The background of the cover is a dark, textured composition. At the top and bottom, there are horizontal bands of colorful fiber optic cables. In the center, a stylized, semi-transparent face is visible, with a glowing eye. The overall aesthetic is futuristic and technological.

# APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

TEMA CENTRAL:

**COMUNICAÇÃO  
e EDUCAÇÃO**

**Educar para  
os Media**

Nº 31  
JANEIRO DE 2007

Preço: 3 euros

## **Ficha Técnica**

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 31

Janeiro de 2007

### **Director:**

Abílio Amiguinho

### **Director Adjunto:**

Fernando Oliveira

### **Coordenação do Tema Central**

Cláudia Pacheco e Luís Bonixe

### **Revisão:**

Paula Guerreiro, Sergio Silva e Teresa Mergulhão

### **Capa:**

Cristina Sala

### **Secretariado:**

Adelina Roque

### **Conselho Consultivo:**

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bárto Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, Isabel Vila Maior, João Pedro Ponte, Jorge Arroeteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário

### **Conselho Editorial:**

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Catarina Raposo, Fernando Oliveira, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

### **Colaboram neste Número:**

Carlos Ferro, Cláudia Pacheco, Cordélia Santiño, Immaculada Aznar Diaz, Inês Cardoso, Francisco Javier Lucena, Isabel Vila Maior, Janete Bessa Neves, Lopo Pizarro, Luís Bonixe, Luísa Pereira, Maria Pilar Reche, Sara Pina, Sónia Lamy, Sónia Pacheco, Teresa Oliveira

### **Composição:**

Cláudia Lopes Compadrinho

### **Execução Gráfica:**

Gráfica Guedelha, Lda

### **Edição e Propriedade:**

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

### **Tiragem:**

500 exemplares

### **Depósito Legal:**

14 293/86

### **Preço:**

3 Euros

### **Assinaturas:**

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.  
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	3	<b>Neste número destacamos</b> <i>As categorias temáticas dominantes nos telejornais</i> Nuno Brandão .....	68
<b>Entrevista</b> <i>Nota introdutória:</i> <i>O Ombudsman dos media</i> Luís Bonixe .....	4	<b>Experiência de Formação e Inovação</b> <i>O ESEPJournal - Estrutura e organização de um projecto de jornalismo escolar</i> Lopo Pizzaro, Luís Bonixe .....	78
<i>Entrevista ao Provedor da rádio pública portuguesa</i> Luís Bonixe .....	6	<b>Literatura para Crianças no Estado Novo</b> <i>Cinco Brancos e um Preto - a série de aventuras ao serviço da inculcação ideológica.</i> Isabel Vila Maior .....	84
<b>Tema Central: Comunicação e Educação - - Educar para os Media</b>  <i>Testemunho: Uma experiência pessoal no Mundial da Alemanha</i> Carlos Ferro .....	11	<b>Práticas e Didáctica da Escrita</b> <i>A relação dos alunos com a escrita (extra)escolar – uma experiência de investigação</i> Inês Cardoso, Luísa Pereira .....	94
<i>O dispositivo informativo na rádio – temas e estrutura do noticiário radiofónico português</i> Luís Bonixe .....	16	<b>Educação de Infância</b> <i>Marco general de las principales teorías curriculares del desarrollo infantil</i> Francisco Javier Lucena, Immaculada Aznar Diaz, Maria Pilar Reche .....	110
<i>O discurso da publicidade na rádio – uma proposta de leitura</i> Cláudia Pacheco .....	25	<b>Nota de leitura</b> .....	120
<i>A blogosfera como palco para a discussão pública – o caso dos blogues de professores</i> Sónia Pacheco .....	32		
<i>Las lenguas peninsulares: “continuum” comunicativo</i> Cordélia Santiño .....	41		
<i>Estratégias linguísticas de distanciamento no discurso jornalístico</i> Teresa Oliveira, Janete Bessa Neves .....	49		
<i>Comunicação e Desenvolvimento</i> Sara Pina .....	56		
<i>A globalização do conceito de direitos humanos</i> <i>O contributo das ONG</i> Sónia Lamy .....	59		

# Editorial

## *Acerca dos media e da sua compreensão*

Os media sempre desempenharam um papel importante na sociedade. De agentes de propaganda a formadores da opinião pública, os meios de comunicação social estão frequentemente expostos à crítica e representam um significativo campo de investigação nas diversas áreas de conhecimento. Da língua à cultura, da história à sociologia ou da política à educação.

O número da Aprender que aqui apresentamos tem, pela primeira vez ao longo do seu historial, a Comunicação como tema central.

Pretende-se sobretudo proporcionar um conjunto de textos que ajudem a pensar e a reflectir sobre os meios de comunicação social, seja na produção ou difusão de mensagens.

O destaque do tema central deste número da Aprender vai, julgamos que justamente, para a entrevista a José Nuno Martins, o primeiro provedor da rádio em Portugal e um dos poucos em todo o Mundo. Mas, a importância que lhe atribuímos advém, sobretudo, do papel que um provedor desempenha no contexto da compreensão dos media, enquanto indutor de debate sobre as mensagens mediáticas potenciando leitores, ouvintes ou telespectadores activos.

O contexto da produção jornalística passa ao lado da maior parte dos leitores de jornais, mas a sua importância é determinante para se perceber o que diariamente chega às bancas, a parte visível do trabalho dos jornalistas. O texto, em forma de testemunho, que o jornalista Carlos Ferro apresenta, transporta para o palco os bastidores de um enviado-especial a um acontecimento com a dimensão de um Mundial de Futebol. O autor desmonta as relações, sempre controversas, entre jornalistas e fontes de informação sublinhando as rotinas produtivas e os constrangimentos que daí resultam.

Num número que tem como tema a Comunicação e Educação, propõe-se a leitura do artigo de Sónia Pacheco que aborda a blogosfera como um novo campo para o discurso sobre a educação. A ideia de um discurso alternativo, associado normalmente à blogosfera, e o exercício da cidadania são os pontos principais do texto da autora que analisou a forma como os professores se auto-representam nos blogues.

O uso da língua nos meios de comunicação social é objecto de análise em dois artigos. Teresa Oliveira e Janete Neves propõem uma análise às estratégias linguísticas de distanciamento utilizadas no discurso jornalístico e Cordélia Santiño explica, partindo da história das línguas ibéricas, como os media espanhóis utilizam as diversas línguas faladas nas províncias de Espanha.

Sara Pina analisa o papel que os media têm desempenhado ao longo da história para a consolidação da democracia e Sónia Lamy estabelece um paralelismo entre a agenda dos media e a forma como as ONG são representadas nos meios de comunicação noticiosos.

O tema central do número da Aprender inclui ainda dois artigos de análise da rádio enquanto meio de comunicação social. As análises incidem sobre dois dos seus mais relevantes dispositivos: o informativo e o publicitário.

O número da Aprender que aqui apresentamos pretende, pois, significar um contributo, julgamos que válido, para a compreensão dos media, plano indispensável à educação para a cidadania.

Luís Bonixe e Cláudia Pacheco

## Nota introdutória: O *Ombudsman* dos media

---

**Luís Bonixe**  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre

A figura do provedor representa uma forma de auto-regulação dos meios de comunicação social e ao mesmo tempo uma estratégia de credibilidade no seio dos *media*.

A sua função, genericamente, é a de receber e pronunciar-se sobre as queixas ou comentários dos leitores/ouvintes/telespectadores acerca do trabalho que é produzido no órgão de comunicação social.

A forma de actuação do provedor (também chamado de *ombudsman*, *mediateur* ou *defensor*) é diversificada, mas quase todos actuam *a posteriori*, ou seja, após publicação ou difusão da mensagem que originou a queixa ou comentário. Possuem, em regra, uma coluna ou programa onde são expostos os argumentos do leitor ou dos profissionais visados e o parecer do provedor.

O primeiro órgão de comunicação social em todo o Mundo a adoptar a figura do *ombudsman* foi o *Louisville Courier-Journal*, em Abril de 1967, um jornal norte-americano de propriedade familiar do Estado do Kentucky.

A história do provedor dos media em Portugal tem pouco mais de uma década. A primeira experiência foi levada a cabo pelo jornal *Record* em 1992. O jornalista David Borges, até então colunista daquela publicação e colaborador de vários órgãos de comunicação social, foi o primeiro a desempenhar tais funções.

Seguiram-se, em 1997, os jornais *Diário de Notícias* e *Público*. No primeiro caso foi nomeado Mário Mesquita, ex-director da publicação e professor na área da comunicação social. No segundo, o cargo foi atribuído a

Jorge Wemans, um dos fundadores do *Público*.

Mais tarde, foi a vez de o *Jornal de Notícias* e de o jornal online *Setúbal na Rede* criarem aquela figura. O provedor só chegou aos media audiovisuais portugueses em 2006, depois da aprovação na Assembleia da República da Lei 2/2006 de 14 de Fevereiro.

O primeiro programa do provedor do ouvinte da RDP, denominado “Em Nome do Ouvinte” foi para o ar no dia 9 de Setembro de 2006 e o do telespectador da RTP, uma semana mais tarde.

Diversos autores têm-se debruçado sobre o papel exercido pelos provedores no campo dos media. Claude-Jean Bertrand considera que o *ombudsman* pode ser um dos MARS (Meios para assegurar a responsabilidade social dos media) mais eficazes.

Diz o autor: “É fácil nomear um *ombudsman*; é menos ameaçador para os profissionais, visto que, geralmente, ele também é jornalista, sendo bem conhecido na redacção; é uma pessoa, e não um serviço ou uma comissão, e trata os problemas de uma forma humana; é dotado de grande visibilidade do ponto de vista do público, desde que tenha a possibilidade de difundir os seus pontos de vista; e por fim, possui a possibilidade de uma intervenção eficiente e rápida, visto que pode agir de imediato, a partir do interior do órgão, com o apoio da hierarquia interna e um bom conhecimento do contexto”. (Mesquita, 1998:27).

Bertrand (2002:105) considera ainda que o provedor “abre uma porta ao público, demonstra-lhe que as suas críticas têm valor”.

Por sua vez, Mário Mesquita (1998:16) esquematizou seis níveis de actuação do *ombudsman* de imprensa:

*Função crítica e simbólica*, na medida em que discute o jornal nas suas próprias páginas, prolongando no espaço público o debate sobre decisões editoriais; *Função mediadora*, ao estabelecer uma ponte com os leitores, atendendo às reclamações e respondendo às críticas; *Função correctiva*, quando rectifica matérias tratadas de forma inverídica, inexacta e incompleta, mobilizando, nalguns casos, a opinião de peritos; *Função persuasiva*, na medida em que recomenda às hierarquias do jornal a adopção de medidas destinadas a reparar actos lesivos dos direitos dos leitores; *Função pedagógica*, ao explicar os mecanismos de produção jornalística; *Função dissuasiva*, uma vez que com a sua crítica pode influenciar o comportamento tanto de editores como dos jornalistas; *Função cívica* ao promover o debate sobre diversos temas.

O provedor da rádio e televisão do serviço francês da *Radio-Canadá*, Renaud Gilbert, refere que a “presença de um provedor numa empresa de Imprensa influencia simultaneamente os jornalistas e a direcção de uma maneira que faz melhorar a equidade e a exactidão”. (2005:49).

Em 1980 foi criada a Organization of News Ombudsman da qual fazem parte vários provedores dos media de todo o Mundo. Em Portugal, a história do provedor dos media tem pouco mais de uma década. A primeira experiência foi levada a cabo pelo jornal Record em 1992. O jornalista David Borges, até então colunista daquela publicação e colaborador de vários órgãos de comunicação social, foi o primeiro a desempenhar tais funções.

Seguiram-se, em 1997, os jornais Diário de Notícias e Público. No primeiro caso foi nomeado Mário Mesquita ex-director da publicação e professor na área da comunicação social. No segundo, o cargo foi atribuído a Jorge Wemans, um dos fundadores do Público.

Mais tarde, foi a vez do Jornal de Notícias e do jornal online Setúbal na Rede criarem aquela figura. O provedor só chegou aos media audiovisuais portugueses em 2006, depois da aprovação na Assembleia da República da Lei 2/2006 de 14 de Fevereiro.

De acordo com aquele diploma, compete aos Provedores do Ouvinte e do Telespectador “receber e avaliar a pertinência de queixas e sugestões dos ouvintes e telespectadores sobre os conteúdos difundidos pelos serviços públicos de rádio e de televisão. Os *ombudsmen* devem ainda “produzir pareceres sobre as queixas e sugestões recebidas, dirigindo-os aos órgãos de administração e aos demais responsáveis visados” e “indagar e formular conclusões sobre os critérios adoptados e os métodos utilizados na elaboração e apresentação da programação e da informação”. A lei portuguesa garante ainda aos provedores a possibilidade de emitirem um programa semanal com uma duração mínima de 15 minutos.

O primeiro programa do provedor do ouvinte da RDP, denominado “Em Nome do Ouvinte” foi para o ar no dia 9 de Setembro de 2006 e o do telespectador da RTP, uma semana mais tarde. Os programas vão para o ar em todos os canais da rádio e televisão públicas.

Nas páginas seguintes apresentamos uma entrevista com o primeiro provedor do Ouvinte da rádio portuguesa, José Nuno Martins.

## Referências bibliográficas:

- BERTRAND, Claude-Jean (2002), *A Deontologia dos Media*. Coimbra: Minerva.
- BONIXE, Luís (2000), “O Ombudsman de Televisão – uma estratégia de credibilidade”, *Observatório*, 2, Lisboa: Observatório da Comunicação, pp. 55-65.
- EPELBAUM, Didier (2005), “França – O Provedor de Televisão”. In, ABRANTES, José Carlos (Coord.), *A Construção do Olhar*. Lisboa: Livros Horizonte. pp.29-38.
- GILBERT, Renaud (2005), “A Relação do Telespectador com a Televisão: A Função do Provedor – A experiência de Radio-Canada”. In, ABRANTES, José Carlos (Coord.), *A Construção do Olhar*. Lisboa: Livros Horizonte. pp. 39-50.
- MESQUITA, Mário (1998), *O Jornalismo em Análise*. Coimbra: Minerva.

# O provedor da rádio pública portuguesa

Entrevista de: Luís Bonixe

José Nuno Martins tem 58 anos, é o primeiro provedor do ouvinte da rádio em Portugal e um dos poucos em todo o Mundo. Com um percurso profissional feito sobretudo na rádio, mas com passagens pela televisão e pelo mundo empresarial ligado à comunicação, José Nuno Martins confessa que a adopção desta figura de auto-regulação dos media configura uma espécie de inevitabilidade. O radialista considera que, apesar de algumas dificuldades sentidas nos primeiros meses de actividade, o balanço é positivo. Para o provedor do ouvinte, que ocupará o cargo até 2008, falta em Portugal mais doutrina sobre o meio rádio e hábitos de crítica da actividade de radiodifusão.



Sara Wong

**Luís Bonixe (L. B.) - Estava à espera que os ouvintes do universo RDP colaborassem desta forma com tantas queixas, comentários e sugestões que têm chegado ao seu gabinete?**

Não estava à espera de uma participação tão qualificada. Não é tanto pela quantidade, mas é pela qualidade da análise do ouvinte português. Isso, sim, surpreende-me. Ninguém, ou são raríssimas as mensagens em que as pessoas se limitam a dizer “não gosto disto assim e assim”. As pessoas dizem: “não gosto disto assim e assim porque” e depois justificam as suas escolhas. E mais, fazem-no no sentido construtivo, isto é, normalmente na mensagem, seja em meia linha, seja de modo mais detalhado, as pessoas apresentam uma sugestão para que aquela situação não continue a dar-se. Eu acho que isso é muito positivo. As pessoas têm um espírito de análise e também de síntese.

**L. B. - Os ouvintes, neste caso os da RDP, estavam necessitados de uma figura como um provedor que lhes desse voz, que lhes possibilitasse dizer como acham que deve ser a sua rádio?**

Não tenho dúvida nenhuma que estavam. Não me quero pôr em bicos de pé (eu próprio fiquei surpreendido que me convidassem para desempenhar estas funções), mas não tenho dúvida nenhuma que sim. Não é concebível que, no início do século XXI, que a rádio se mantivesse numa posição de uma acção unívoca. A situação da comunicação exige, pela sua própria natureza, dois pólos. Dois pólos que representam uma simetria. Se a primeira acção do pólo A, do pólo emissor, representa uma atitude pro-activa, a outra, do pólo B, do receptor, do ponto de vista do exercício em si, não é menos

pro-activa, o que ela é, é mais imaterial, se assim se pode dizer. Isto é, não mexe em discos, não dá notícias, não mexe em telefones, não mexe em gravadores, nem em máquinas, mas usa o talento, usa a inteligência da mesma forma que ela é indispensável aos agentes do pólo A. Não faz sentido que o pólo B seja paralisado, não possa agir, seja silente. Ele tem esse direito. A vida da sociedade faz-se no apuro da produção e da oferta de toda a natureza de bens materiais, intelectuais... É uma espécie de movimento, uma vaga profundíssima e horizontal em todas as sociedades que tem que ver com o direito do consumo e o direito de quem consome.

**L. B. - Acha que os provedores, no caso do audiovisual, estão condenados a ficar pelo sector público?**

Por uma questão de formação sou uma pessoa cheia de *fair-play*. Gosto muito de dar a minha opinião e escutar a opinião dos outros. Em relação à minha profissão e às minhas empresas, que dirigi e que não tiveram grande fim... (enfim o mercado exerceu a sua função...). Eu acho que não é possível conceber o mercado sem a acção pro-activa do consumidor e, portanto, eu acho que era indispensável este movimento. Não pode parar e, mais tarde ou mais cedo, eu acredito (eles podem tentar ignorar), mas mais tarde ou mais cedo (e pode demorar uma década), chegará o tempo em que fará sentido.

**L. B. - Mas não tem sido fácil, mesmo no contexto mundial, aparecerem provedores fora do serviço público, nos jornais sim, mas na rádio não...**

Nos jornais sim porque, apesar de tudo, é uma actividade muito mais reflectida. Mesmo ainda hoje, com um grande avanço reflectivo que foi feito nos anos 70, 80 sobre a televisão, não se compara, em termos de estudos académicos, o número de publicações e seminários de toda a natureza, ao que tem sido feito nos últimos cem anos à volta da imprensa. O trabalho reflexivo e de debate sobre a imprensa é muito sólido e, portanto, parece-me natural que tudo tenha começado pela imprensa e depois se tenha aplicado mais à televisão e que na

rádio, por arrastamento, tenha acontecido também. O próximo movimento será, inevitavelmente, as televisões privadas e as rádios privadas por toda a Europa adoptarem o provedor.

**L. B. - Quais são os temas mais frequentes que têm chegado ao Provedor do Ouvinte?**

Aquilo que chama mais a atenção é o que em termos de quantidade e qualidade atinge mais gente, ou seja a *Antena 1*. No interior da *Antena 1* as pessoas questionam-se muitíssimo sobre programação da *Antena 1*, sobre o peso do desporto. As pessoas queixam-se da ausência de programas de autor. As pessoas queixam-se de demasiada auto-promoção. As pessoas queixam-se da *playlist*, isto é, das listas de difusão que são feitas pela estação para propor o usufruto da música. É uma valência importante que a rádio garante ao ouvinte, mas ao que parece, de acordo com determinado número de ouvintes, fá-lo de modo incorrecto.

Há queixas também sobre os dispositivos de trabalho relativamente ao desporto. Queixam-se também muito, mais do que eu imaginaria, sobre a programação da *Antena 2*. Queixam-se relativamente a períodos da programação da *Antena 3*. Queixam-se muito pouco sobre a RDP Açores e sobre a RDP Madeira praticamente não existem queixas. E há um capital crítico acentuado, mais do que eu pensava, da qualidade técnica do sinal de radiodifusão.

**L. B. - Como é que é feita a selecção dos casos para apresentação no programa? Que critérios utiliza?**

Eu tinha pensado, para cativar as pessoas para um programa reflexivo como este, em contar “estórias”. Que elas tivessem princípio meio e fim. Para isso, eu tinha imaginado tratar quatro ou cinco casos ao longo de cada programa. Os programas têm entre 15 e 20 minutos. Mas a verdade é que eu não consegui fazer isso. Isto significava que cada caso, num programa de 15, 16, 17 minutos, para tratar cinco, tivesse 3 minutos e meio, quatro minutos, o que é manifestamente pouco. Se queremos fazer uma investigação, ela tem que ser suficientemente profunda, mas suficientemente leve para que ela possa ser entendida.



Há momentos em que eu, o provedor, estou perplexo. Um exemplo: eu tenho cinco programas escritos sobre o tema da música e ainda não tenho uma decisão formada na minha cabeça.

**L. B. - Se calhar porque ela também não existe...**

Está tudo muito pouco pensado. Não se escreve nada sobre isto. Eu corri tudo para tentar encontrar fundamentos para a minha reflexão. Estudos académicos em Portugal e no estrangeiro e nada. Há muito pouca coisa. Vou ter que decidir por mim, depois de ouvir muita gente.

Mas portanto, se agir assim para cada caso, eu percebi que para quatro ou cinco casos era impossível. E por isso tem que haver uma escolha minha. Organizo-a segundo critérios que interessem ao maior número de pessoas. O Provedor do Ouvinte entende que, na rádio, nós temos que fazer um zoom. Temos que focar mais de perto. E portanto, cá está, eu estou a contar uma “estória” desenvolvendo-a normalmente nuns sete a oito minutos. Costumo utilizar dois casos por programa.

Não tenho a pretensão de estar a escrever a história da rádio, ou muito menos uma teoria da rádio, mas penso que é preciso ir fixando (e a Lei concede-me essa função), receio utilizar esta palavra, *doutrinariamente*, perspectivas que são colhidas depois de um exercício muito cuidadoso de audição das partes e de reflexão muito apurada. Isto é completamente diferente daquilo que eu faria num programa meu.

**L. B. - Porque é que aceitou estas funções?**

Tenho 42 anos de profissão, como lhe disse eu estava num impasse profissional e achei que foi um desafio muito interessante. Fartei-me de estudar durante os primeiros seis meses e ainda hoje estudo para recuperar tempo perdido. Os profissionais de rádio, e os de televisão também, não têm tempo para pensar. É tudo demasiado rápido. Era importante que alguém começasse e quando surgiu o convite eu achei honroso, porque era a primeira vez, e sou um dos seis ou sete em todo o Mundo. E se não estava habilitado em termos de vida académica (eu não investiguei, tive apenas a minha forma-

ção como linguista), a verdade é que são muitos anos de profissão. Esta ideia de enrolar com “estórias”, de envolver com “estórias” ... O ouvinte percebeu sempre que eu nunca fiz uma rádio desligada dele. A rádio que eu fiz não seria muito popular, mas foi dirigida com objectivos de espalhar conceitos e com as tendências de gosto que são as minhas e sempre com muito respeito pelo ouvinte.

**L. B. - Há um perfil para um provedor?**

Eu se tivesse que escolher, não teria chamado o José Nuno Martins. Eu teria ido buscar um académico como o professor Paquete de Oliveira. Porque faz falta. Eu vejo-me aflito para fundamentar, às vezes, as decisões porque não existe matéria fixada. São muito raros os estudos. E as investigações, então, raríssimas. As investigações fazem-se numa perspectiva demasiado histórica e historicista. Sobre isso há muita matéria e alguma dela produzida por autores portugueses. Mas o que eu digo é: pensar se é adequado, numa rádio pública, a existência de fóruns; pensar se é adequado o defeito de programas de autor, por troca com o excesso de programas formatados. São questões que não estão fixadas pelo estudo ou pela investigação.

**L. B. - Portanto há muito da própria pessoa, que pergunta, investiga e indaga...**

Mas a investigação não é uma coisa que esteja ao alcance de toda a gente. Há normas para investigar. Uma decisão, um ensaio ou um texto de natureza recomendatória sobre o comportamento profissional, para que esse texto seja sedimentado, deve estar apoiado com base em modelos que estão previamente feitos. Isso não existe aqui. Também não há muitos professores de rádio no universo português e não vamos muito longe, no universo hispano-latino-americano também não existem. São muito poucos. Contam-se pelos dedos das duas mãos, quando muito, em centenas de universidades. Por isso é bom que o próximo provedor seja um académico.

**L. B. - Que dificuldades tem tido no contacto com as pessoas que são visadas nas críticas e nos comentários dos ouvintes, se é que as tem tido, claro?**

Tenho. O professor Paquete de Oliveira sugeriu logo no início que fizéssemos um primeiro encontro com os nossos colegas da imprensa. Foi um encontro interessantíssimo, mas não escondo (já disse isto uma vez) nesse dia caiu-me o céu em cima. Desabou-me o céu. As dez ou onze pessoas que ali estavam claramente apontaram e disseram: «você vão perder muitos amigos». Eu considero a amizade muito importante. A amizade foi o que me trouxe à rádio portuguesa. Nós éramos um grupo de amigos que criou um corpo e uma massa crítica que foi indispensável para fazer a viragem dos tempos na rádio portuguesa. Se não fosse a amizade, nós tínhamos soçobrado. E quando me dizem: «cuidado vais perder amigos»....

A verdade é que mantive as minhas relações normais com o meio radiofónico. Eu conhecia boa parte das pessoas desta estação. Temia que fosse ter imensos problemas com a informação. Curiosamente, esses problemas não os tenho com a informação, onde há capital de queixa dos ouvintes. Há capital de produção, digamos conflitual, isto é, conflituosa com as opções que foram tomadas pelos profissionais. Continuamos. Fecha-se este assunto, abrimos o próximo ou reabrimos o anterior e as coisas produzem-se de uma maneira normalíssima com todos os jornalistas. Agora em relação à programação eu não posso dizer o mesmo, a não ser nas rádios RDP África e Internacional. Nos Açores e Madeira não há questões conflituais de natureza nenhuma.

**L. B. - Mário Mesquita, antigo provedor do *Diário de Notícias*, tem uma frase sobre a sua actuação que, julgo, diz alguma coisa sobre o que tem sido a forma como esta figura tem sido encarada. A frase é: “Que sentirá quando verifica, ao fim de cinquenta e duas semanas de presença nestas páginas, que, se a memória não o trai, nem um só jornalista da casa - à excepção do próprio Director - reconheceu ter escrito uma frase menos feliz, um título pouco rigoroso ou assumiu a responsabilidade por uma investigação insuficientemente aprofundada?” Isto tem a ver com o quê? Os profissionais ainda não estão preparados para ver o seu trabalho criticado ou comentado na praça pública?**

Não querendo generalizar, mas aquilo de que falávamos na primeira resposta que lhe dei tem a ver com isso. A rádio existe em Portugal há 70 ou 80 anos e durante 80 anos era só de lá para cá. Ainda hoje as pessoas não respondem aos e-mails. Então porque é que têm o e-mail publicado no portal da RTP? Há uma velha máxima: toda a carta tem resposta. Eu sempre respondi a todos os e-mails e todos os ouvintes têm resposta.

Nós somos apenas dois aqui, mas temos que responder. Há vários níveis de resposta. Há aquelas que são directas às pessoas e depois aquelas que são colocadas no programa, mas há uma primeira resposta que é dada à pessoa para que ela saiba confidentemente. Depois há casos em que essas mensagens não produzem mais nada. Depois há aqueles [casos] que produzem as boas “estórias”. Ou porque é oportuno ou porque aconteceu naquele fim-de-semana num relato de futebol. Ou porque aconteceu aquele crasso erro de português demasiado escandaloso, ou porque aconteceu com aquele comportamento daquele jornalista, naquele serviço de informação. Esses são os bons casos que ainda por cima, por serem oportunos, vão de imediato para o programa. Ou seja, seguindo o processo de indagação interna. Nenhum caso vai ao programa sem que eu ouça primeiro as partes visadas e nalguns [casos] o próprio ouvinte: “Não percebi o que é que queria dizer com isto, explique lá melhor”.

**L. B. - O termo *Provedor* é utilizado no contexto português. *Defensor* em Espanha, *Mediateur* em França. O que é que se sente: um mediador, um defensor do ouvinte?**

A convicção é que ele é um defensor do ouvinte. Usei na altura uma expressão que sei que foi muito mal recebida na empresa. Eu disse que tinha mudado de trincheira. É que isto é uma batalha. Para fazer passar o conceito de que o consumidor tem direitos, é uma coisa completamente inédita na cabeça dos profissionais. O consumidor tem direitos, ponto final. Mesmo que haja áreas que eu não domine totalmente, e obviamente que há, pois isto é um mar de técnica que exige conhecimentos, posso dizer, jactantemente, que nada do que aqui se passa me é estranho.

Apesar de eu estar do lado do ouvinte é fundamental que o ouvinte me dê o crédito que tem dado até agora, para que eu possa explicar situações.

**L. B. - O que é que deve ser o serviço público de rádio em Portugal?**

Tem que ser uma coisa que seja consensual. Que seja gostosa de ouvir. Que seja um referencial em termos de padrões de equidade informativa. Mas que tenha que ser também verdadeira, a verdade acima de tudo. Tem que ser contundente, apesar de se tratar de uma coisa com raiz, se quiser, política. É o Governo que nomeia, elege, propõe à Assembleia que depois dá o aval ao Director de informação e de programas, a partir daí eles são independentes. Têm que ser e devem sê-lo. E, depois, tecnicamente apuradíssima. Tem que ser uma rádio de referência que sirva o público e que não se sirva do público. Isto significa que não pode ser uma rádio que – corra apenas atrás das promoções do público, mas que apresente as coisas que o público sabe que são referenciais.

# Testemunho: Uma experiência pessoal no Mundial da Alemanha

---

Carlos Ferro  
cferro@dn.pt  
Editor de Desporto do *Diário de Notícias*

Um Campeonato do Mundo de futebol é uma das competições que mais atenções mediáticas concentra, mesmo nos países que não estão representados entre as 32 selecções presentes na prova. No país escolhido para receber o Mundial – este ano coube à Alemanha essa tarefa – reúnem-se alguns dos melhores jogadores do mundo da modalidade. Os treinadores são igualmente dos mais reconhecidos a nível planetário e os árbitros são também os melhores, segundo os critérios da Federação Internacional de Futebol (FIFA), a entidade que supervisiona este desporto à escala mundial.

É um campeonato com várias fases de competição, com jogos em diversos estádios. As equipas cumprem um mínimo de 15 dias de estágio no país organizador e os dados estatísticos conhecidos mostram que há milhões de pessoas que aproveitam a ocasião para visitar o país, o que leva a um aumento do turismo, com todos os benefícios económicos que daí advêm. Só para deixar um exemplo, o banco central alemão, Bundesbank<sup>1</sup>, divulgou no final de Novembro dados que apontam para uma subida de 0,25 % no produto interno bruto germânico resultante da prova. Ainda segundo esta entidade financeira, o Mundial, que decorreu entre 9 de Junho e 9 de Julho, provocou um aumento de 1 500 milhões de euros nas receitas do turismo. Ainda segundo essas estatísticas, os países da União Europeia foram os responsáveis por dois terços das receitas e o resto do Mundo por um terço.

Para melhor se perceber a envolvimento da competição, recorde-se que estiveram presentes 32 selecções dos cinco Continentes, divididas na primeira fase por oito grupos, que jogaram em 12 estádios, localizados em vários pontos da Alema-

nha, com o primeiro encontro – Alemanha-Costa Rica, triunfo dos anfitriões por 4-2 – a ter lugar em Munique a 9 de Junho e a final – Itália-França, 1-1, com a Itália a conquistar o troféu após vitória por 5-3 na marcação de grandes penalidades – a ser disputada em Berlim.

Podemos ainda acrescentar outros números para ilustrar a grandiosidade do evento. Segundo a FIFA, o site consagrado ao Mundial (<http://fifaworldcup.yahoo.com>) recebeu 4,2 mil milhões de visitantes durante o mês da competição e num dos boletins informativos que estão disponíveis no site é feita referência ao facto de as imagens vídeo dos momentos mais importantes dos jogos terem sido vistas por 125 milhões de adeptos. Não nos podemos ainda esquecer de que as estimativas de telespectadores, a nível mundial, apontavam para audiências totais de 40 mil milhões.

Com esta dimensão, o Campeonato do Mundo de Futebol é a segunda competição desportiva mais importante só ultrapassado pelos Jogos Olímpicos que têm uma outra dimensão, até pela variedade de modalidades que engloba.

Mas, centremo-nos apenas no Mundial, prova a que Portugal nunca fica alheio, não só pela importância que a modalidade tem no desporto nacional – é consensualmente considerada a mais popular –, como também, no caso particular da prova alemã, pela presença da selecção entre as 36 equipas presentes na fase final.

Além desse facto, a presença na Alemanha era o corolário de dez anos em que a selecção participou numa fase final do Mundial de 2002 (numa organização da Coreia e Japão) e de três Europeus – 1996 (Inglaterra), 2000 (Holanda e Bélgica), 2004 (Portugal).

Além dessa assiduidade nos principais palcos do futebol internacional, a selecção nacional tinha ainda uma outra *performance* que a colocava como uma das melhores equipas na prova: ostenta o título de vice-campeã da Europa, depois da derrota na final do Campeonato da Europa em 2004, frente à Grécia, por 0-1.

A própria campanha de qualificação para o Mundial alemão potenciou as esperanças dos adeptos portugueses num bom desempenho na prova: num grupo que incluía as selecções da Eslováquia, Rússia, Estónia, Letónia, Liechtenstein e Luxemburgo, Portugal conquistou nove vitórias e três empates.

Eram, assim, muito altas as expectativas em relação à equipa treinada por Luiz Felipe Scolari. O técnico, que desde 2002 lidera o gabinete técnico da Federação Portuguesa de Futebol (FPF), comanda a formação principal, que a FPF denomina de Clube de Portugal, numa forma de chamar a atenção dos portugueses, principalmente os que não são adeptos de futebol, para o Mundial que iria ter lugar na Alemanha.

Em traços gerais, está assim demonstrada a importância do maior evento desportivo que ocorreu em 2006 e que, obviamente, concentrou as atenções dos portugueses e dos media em todas as suas vertentes. Com a Sport TV e a SIC a deterem o exclusivo da transmissão televisiva dos desafios – o canal codificado comprou os direitos da retransmissão para Portugal, tendo depois negociado com os concorrentes de canal aberto os direitos de transmissão de alguns encontros, incluindo os de Portugal –, todos os restantes meios de comunicação apostaram no Mundial como uma das âncoras das respectivas programações/edições num período do ano tido como de poucas notícias como são os meses de Junho e Julho.

## O DN no Mundial

O *Diário de Notícias* não foi excepção. Desde o final de 2005 que tinha sido decidido pela Direcção que o jornal iria ter na Alemanha dois enviados – eu e o meu colega da Redacção Norte, António Pedro Pereira –, sendo que a mim cabia o acompanhamento da Selecção Nacional. O António Pedro Pereira ficou com a tarefa, na primeira fase, de seguir as selecções com que Portugal iria jogar, tendo ainda a liberdade de fazer alguns trabalhos junto de outras equipas.

A partir de 1 de Junho, o jornal editou diariamente um suplemento de 12 páginas onde foram publicados diversos tipos de trabalhos (crónicas, fotos e análises sob vários aspectos), tentando dar ao leitor do DN todo o tipo de noticiário sobre o Mundial de futebol e todo o “mundo” que gira em seu redor.

Nestas páginas vou tentar retratar a minha experiência no acompanhamento da selecção durante 40 dias e, ao mesmo tempo, tentarei referir-me brevemente a algumas teorias de comunicação social que podem ser enquadradas num trabalho como este. Claro que será uma visão pessoal sobre o que aconteceu neste período e apenas com a pretensão de dar uma contribuição para o que poderá ser, um dia e se houver interesse, o ponto de partida para um estudo mais abrangente e científico sobre o trabalho dos jornalistas em eventos como este.

O acompanhamento de uma selecção como a portuguesa obedece a uma série de rotinas pré-estabelecidas pelo gabinete de Imprensa da Federação Portuguesa de Futebol. Num livro de 124 páginas<sup>2</sup> distribuído aos jornalistas foram disponibilizados dados sobre a comitiva oficial, a equipa técnica, os jogadores, os desafios da fase de qualificação para o Campeonato do Mundo, o plano global de treinos e jogos durante a primeira fase, os adversários, os estádios onde Portugal disputaria os primeiros três jogos da prova (Colónia, Frankfurt e Gelsenkirshen), o calendário do Mundial, uma resenha sobre as participações nacionais nos três Mundiais em que participou (1966, 1986 e 2002) e um Plano de Trabalho para a Imprensa. Este tinha 28 pontos e estabelecia um conjunto de regras de relacionamento que versavam desde a lembrança sobre a necessidade de os jornalistas usarem as respectivas credenciais para poderem ter acesso aos locais de treino e conferências de Imprensa, passando pelas horas em que a sala de Imprensa situada junto ao Hotel Klosterpfort, em Marienfeld, onde a selecção esteve alojada, estava disponível, até à solicitação para que os jornalistas procurassem os assessores de Imprensa quando necessitassem de falar com os jogadores fora das conferências, ou quisessem fazer trabalhos fora do âmbito das mesmas.

A partir destas *instruções* do gabinete responsável pelas relações com a Comunicação Social podemos perceber que foram criados canais de informação, à luz da definição

efectuada por Leon Sigal (1973). O autor defendeu no livro *Reporters and Officials: The organization and Politics of Newsmaking* que existem três tipos de canais na Comunicação Social: de rotina, informais e de iniciativa própria.

Centremo-nos na primeira definição. Para Sigal, canais de rotina são conferências de imprensa, comunicados, discursos, etc.

E o certo é que o relacionamento da selecção nacional com os órgãos de Comunicação Social em poucas ocasiões foi diferente. Tanto no estágio que a equipa cumpriu em Évora, como depois, durante os 40 dias que durou a presença na Alemanha, tinha lugar diariamente uma conferência de Imprensa com dois jogadores. Na véspera dos jogos, o técnico, Luiz Filipe Scolari, também participava, e muitas das informações de que os jornalistas necessitavam, como por exemplo a situação clínica de um atleta, eram disponibilizadas no *site* da Federação (www.fpf.pt).

À parte estas regras, e no caso do DN, foram efectuados alguns trabalhos com elementos da comitiva – não jogadores – mas sempre depois de autorizados pela assessoria. Ou seja, por exemplo, para se poder fazer uma notícia sobre a segurança em redor da selecção nos dias anteriores ao encontro com o Irão (17/06/06, 2-0, com golos de Deco e Cristiano Ronaldo) ou com um dos cozinheiros da comitiva, foi necessário efectuar um pedido por escrito.

Existiu assim a preocupação, por parte dos responsáveis federativos, em limitar ao máximo o acesso aos atletas por parte dos jornalistas com a justificação da necessidade de concentração para a importante prova.

A situação manteve-se sempre e deixo até um exemplo de uma situação limite: no Portugal-Inglaterra (quartos-de-final do Mundial que a equipa portuguesa venceu por 3-1 na marcação de grandes penalidades), o inglês Rooney foi expulso depois de uma falta sobre o defesa Ricardo Carvalho e os ingleses acusaram Cristiano Ronaldo, companheiro do inglês no Manchester United, de ter pressionado o árbitro argentino, Horacio Elizondo, para que este mostrasse o cartão vermelho ao jogador britânico. Nem num momento como este, de grande pressão sobre o futebolista, foi possível chegar à fala com o extremo.

Neste caso, como numa outra situação que envolveu o médio Maniche, a Comunicação Social recorreu ao *site* do empresário do

extremo – [www.gestifute.com](http://www.gestifute.com) – para poder publicar a versão do atleta sobre o assunto, pois só à empresa que lhe gere a carreira ele prestou declarações.

Estas regras de relacionamento raramente foram ultrapassadas e mesmo nas chamadas zonas mistas, áreas nos estádios à saída dos balneários e onde existiam indicações expressas da Federação Internacional de Futebol para a disponibilidade dos futebolistas, alguns dos jogadores recusavam conceder entrevistas/declarações.

Perante este cenário, poderemos enquadrar a acção dos assessores numa estratégia de controle da informação, criando com as conferências de Imprensa aquilo a que se convencionou chamar pseudo-acontecimentos – uma definição criada pelo historiador/investidor Daniel Boorstin (1992)<sup>3</sup> que lhe chamou uma “novidade artificial”. Segundo o autor, as conferências de Imprensa são um pseudo-evento por excelência, pois, por um lado, tentam corresponder às cada vez maiores exigências de informação e, ao mesmo tempo, sendo planeadas, pode-se contar com a cobertura dos media e a sua função de amplificador do tema.

E a verdade é que poucas situações directamente relacionadas com a selecção fugiram ao controlo dos assessores que beneficiaram também do facto de os jogadores viverem durante o período em que estiveram na Alemanha praticamente em clausura, pois ficaram instalados numa ala do hotel em que mais ninguém entrava e o seu dia-a-dia era preenchido por sessões de treino, no relvado ou ginásio, pelo visionamento de vídeos ou então por períodos de descanso, sempre rodeados por um perímetro de segurança que não deixava ninguém aproximar-se. Nem sequer as centenas de emigrantes que passaram por Marienfeld durante a estadia conseguiram mais do que uns autógrafos dados do outro lado da barreira.

E a presença de Portugal deu uma dinâmica extraordinária à região. Com uma comunidade portuguesa pequena – cerca de três centenas de pessoas – dias houve em que a cidade de Gutersloh (a maior na zona e onde Portugal fez três treinos abertos aos adeptos) mais parecia uma localidade nacional do que germânica.

Os treinos que puderam ser observados pela população foram uma autêntica *loucura* com as bancadas do estádio local completamente preenchidas, com cânticos, bandeiras e aplau-

sos aos jogadores. Muitos dos emigrantes, como alguns nos disseram em textos que publicámos, fizeram 200/300 quilómetros para assistir a uma hora e meia de treino e depois voltaram a cumprir o percurso satisfeitos porque viram o «Figo, o Cristiano» etc. Foi um apoio a que os atletas corresponderam com autógrafos e dando camisolas aos adeptos no final dos treinos.

Momentos marcantes para quem acompanhava a prova e diariamente convivia na zona junto à entrada do hotel com esses adeptos, que devido à campanha da selecção se sentiam mais confiantes e inseridos na sociedade. Em muitas conversas o factor inserção era focado naturalmente, com vários dos emigrantes a mostrarem orgulho em serem portugueses num país, como por mais de uma vez me referiram, que não é um exemplo de acolhimento.

### A construção da realidade

Estes foram, à parte os jogos e as análises que se puderam efectuar sobre a importância do jogador «A» ou «B» ou sobre as estratégias tácticas da selecção, momentos em que os jornalistas puderam dar a sua visão sobre o que se passava em redor da equipa. O apoio da comunidade portuguesa local, que chegou a preparar festas nas principais praças das localidades perto de Marienfeld, permitiu-nos falar sobre esses portugueses, o seu estilo de vida e as suas dificuldades. Trabalhos que podem, voltando às teses mais analíticas, ser enquadrados na construção da realidade, ou seja, da realidade vivida pelos repórteres. Como cada um tem a sua experiência e visão do Mundo, fomos construindo a nossa «realidade social». Ou seja, como define Pierre Bourdieu<sup>4</sup> (1997:12), os «jornalistas seleccionam factos particulares do geral em função de categorias de percepção que lhes são próprias». Por isso, no caso do DN, existia uma coluna diária – uma crónica – para podermos escrever sobre as nossas experiências extra-futebol. Fossem sobre a literatura, as ruas fechadas ao trânsito cheias de bicicletas ou a presença, em inúmeros locais, de baloiços para as crianças brincarem, o que não é fácil de encontrar em Portugal e, além disso, em tão bom estado como os de Gutersloh.

Na minha opinião, esse espaço nas 12 páginas do DN dedicadas ao Mundial foi o único em que acabei por não ser um observa-

dor neutro, na definição de Leon Sigal (1973): «O seu [do jornalista] papel é reportar as notícias e informar sem julgamentos explícitos». Nessas colunas de opinião, como o próprio nome indica, acabei mesmo por tecer comentários sobre a organização da cidade, as pessoas que nela habitam e até sobre experiências que enfrentei nesses dias. Por isso, escrevi sobre uma realidade que não era a da selecção e até a comparei com situações que conheço em Portugal, emitindo opinião sobre as mesmas.

Mas, regressando à selecção e ao Mundial, a presença numa competição como esta é também uma enorme operação de relações públicas, para jogadores, técnicos e federações. Por isso, todos os cuidados são poucos, seja na preparação das salas de conferências – os nomes dos patrocinadores têm de estar bem visíveis –, seja até na escolha dos atletas que vão falar.

Por exemplo, logo depois de se saber que Portugal iria jogar com a Inglaterra nos quartos-de-final – depois de afastar a Holanda (1-0, golo de Maniche), num jogo com várias incidências –, e sabendo-se que a imprensa inglesa iria estar presente em peso, não surpreendeu que a escolha dos atletas recaísse em Figo e Costinha. Os dois capitães da selecção, e dois dos seus jogadores mais experientes, não se deixaram surpreender pelas questões dos jornalistas ingleses e responderam no próprio idioma, não dando assim azo a especulações sobre as suas declarações.

Perante um cenário tão «vigiado» pelos assessores de Imprensa, os jornalistas que seguiram a selecção acabaram por ter espaço de manobra para se concentrar em histórias fora do futebol, recorrendo às já referidas iniciativas da comunidade local ou até personalizando esse apoio em figuras como, por exemplo, no caso do DN, num adepto mais especial porque tinha o carro completamente pintado com as cores nacionais, tanto no exterior como no interior, ou num outro que, sendo vocalista de um grupo musical de Gutersloh, passava o tempo livre a servir de cicerone a quem necessitava de se deslocar a determinado local e não conhecia a região. Neste âmbito de *fait-divers*, até uma refeição de um restaurante localizado perto do hotel onde a selecção estagiou teve direito aos seus «cinco minutos de fama». Quando se soube que o estabelecimento tinha no menu um «prato à Scolari», foi um corupio para falar com o cozinheiro que lá foi explicando que as salsichas com molho e

batatas fritas, entre outros condimentos, tinham sido elogiadas pelo seleccionador português numa das visitas que fez à região antes do Mundial e que, por isso, tinha decidido homenageá-lo, dando o seu nome ao prato durante os dias em que Portugal permanecesse na região.

## Notas finais

Perante os cenários referidos nas páginas anteriores, podemos dizer que o processo de acompanhamento da selecção é idêntico em todas as equipas com mais responsabilidades na prova, e muito baseado em rotinas – as conferências de Imprensa e os treinos a que se podia assistir –, não existindo grande espaço de manobra para se contactar atletas e treinadores.

Houve, assim, um controle, por parte dos assessores, da maioria dos temas que foram analisados pelos jogadores, tendo apenas em casos muito específicos, como quando alguns futebolistas escreveram para o *site* do empresário ou quando Luiz Felipe Scolari decidiu conceder entrevistas a um canal de televisão brasileiro, sido possível «furar» esse esquema.

Outra situação que escapou ao controle aconteceu num dos primeiros treinos na Alemanha, quando o seleccionador chamou a atenção aos jogadores para determinadas situações de treino que não estavam a ser cumpridas com o rigor que pretendia e, como o fez em voz alta, a maioria dos órgãos de comunicação social fez eco desse momento como tendo sido um «puxão de orelhas» aos atletas. Em resposta a essas notícias, Scolari passou a cumprir a sessão de treino o mais afastada possível do local de onde os jornalistas podiam assistir, o que quase impedia o acompanhamento dos exercícios e, até, de perceber quem eram os jogadores que não estavam em determinados treinos.

Sendo o Mundial de Futebol um evento cada vez mais globalizante e, conseqüentemente, mais mediatizado (mesmo em países como os Estados Unidos da América ou o Japão, onde o futebol não beneficia de uma popularidade igual ao basquetebol, por exemplo, nota-se um maior acompanhamento por parte dos média), tudo tem de ser considerado e pensado ao mais ínfimo pormenor para que nada falhe. Isto não esquecendo o tremendo impacte que um evento como este tem em vários sectores da sociedade: economia, sociedade, etc.

Em conclusão, penso que podemos dizer que o acompanhamento de uma selecção num evento como o Mundial acaba por ser uma experiência de como se consegue não falar apenas do assunto principal – os jogadores – incidindo uma grande parte do trabalho sobre o que rodeia a equipa e as curiosidades do país onde a competição tem lugar. Até porque muitos dos leitores e telespectadores não têm a possibilidade de assistir *in loco* aos desafios, acabando por «sentir» o ambiente pelas descrições dos enviados que escrevem/falam sobre as festas dos fãs, o apoio nas bancadas ou as declarações das principais figuras do futebol.

O Campeonato do Mundo é, igualmente, um bom cenário de estudo sobre a utilização das teses de criação de eventos, aliás o próprio torneio não é um acontecimento espontâneo, e sobre a forma como os assessores tentam controlar a informação, seja não deixando os jogadores falar à vontade seja só prestando informações no *site* da respectiva federação, o que, por exemplo, evita muitas vezes serem confrontados com pedidos de esclarecimento ou de contraditório.

A terminar fica o desejo de que estes parágrafos tenham servido para mostrar que um Campeonato do Mundo é bastante mais do que aquilo que se vê na televisão ou se lê nos jornais, além de ser um bom motivo para estudar, por exemplo, as diversas teses sobre o relacionamento com as fontes e o controle que estas tentam fazer da informação.

## Notas

<sup>1</sup> Edição on-line do Jornal de Negócios, 20 de Novembro

<sup>2</sup> Campeonato do Mundo 2006, Federação Portuguesa de Futebol

<sup>3</sup> Boorstin, Daniel, «The Image: a Guide To Pseudoi-Events in América», 1992

<sup>4</sup> Bourdieu, Pierre, «Sobre Televisão», 1997

## Referências bibliográficas

- BOORSTIN, Daniel (1992). *The Image: a Guide To Pseudoi-Events in América*. First Vintage Books Edition.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Sobre a Televisão*. Oeiras: Celta Editora.
- SIGAL, Leon (1973). *Reporters and Officials: The Organization and Politic of Newsmaking*. Lexington, Ma, D.C. Heath and Company.



# O dispositivo informativo na rádio – temas e estrutura do noticiário radiofónico português

---

Luís Bonixe  
luisbonixe@esep.pt  
Escola Superior de Educação de  
Portalegre

## Introdução

O discurso radiofónico está fortemente relacionado com as características que possui enquanto meio de comunicação social. O imediatismo, a instantaneidade ou a ubiquidade do meio radiofónico resultam, em grande medida, da especificidade dos elementos expressivos da rádio. A sua dependência do som (e nalguns casos da sua ausência) determina a capacidade discursiva e a linguagem utilizada.

Se nos elementos expressivos podemos identificar a pobreza do *medium* para a difusão de determinadas informações, também é neles que a rádio vai encontrar formas alternativas de discurso que a autonomizam em relação aos outros meios de comunicação social.

Andrew Crisell (1994) estabelece uma relação entre a rádio informativa e os jornais. Para o autor, o conteúdo disponibilizado para os leitores ou ouvintes resulta directamente das características do meio de comunicação. O jornal, por “actuar” no espaço, dispõe as informações numa página para que o leitor seleccione o que mais lhe convém.

Pelo contrário, a rádio relaciona-se com os seus ouvintes segundo uma continuidade temporal e, por essa razão, a informação que disponibiliza nos seus noticiários não permite que os ouvintes possam ouvir apenas o que mais lhes interessa. Esta particularidade confere à rádio a obrigatoriedade de encontrar estratégi-

as de sedução dos ouvintes de forma a captar a sua atenção até ao final dos noticiários.

“On radio, order is both a more and a less rigid matter. It is more rigid in the sense that unlike the reader the listener cannot ignore it and adopt her own. She must at least half attend to the items she is not interested in so that she can catch those she is interested in (...) But order in radio news is less rigid in the sense that the sequence in which the items are broadcast is not necessarily the same as the order of their importance”. (Crisell, 1994:85).

Cabe à rádio potenciar uma linguagem e um discurso informativo que a identifique e que se constitua como uma característica do meio radiofónico.

Para Emili Prado (1985), o facto de a rádio possuir características como o imediatismo, a instantaneidade, a simultaneidade e a rapidez fazem dela o meio informativo mais adequado.

“La rádio será, pues, la primeira en suministrar la «primera noticia» de un acontecimiento y ésta es una de las principales características del periodismo radiofónico” (Prado, 1985: 23).

A visão de Emili Prado aponta para a perspectiva deixada por vários autores que tomam a rádio como um meio de comunicação mais talhado para a enunciação e menos para a explicação e contextualização dos acontecimentos.

No mesmo sentido, David Bartlett (1995) titula um texto de forma elucidativa relativamen-

te às potencialidades informativas da rádio “News Radio – More Than Masters of Disaster”.

O autor recorre, uma vez mais, ao dispositivo comunicacional para explicar esta vocação da rádio. “Radio news is everywhere – in the car, at home, in offices, on the street, in restaurants and stores – everywhere”. (1995:30).

É esta transversalidade da rádio que, de acordo com o autor, lhe permite apresentar-se como um meio, sobretudo, de informação “em cima da hora”.

“A key component of radio, of course, is news, the medium’s ability to get essential, breaking information out to people fast, when it happens when they need it”. (Bartlett, 1995: 32).

Parece, pois, vingar a ideia de que a rádio é sobretudo um meio de comunicação que, no capítulo da informação, se presta à divulgação de factos imediatos e tanto quanto possível em directo, como fazem notar O’Donnell e Todd:

“Radio and Television can offer instantaneous coverage of an event – an air disaster, a kidnapping, a freak storm, the falling to earth of a satellite – but the press alone can offer extensive explanation and amplification of such occurrences”. (O’Donnell e Todd, in Crisell, 1994: 84).

A rádio não se limita, contudo, a funcionar como um “sistema nervoso de informação”, como refere Emili Prado (1985:23). Pelo contrário, sublinha o mesmo autor: “o papel da rádio como meio informativo não fica limitado a dar a primeira notícia, papel ao qual a quiseram reduzir todos aqueles que querem converter este «sistema nervoso de informação» numa «informação nervosa do sistema» que se materializa nos resumos de dois minutos ou nas sínteses de trinta segundos”.

Para Prado, para além da “brevidade enunciativa da notícia radiofónica, existe a reportagem, a entrevista, a mesa redonda: a rádio em profundidade”. (Prado, 1985:24).

Andrew Crisell refere que a rádio encontrou outras formas de contextualização dos temas enunciados durante os noticiários, através da criação de programas nos quais se pretende explicar “o porquê de tal ter sucedido”. (Crisell, 1994: 84).

Mas se a rádio tem encontrado novos formatos que potenciam a contextualização dos acontecimentos, não é menos verdade que os noticiários são os espaços privilegiados para a

difusão da informação radiofónica, não só do ponto de vista da produção, mas também da recepção.

## O noticiário na rádio

Se as notícias, como afirma Nelson Traquina (2004), concorrem umas com as outras por um lugar nas páginas dos jornais, no caso da rádio, têm de disputar não só com os programas, como entre elas, um lugar nos breves dez ou quinze minutos de duração de um noticiário radiofónico.

Enquanto formato preferencial para a exposição da realidade dita pela rádio, o noticiário radiofónico impõe-se como um código com códigos (Vilafañe *et al.*, 1987: 107) que delimita e condiciona os conteúdos informativos que veicula e cuja origem histórica podemos situar em 1923 (Díez, 2003:71), quando uma rádio norte-americana introduziu pela primeira vez o noticiário radiofónico como formato da rádio, limitando, na altura, a difusão de informações a quinze minutos.

A reprodução da realidade é dita pela rádio de forma hierarquizada num formato próprio que é o noticiário. É em torno dele que se produzem os ciclos noticiosos na rádio e é ele que estipula as rotinas produtivas dos radiojornalistas.

A lógica estratégica imposta pelo dispositivo da rádio garante ao noticiário uma reprodução fragmentada e descontextualizada da realidade, na medida em que os conteúdos difundidos pela rádio estão condicionados pela linguagem do próprio meio de comunicação.

Como refere Emili Prado (1985), a lógica produtiva da rádio, assente na rapidez de difusão da actualidade, justifica a fragmentação e o frequente recurso a pequenos detalhes como forma de garantir o “fluxo de novidade ininterrupta”.

Esta lógica produtiva criaria, por assim dizer, uma visão meramente caleidoscópica da realidade. Por essa razão, dizem Vilafañe, Bustamante e Prado (1987: 108), a rádio adoptou um “repertório de estereótipos” de apresentação que contribuem para a representação unívoca do mundo. Ou seja, acrescentam os autores, “a rádio cria uma estrutura interpretativa em que as diferentes porções da realidade convertida em notícia adquirem sentido”. (Vilafañe *et al.*, 1987:108).

A divisão dos noticiários segundo critérios geográficos (internacional ou nacional) ou temáticos (desporto, economia, cultura etc) enquadra-se naquela estratégia de conferir sentido aos conteúdos informativos difundidos num «espaço-temporal» pelos noticiários da rádio.

Uma outra técnica utilizada para dar continuidade narrativa ao noticiário é, como referem Villafañe et.al. “(...) la creación de relaciones temáticas como nexo de unión interbloques y como eje creador de parcelas significantes dentro de cada bloque” (1987:108).

O espaço temporal ocupado pelo noticiário radiofónico confere-lhe uma interpretação unívoca do seu todo, composto por diferentes elementos expressivos. A desfragmentação dos seus compostos permite-nos aperceber-nos da existência de uma linguagem codificada, da qual faz parte uma paisagem imensa de sons (de ambiente, de vozes humanas ou de músicas).

Mas esta multiplicidade de códigos ganha um sentido único e interpretativo por parte dos ouvintes que concebem o que lhes é dado a ouvir como um todo, entretanto autonomizado enquanto novo código na emissão radiofónica.

Arturo Merayo Pérez reforça esta ideia:

“Al igual que ocurre cuando se elabora un cóctel, los diferentes ingredientes son tan importantes como las proporciones que se utilizan de cada uno. Una vez que han pasado por la coctelera, los ingredientes del cóctel forman una nueva realidad, en la que ya no es posible separar cada uno de ellos; todos colaboran armónicamente al resultado final del conjunto: ninguno debe estar presente en exceso y ninguno há de resultar escaso”. (Pérez, 2002:63).

### As vozes do noticiário

Villafañe, Bustamante e Prado realizaram um estudo, em 1987, com o qual pretenderam analisar as rotinas produtivas na rádio e na televisão.

O trabalho comparou a informação veiculada na Rádio Nacional de Espanha e Cadena Ser e nas televisões Espanhola e TV3 da Catalunha. Os autores concluíram que “44,8% del total de noticias emitidas en los cuatro medios fueron elaboradas com información de fuentes gubernamentales” (Villafañe et al., 1987: 62).

O trabalho realça a importância das fontes ligadas ao poder, e em particular aos governos, em Espanha, para os jornalistas das rádios e televisões espanholas analisadas no estudo.

Em concreto, de acordo com a investigação, 21,4% das notícias analisadas procedem de fontes governamentais. Os autores alertam ainda que 19 das 28 notícias analisadas, e que foram categorizadas como provenientes de agências noticiosas, também têm como origem a Administração Pública.

“Podemos concluir pues, sin temor a ofrecer interpretaciones erróneas, que el Gobierno de la Nación, los Gobiernos de las Comunidades Autónomas y, en general, todos los organismos dependientes de las distintas administraciones públicas son, con diferencia, el principal generador de las noticias emitidas en los medios de radio y televisión”. (Villafañe et al., 1987:59).

A investigação levada a cabo sobre o contexto do audiovisual espanhol permite ainda confirmar a dependência dos jornalistas das fontes oficiais e profissionais e que estão habituadas a ter acesso aos meios de comunicação social. Se a maior parte das notícias são provenientes de fontes governamentais, a segunda categoria identificada por Villafañe et al. é precisamente a dos partidos políticos.

Estes dados acentuam o carácter institucionalizante da informação audiovisual, pelo menos no caso espanhol. “(...) el contenido de los noticiários analizados tiene como principal referente la política institucional u oficial”. (Villafañe et al., 1987: 42).

Eduardo Meditsch (1999) cita estudos realizados nos Estados Unidos que mostram que 60 por cento das notícias chegam às redacções através de fontes intencionadas. No caso da rádio informativa, estudada pelo autor brasileiro, existe uma particularidade consubstanciada no facto de essas emissoras terem como principal público “as elites” e, como tal, as fontes de informação ligadas ao poder são os principais ouvintes das rádios com programação essencialmente informativa.

Por seu lado, o fascínio pelo poder por parte dos jornalistas é justificado, segundo Meditsch (1999), com o facto de as fontes de informação ligadas ao poder representarem centros de decisão e como tal incontornáveis no

processo de produção jornalística, na medida em que disponibilizam com frequência acontecimentos susceptíveis de serem noticiados.

No contexto das rádios locais, o recurso às fontes ligadas ao poder é também frequente. Dadas as insuficiências, em termos orçamentais, destas pequenas emissoras, pelo menos no caso português, os poucos jornalistas das redações acabam por ter pouca disponibilidade para saírem em serviço de reportagem e optam por reproduzir as informações emanadas dos gabinetes de imprensa, em regra, das câmaras municipais.

Logo a seguir aos desportistas locais, são precisamente os autarcas locais e os candidatos políticos que mais vezes aparecem nos noticiários analisados em quatro rádios locais. (Bonix, 2006:65).

Se, por um lado, esta tendência dos jornalistas de rádio para o recurso às fontes de informação ligadas aos poderes de decisão se enquadra numa cultura mais vasta da própria profissão, por outro lado, é necessário sublinhar que o próprio meio de comunicação favorece essa mesma prática, na medida em que a necessidade de dar resposta a ciclos informativos apertados torna mais exequível a procura de informação junto de fontes que possam dar garantias em termos de resposta a esses ciclos. Essas fontes são normalmente profissionais e que conhecem bem as rotinas produtivas dos jornalistas.

Partindo deste pressuposto, torna-se claro que o favorecimento nos noticiários radiofónicos de determinadas vozes impossibilita o aparecimento de outras, centralizando a informação radiofónica no discurso do poder e nos grandes centros urbanos, no caso português, em Lisboa e Porto.

Um outro critério diferenciador do processo de construção de uma agenda radiofónica é a previsibilidade do acontecimento. Ou, neste caso, a falta dela. Como fazem notar Villafañe *et al.*, (1987), relativamente aos quatro órgãos de comunicação social espanhóis analisados, de cem notícias emitidas pelas rádios RNE, SER, e pelas televisões TVE e TV3, só cinco não estavam previstas. Ou seja, na rádio, a previsibilidade dos acontecimentos é um critério de valorização determinante para a sua colocação na agenda mediática.

## Os noticiários da rádio portuguesa – análise de caso

Para a análise que a seguir expomos, considerámos 30 noticiários das 9 horas, emitidos entre os dias 11 e 20 de Janeiro de 2006 em três rádios portuguesas: Antena 1, Rádio Renascença e TSF. Os noticiários foram emitidos num período de campanha eleitoral para a eleição do Presidente da República e, por essa razão, a análise aqui efectuada terá em conta este contexto em particular.

A escolha daquelas emissoras prende-se com o facto de serem as que mais tempo dedicam à emissão de espaços informativos no contexto das rádios portuguesas. A escolha dos noticiários das 9 horas é justificada pelo facto de se tratar de um dos momentos mais importantes da rádio, incluídos no chamado *drive-time*, que, no caso da rádio, é o horário em que os níveis de audiência são mais altos.

A análise consistiu na identificação dos principais aspectos estruturais dos noticiários, como o alinhamento, a duração e os títulos de abertura ou fecho. Analisámos, por fim, os principais temas emitidos pelas rádios no período considerado neste estudo.

A rádio TSF, por ser a emissora classificada de informativa, foi aquela que apresentou os noticiários mais longos durante o período analisado. Em média, os noticiários da TSF têm a duração de 15 minutos, mas, em três ocasiões, chegou a apresentar 19 minutos. Esta flexibilidade decorre do próprio sistema de programação adoptado, uma vez que funciona como uma espécie de espaço aberto, com poucos limites temporais quando se trata de emitir informação. Os constrangimentos temporais são os que decorrem dos compromissos publicitários.

A Antena 1, a rádio portuguesa de serviço público, emitiu noticiários cuja duração média foi de 13 minutos, enquanto que a Rádio Renascença foi a que editou noticiários com menos tempo médio de duração: 9 minutos.

A Rádio Renascença é também a emissora com o modelo mais rígido de programação. O Programa da Manhã, onde o noticiário das 9 horas se insere, tem vários espaços/rubricas, o que implica uma menor flexibilidade que, como tal, retira tempo à informação.

## A estrutura dos noticiários

Nos noticiários de maior duração é comum as rádios iniciarem os espaços informativos com títulos de abertura. Com esta prática, os jornalistas da rádio pretendem seduzir os ouvintes e captar a sua atenção para o conteúdo do noticiário, pois servem para “avisar” o ouvinte de que vão ser difundidas notícias que poderão ser do seu interesse. Esta prática é fundamental pois o ouvinte não pode escolher só o que pretende ouvir.

É frequente, nestes momentos, os títulos serem lidos por cima de um trecho musical, em regra acelerado para assim imprimir ritmo ao próprio noticiário, situação que a palavra, por si só, não consegue criar.

“Por esa razón, para marcar el ritmo interno de la narración suelen emplearse músicas de tempo rápido y de instrumentación percursiva, como acostumbra a serlo, por ejemplo, las empleadas para leer los titulares informativos” (Pérez, 2002:69).

As rádios que aqui analisamos emitiram sempre títulos de abertura, mas não utilizaram o mesmo modelo.

A TSF e a Antena 1 adoptam um esquema próximo da síntese informativa, ou seja, para além de anunciarem o que vai ser dito no desenvolvimento do noticiário, os títulos são praticamente linhas da actualidade com um relativo grau de desenvolvimento. É igualmente frequente a inclusão de temas que depois não são referidos no noticiário. Isto sucede quando, sobre esses temas, os jornalistas não possuem muitas informações, limitando-se a emitir o essencial e dispensando o desenvolvimento.

Os títulos da Antena 1 e da TSF seguem um modelo de redacção extenso. Os títulos que iniciam os noticiários destas estações não se limitam à enunciação, mas colocam ênfase nos principais tópicos informativos do acontecimento que será posteriormente desenvolvido, como se observa na transcrição de um dos títulos do noticiário das 9 horas da TSF, no dia 11 de Janeiro de 2006.

*“A Terra voltou a tremer esta madrugada na região de Lisboa ... Tratou-se de mais uma réplica do sismo de segunda-feira... os técnicos asseguram que se trata de uma actividade sísmica normal.”*

Por outro lado, identificámos na Rádio Renascença um modelo diferente, mais sintético e próximo dos títulos utilizados na imprensa, como se verifica no excerto, em que apresentamos os dois títulos da abertura do noticiário das 9 horas do dia 11 de Janeiro de 2006.

*“Mário Soares defende redução de funcionários públicos...”*

*Ainda este ano vai haver licenciaturas de três anos”*

Os títulos na rádio têm particularidades que os diferenciam do que sucede, por exemplo, na imprensa. No caso da rádio, os títulos aparecem isolados da notícia e num local próprio do noticiário. Funcionam como chamadas de atenção para o desenvolvimento que se segue, como reforça Xosé Soengas (2003).

“Los titulares en radio se presentan en un bloque al inicio del programa, aislados de la noticia correspondiente y colocados por el mismo orden en que se van a desarrollar luego las informaciones, aunque no siempre coincide el número de titulares con el número de noticias que se emiten en el informativo, porque no es necesario que todas las informaciones aparezcan reflejadas en los titulares. Aquí también se impone el criterio de la emisora y del programa. Algunos informativos sólo hacen referencia en los titulares a las noticias más importantes de cada sección (...)”. (Soengas, 2003:168)

Os títulos de abertura dos noticiários resultam como um chamamento dos ouvintes e, por isso, a sua leitura deve ser dinâmica e com ritmo. Soengas (2003) faz referência à utilização de duas vozes, uma prática que não é muito utilizada no caso português, cenário no qual é mais frequente o uso de trechos sonoros sobre os quais se sobrepõe a voz da leitura.

Como refere Emma Rodero Antón (2002), o ritmo e intensidade da voz são fundamentais para que a transmissão da informação, através da rádio, se processe da melhor forma, ou seja, que o ouvinte a assimile de imediato.

“(…) las voces ideales para la información radiofónica son pausadas, es decir, aquellas que sin alcanzar la extrema lentitud, se manifiestan en el tiempo necesario para que el oyente asimile la información que transmiten y, por tanto, respondan a las exigencias de fugacidad del canal radiofónico” (Antón, 2002:200).

## Quadro I - Noticiários das 9 horas do dia 11 de Janeiro de 2006

<b>Temas dos títulos de abertura</b>					
<b>Antena 1</b>		<b>TSF</b>		<b>RR</b>	
Irão volta às armas nucleares		Sismo em Lisboa		Mário Soares defende redução de funcionários públicos	
Eleições em Israel		A partir de hoje estão proibidos galheteiros nos restaurantes		Ainda este ano vai haver licenciaturas de três anos.	
Sismo em Lisboa		Santana Lopes considera que vai haver conflito com o governo se Cavaco Silva for eleito presidente da República			
Mortes causadas pela gripe das aves na China		Taça de Portugal – Tourisense – Benfica			
Santana Lopes considera que vai haver conflito com o governo se Cavaco Silva for eleito presidente da República					
Taça de Portugal – Tourisense – Benfica					
<b>Temas do alinhamento dos noticiários</b>					
Situação clínica de Ariel Sharon e eleições em Israel	11''	Entrada em vigor da Lei que proíbe o uso de galheteiros nos restaurantes	4'42''	Portugal vai voltar a pescar em Marrocos	1'02''
Sismo em Lisboa	15''	Sismo em Lisboa	50''	TAP e Varig vão chegar a acordo	20''
Sismo no Paquistão	18''	Taça de Portugal (Inclui directo de Touriz que defronta o Benfica)	2'35''	Licenciaturas de três anos a partir de Outubro por causa do processo de Bolonha.	1'25''
Taça de Portugal (Inclui directo de Toriz que defronta o Benfica)	2'32''	Campanha para as presidenciais	3'08''	FNE contesta colocação de professores.	2'19''
Prémio Secil de engenharia	1'17''			Igreja reafirma posição sobre procriação medicamente assistida	25''
Estados Unidos avisam Irão	1'46''			Campanha para as presidenciais	3' 20''
Eleições em Israel	2'13''			Entrada em vigor da Lei que proíbe o uso de galheteiros nos restaurantes	58''
Campanha para as Presidenciais	5'22''			Réplicas do sismo em Lisboa	9''
				Eleições em Israel	1'04''
				Rali Lisboa - Dakar	49''
				Cimeira Ásia-Pacífico	14''
<b>Temas dos títulos de fecho</b>					
		Proibição de uso de galheteiros			
		Sismo em Lisboa			

As linhas editorial e estética da rádio são fundamentais, na medida em que a forma como os títulos são apresentados difere de emissora para emissora. Determinadas rádios nem sequer os apresentam. O mais comum, contudo, é a sua apresentação apenas no início do noticiário (títulos de abertura), mas algumas rádios optam por fazê-lo também no final (títulos de fecho). No *corpus* seleccionado para este estudo, apenas identificámos títulos de fecho na TSF.

Estes títulos podem reforçar um tema tratado durante o desenvolvimento do noticiário contribuindo assim para a necessária redundância da linguagem radiofónica. Por outro lado, podem ainda funcionar como um espaço para onde são relegadas informações sintéticas não referidas anteriormente.

### Os temas do noticiário

O quadro I mostra os temas emitidos nos noticiários das 9 horas do dia 11 de Janeiro de 2006 nas rádios Antena 1, TSF e RR e que, de seguida, analisaremos com mais detalhe. Verificamos, através da sua análise, que a linha editorial é distinta em cada uma das emissoras, pois a selecção e hierarquização dos temas emitidos é diferente em todas as rádios.

Começamos pelos títulos de abertura. A Antena 1 preferiu abrir com um tema do Internacional, que só irá desenvolver quase no final do noticiário. A TSF escolheu um tema de interesse público susceptível de causar alarmismo na população e sobre o qual existem expectativas criadas: as réplicas de um sismo em Lisboa. Diferente de ambos, a Rádio Renascença escolheu a campanha eleitoral para as presidenciais para título de abertura, privilegiando declarações de um dos candidatos sobre a reforma da administração pública portuguesa.

A abertura do desenvolvimento dos noticiários é também diferente. Seguindo a regra que considera que no jornalismo radiofónico a primeira notícia é a mais importante (Crisell, 1994:85), verifica-se que as emissoras estudadas interpretaram de forma diferente a realidade daquele dia.

A Antena 1 optou por uma estratégia mais sedutora. Ou seja, privilegiou um acontecimento sobre o qual se criaram expectativas (o estado de saúde do primeiro-ministro israelita) e colou-o às eleições em Israel. A Antena 1 privilegiou o tema potenciando desta forma a

sua estrutura organizacional, na medida em que enviou para o local um enviado especial para a cobertura dos acontecimentos.

Os 11 segundos que abrem o noticiário significam, antes de tudo, uma estratégia para segurar o ouvinte, uma vez que depois de anunciar os tópicos essenciais, o pivot remete o ouvinte para os próximos minutos quando o tema será efectivamente desenvolvido: “(...) *não há desenvolvimentos significativos... daqui a pouco um contacto em directo com o enviado especial Antena 1, José Manuel Rosendo, em Jerusalém*”.

Esta prática é comum na rádio e pretende contornar o facto de, como atrás se referiu, o ouvinte não poder escolher a informação que pretende ouvir, ao contrário do que sucede com o leitor do jornal. Ao fazê-lo, a rádio cria um tempo artificial, distinto do tempo real dos acontecimentos.

A TSF dedicou uma parte significativa do seu noticiário a um tema de interesse geral, ou seja, que afecta boa parte da população. A rádio dedicou, no dia 11 de Janeiro de 2006, perto de cinco minutos para explicar aos seus ouvintes que a partir daquele dia (uso do valor-notícia actualidade) passaria a ser proibido o uso de galheteiros nos restaurantes.

A TSF tem também o noticiário menos diversificado em matéria de temas abordados. A opção da estação residiu, no caso que aqui analisamos, em aprofundar temas em vez de apenas difundir as suas informações principais. A análise ao quadro I permite verificar que o noticiário das 9h do dia 11 de Janeiro de 2006, que aqui analisamos mais detalhadamente, tem apenas quatro temas.

Pelo contrário, o critério da Rádio Renascença é, sob este ponto de vista, o mais equilibrado, mas o menos explicativo. É o noticiário com menos tempo de duração, mas aquele que possui no seu alinhamento mais notícias: onze na totalidade.

O dia noticioso é, segundo Nelson Traquina (2004), um de os valores-notícia e isso poderá explicar o facto dos temas de abertura dos noticiários do dia 11 de Janeiro de 2006 terem sido todos diferentes, pois não terá ocorrido um acontecimento que reúna consenso entre as diferentes redacções.

A Rádio Renascença optou por abrir o noticiário com um tema que nem sequer é

referido pelas outras estações: o acordo entre Portugal e Marrocos que permitiu aos portugueses voltar a pescar em águas daquele país africano.

O noticiário da Renascença é aquele que apresenta a agenda mais alternativa, não se limitando aos temas do dia focados pela Antena 1 e TSF: Taça de Portugal, sismo em Lisboa e eleições em Israel. A Renascença inclui educação e até informações sobre o Rali Lisboa – Dakar, que as outras emissoras ignoraram neste noticiário.

Facto comum nos três noticiários analisados é a prevalência dada às informações sobre a campanha eleitoral para as presidenciais que representou o principal “happening” noticiado pelas rádios portuguesas analisadas, não só no dia que aqui tomamos como exemplo, mas durante todo o período em que decorreu a campanha, como se pode verificar através da leitura do quadro II, que mostra a percentagem de peças emitidas nos noticiários radiofónicos em cada uma das categorias temáticas nos dez dias analisados.

## Quadro II -Percentagem de temas emitidos pelas rádios

Temas / Rádios	Antena 1	TSF	RR	Total
Presidenciais	57,58	55,79	34,58	48,84
Justiça	3,03	4,21	5,61	4,32
Saúde	1,01	3,16	6,54	3,65
Internacional	9,09	4,21	10,28	7,97
Economia	5,05	7,37	8,41	6,98
Europa	1,01	1,05	0,93	1,00
Sociedade	3,03	5,26	11,21	6,64
Cultura	1,01	2,11	0,93	1,33
Desporto	3,03	4,21	4,67	3,99
Emprego	4,04	1,05	4,67	3,32
Política	0,00	2,11	1,87	1,33
Crimes	4,04	2,11	4,67	3,65
Educação	2,02	3,16	4,67	3,32
Local	1,01	2,11	0,93	1,33
Euromilhões	3,03	1,05	0,00	1,33
Ciência/Ambiente	2,02	1,05	0,00	1,00
Total	100	100	100	100

Quanto às temáticas emitidas, verifica-se ainda o predomínio dos temas de Internacional que representam 7,97% da totalidade das peças difundidas pelas três rádios. O enfoque dado a estes temas justifica-se pelo acompanhamento que a rádios fizeram do estado de saúde de Ariel Sharon e do conseqüente período eleitoral que se seguiu em Israel. Estaremos, pois, a falar de um cenário atípico motivado pela agenda política internacional, mas que carece, como é natural, de uma futura análise que confirme esta hipótese.

No plano nacional, e exceptuando as Presidenciais, são os temas de Economia que mereceram mais atenção por parte das rádios analisadas, seguindo-se a Sociedade.

Outro item cuja cobertura resulta de um cenário conjuntural é a Justiça, que representa 4,32% da totalidade das peças emitidas pelas rádios. Este facto deve-se ao acompanhamen-

to do caso que ficou conhecido como “Envelope 9”<sup>1</sup> e que foi divulgado publicamente pelo jornal *24 Horas* no dia 13 de Janeiro de 2006. A partir do dia seguinte, as rádios passaram a acompanhar o caso com regularidade.

## Notas finais

A primeira referência que se deve fazer é que o estudo que aqui apresentámos resulta de uma análise realizada aos noticiários emitidos durante um período específico da agenda política nacional, com o decorrer da campanha para a eleição do Presidente da República português.

Trata-se de um acontecimento que tem a particularidade de alterar as rotinas produtivas dos jornalistas e, como tal, seria de esperar, como se verificou, que as rádios dedicassem mais tempo dos seus noticiários para a sua cobertura.



Ao fazerem-no, e considerando a formatação temporal dos noticiários, as rádios excluíram outros acontecimentos que provavelmente teriam sido difundidos nos seus espaços informativos caso não tivessem que disputar esse lugar com um acontecimento com as características de uma campanha eleitoral.

A emergência na agenda mediática de um acontecimento com as características de uma campanha eleitoral moldou os noticiários radiofónicos analisados. Nalguns casos tornaram-se quase monotemáticos, como são exemplo os noticiários do dia 20 de Janeiro de 2006, o último dia de campanha, no qual as três rádios analisadas dedicaram a quase totalidade do tempo a noticiar informações relacionadas com os candidatos.

Este facto permite-nos concluir acerca da colagem da rádio, enquanto meio potenciador de um sistema nervoso de informações (como lhe chama Emili Prado, 1985), à agenda do dia.

A informação radiofónica caracteriza-se sobretudo pelo registo do quotidiano, na medida em que dá prioridade a acontecimentos do dia, que permitem, pelo menos em teoria, nalguns casos, condicionar a agenda pública ou funcionar como *agenda-setters* dos outros meios de comunicação social.

A rádio privilegia a actualidade e os acontecimentos que têm directamente a ver com a vida dos cidadãos. Por exemplo, no tratamento da campanha eleitoral foi frequente o pivot do noticiário terminar a notícia divulgando o programa de campanha de determinado candidato.

Por outro lado, a rádio, ao privilegiar a actualidade, potencia um dos seus principais recursos enquanto meio de comunicação: a instantaneidade. É frequente a rádio informativa recorrer ao directo durante os noticiários.

O dispositivo informativo na rádio é, em larga medida, condicionado pelas rotinas geradas em torno do noticiário, que funciona como o principal espaço de informação radiofónica. O noticiário cria os ciclos informativos que, por sua vez, permitem aos jornalistas organiza-rem-se no seio da redacção.

Mas, ao mesmo tempo que indiciam práticas de organização interna na rádio, os noticiários estabelecem uma espécie de acordo tácito com o ouvinte, como reforça Eduardo Meditsch: “A continuidade desta organização sinaliza aos ouvintes e acorda com eles o que podem encontrar na emissora a cada momento”. (1999: 93).

## Notas

<sup>1</sup>- O caso conhecido como “Envelope 9” consistiu na divulgação pública de uma lista de números de telefones privados de pessoas que nada tinham a ver com a investigação ao caso “Casa Pia”. Lista essa que tinha sido solicitada pela Procuradoria-Geral da República à Portugal Telecom.

## Referências Bibliográficas

- ANTÓN, Emma Rodero (2002). “La Presentation de la Información Radiofónica”, in MARTINEZ-COSTA, Maria Pilar (Coord.). *Información Radiofónica*. Barcelona: Ariel, pp. 195-232.
- BALSEBRE, Armand (2004). *El Lenguaje Radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- BARTLETT, David (1995). “News radio – More than Masters of Disaster”, in PEASE, Edward C. e DENNIS, Everette E. (Ed.), *Radio - The Forgotten Medium*. New Brunswick: Transaction Publishers, pp. 31-41.
- BONIXE, Luís (2006). “As Rádios Locais em Portugal: uma análise do discurso jornalístico”. *Comunicação e Cultura*, nº 1, pp. 157-169.
- CASSIANO, Artur (2005). “Time-Setting: Estudo de Caso sobre a TSF Rádio-Notícias”, in CARDOSO, Gustavo e ESPANHA, Rita, (Orgs.). *Comunicação e Jornalismo na Era da Informação*. Lisboa: Campo das Letras, pp. 273-302.
- CHANTLER, Paul e Harris, Sim (1997). *Local Radio Journalism*. Oxford: Focal Press.
- CRISELL, Andrew (1994). *Understanding Radio*. London: Routledge, 2ª. Edição.
- DIEZ, Maria Teresa Santos (2003). *Periodismo radiofónico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HENDY, David (2000). *Radio in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- HERREROS, Mariano Cebrián (1992). *Generos informativos audiovisuales*. Madrid: Editorial Ciencia.
- PÉREZ, Arturo Merayo (2002). “La Construcción del Relato Informativo Radiofónico”, in MARTINEZ-COSTA, Maria Pilar (Coord.). *Información Radiofónica*. Barcelona: Ariel, pp. 59-96.
- MEDITSCH, Eduardo (1999). *A Rádio na Era da Informação*. Coimbra: Minerva.
- MOLOTOCH, Harvey e Lester, Marilyn (1993). “As notícias como procedimento intencional: acerca do uso estratégico de acontecimentos de rotina, acidentes e escândalos”. in TRAQUINA, Nelson (org.). *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”*. Lisboa: Vega, pp 34-51.
- PRADO, Emili (1985). *Estructura de la Información Radiofónica*, Barcelona: Editorial Mitre.
- SOENGAS, Xosé (2003). *Informativos Radiofónicos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- TRAQUINA, Nelson (2004). *A Tribo Jornalística – uma comunidade transnacional*. Lisboa: Editorial Notícias.
- VILLAFANE, J. et al. (1987). *Fabricar Noticias – las rutinas productivas en radio y televisión*. Barcelona: Editorial Mitre.

# O discurso da publicidade na rádio – uma proposta de leitura

Claudia Pacheco  
Escola Superior de Educação de  
Portalegre

Se entendermos que o meio é a mensagem que configura e controla a proporção e a forma das acções e associações humanas, faz sentido abordar os conteúdos ou usos dos meios, pois são precisamente eles que nos cegam para a sua própria natureza.

No que respeita ao meio em questão, a rádio, esta tem uma nova missão no mundo moderno da comunicação, tal como uma nova missão têm também os jornais e os livros.

A demonstrar a sua vitalidade, importância e força na política e na sociedade em geral, temos a sua perduração no campo da comunicação.

“Perhaps the victim of its own success, radio is so omnipresent that it is easy to take for granted.” (Pease and Dennis, 1985). Efectivamente muitas são as particularidades da rádio, esquecidas pela sua própria omnipresença, já que está em todo o lado, a todo o momento.

Outra característica importante atribuída a este meio prende-se com o facto de ele provocar um processo de aceleração da informação que se estende a outros meios, reduzindo o mundo a uma aldeia e criando nos seus habitantes o gosto pelos boatos e rumores.

Porém, apesar de parecer paradoxal, a rádio voltou-se para as necessidades individuais. Esta tendência natural da rádio em ligar intimamente os diferentes grupos de uma comunidade manifesta-se claramente no culto dos disk-jockeys e, por exemplo, no uso do telefone e, mais recentemente, no uso do correio electrónico.

Numa pesquisa efectuada a este propósito, alguém declarou que “quando ouço rádio,

parece que vivo dentro dela. Abandono-me mais facilmente a ouvir rádio do que a ler um livro”.

O poder que este meio tem de envolver profundamente as pessoas manifesta-se concretamente na sua respectiva utilização.

Um dos muitos efeitos que a televisão exerceu sobre a rádio foi o de a transformar numa espécie de sistema nervoso da informação (deixando de ser um meio de entretenimento).

Notícias, hora certa, informações sobre o trânsito e, acima de tudo, informações sobre o tempo, servem para enfatizar o poder da rádio no envolvimento das pessoas e seus respectivos relacionamentos interpessoais.

Cada estação de rádio tem um *target* muito específico, o que possibilita comunicar com um grupo de pessoas a uma determinada hora do dia. Os demógrafos sabem quem nós somos se souberem onde vivemos, os *marketeers* sabem quem nós somos se souberem que rádio ouvimos.

Sendo a rádio um instrumento de difusão instantânea, desempenha talvez a mais importante função dos media electrónicos: tem o exclusivo domínio do tempo, porque o tempo é também a sua principal matéria-prima.

A rádio das noites é substancialmente diferente da rádio das manhãs e das tardes; a sua trajectória ao longo da semana modifica-se em função da agenda do comportamento e da cultura colectiva, além de também satisfazer os interesses de grupos restritos; e, finalmente, porque ela é dominadora do ano, a rádio adquire esse movimento de translação pelo qual as estações do calendário correspondem às grelhas de programação.

Os ritmos da rádio são condicionados pelo ritmo da vida social dos indivíduos, pois, baseada no tempo, a própria identidade dos programas não está associada apenas à música, à voz, ao apresentador ou aos conteúdos veiculados, mas está intimamente ligada à hora. Pode mesmo dizer-se que “se verifica uma menor promiscuidade na mudança de canais na rádio do que na televisão e, por isso, ela ajuda-nos a tematizar os nossos dias, a hora do café da manhã, a ida para o trabalho, um novo dia com novos eventos e tópicos de discussão, a rádio articula sobretudo o nosso sentido do tempo.” (Hendy, 2000)

A rádio apresenta ainda outras características que lhe conferem um “retrato” peculiar e determinam obviamente os respectivos conteúdos, importa, pois, esboçá-las de forma precisa, de modo a tentar perceber até que ponto elas podem moldar as opções discursivas ao nível da publicidade.

Assim, a acessibilidade é uma característica desde logo importante quando se pensa neste meio, e que pode ser tida em conta não só do ponto de vista da aquisição, como também da utilização, já que facilmente se pode sintonizá-la, e tal pode ser feito em qualquer local.

A ubiquidade é outra característica deste meio, pois possibilita a escuta simultânea e em diversos pontos diferentes e distantes. A rádio oferece a segmentação, o que possibilita aos anunciantes escolherem concretamente os seus públicos alvo e direccionarem com bastante precisão as suas mensagens (não só em função do tipo de público como também no que respeita à hora de emissão). Outra característica importante aportada a este meio é a sua imediatez, pois a elaboração de uma mensagem pode ser simultânea à sua própria audição. A eficiência também é apontada como uma característica fulcral, pois permite alcançar um número considerável de pessoas com um custo por impacto relativamente reduzido. E, por último, a elasticidade da rádio que permite à publicidade, no caso concreto, adaptar-se às particularidades e necessidades das respectivas audiências.

Do ponto de vista do discurso radiofónico, é importante ainda reter o seu carácter efémero, aliás a isso mesmo se refere Mário Lopes Figueiredo Lopes (1989), quando avança que a psicologia dos ouvintes é mais estimulada e mais

activa através da rádio, já que esta, apresentando apenas a fala, obriga o ouvinte a reter o que é dito, quase sempre, numa única vez.

## Um convite à imaginação

Considerada desajustada, inadequada e até ultrapassada no contexto actual dominado pelas imagens, a rádio tem uma capacidade ímpar de provocar e estimular a nossa imaginação, permitindo a criação de imagens mentais cuja riqueza é porventura mais abrangente.

David Hendy (2000) fala-nos do acto de ouvir nas suas múltiplas dimensões, afirmando que ouvir é uma actividade desde logo “secundária”, pois permite a execução simultânea de outras actividades, o que pressupõe que o sentido auditivo não esteja inteiramente direccionado para a mensagem, independentemente do meio pelo qual está a ser veiculada. A audição embora permita esta simultaneidade de funções exige assim uma optimização da atenção, pois à falta de imagens, raramente fixamos o que ouvimos sem esse efectivo propósito. Contudo, o ouvinte da rádio pode celebrar o facto de esta não lhe oferecer imagens, pois, muito embora seja relativamente consensual que a imagem é mais poderosa do que o som, a sua ausência convida de forma explícita a uma intensa actividade participativa na sua criação mental. Assim, participamos dos eventos e das experiências que estão a acontecer enquanto testemunhas, e fazemos viver os personagens, sobretudo a partir da voz, sem que deles nada saibamos. Também Rudolf Arnheim (1986), nos diz que na oralidade quase nada de estático nos é fornecido, pois tudo acontece no justo momento em que é relatado. Enquanto que a imagem nos dá a condição de espectadores de fora, a rádio oferece-nos a condição de “espectadores de (o) dentro”. É uma espécie de participação à distância, esta que provém da ilusão vivida que nos é dada pela audição.

Podemos usar a nossa imaginação enquanto vemos televisão ou um filme, porém ela não é totalmente livre já que está intimamente associada aos elementos visuais que nos vão sendo apresentados. Já na rádio, por ser um “blind medium”, somos forçados inevitavelmente a construir as nossas próprias imagens, o que implica de alguma forma uma actividade mais intensa e em certa medida mais

prazenteiro, permitindo-nos uma co-produção do sentido das mensagens. Podemos mesmo afirmar que o significado dos conteúdos veiculados na rádio não resulta do produtor ou sequer da própria estação, mas antes do processo de construção de sentido, efectuado pelos ouvintes individuais que descodificam esse material no momento da recepção. Este momento, ele próprio condicionado pelas inúmeras formas e circunstâncias em que se processa a audição, tem uma influência óbvia no respectivo significado.

E por ser um “blind medium”, a rádio tem uma forma particular e específica de concepção das suas mensagens.

Quando o emissor e o receptor estão próximos e o contacto entre ambos é de natureza oral, visual ou táctil, o sistema linguístico discursivo, pode ser acrescentado por vários “presentational codes” (Crisell, 1994) de natureza paralinguística, como expressões faciais, gestos, movimentos corporais e posturas que ajudam na compreensão das mensagens e na sua respectiva contextualização.

Na rádio, não existindo a materialização do texto nem tão pouco da imagem, recorre-se a outro tipo de códigos que, cumprindo os mesmos objectivos, são de natureza diversa, como a música, os sons e os silêncios.

As mensagens na rádio são essencialmente discursivas, sendo que o seu discurso se vislumbra na expressão das suas vozes.

O apelo à imaginação é, por isso, mesmo uma das grandes vantagens deste meio, pois a rádio oferece apenas os sons, sendo os detalhes imaginados através deles.

Mas afinal, como lida a imaginação com o mundo físico? Pela utilização dos sentidos, na maior parte dos media através da audição e da visão, invocando a imaginação para suplantar as respectivas deficiências.

A nossa primeira forma de compreender e interpretar o mundo é visual, é como um estado epistemológico que determina o sentido do mundo exterior.

A rádio permite que se imagine tudo, envolve-nos de forma diferente pois provoca uma sensação de “ao vivo”. Já o futuro, mesmo nos programas gravados, é desconhecido, a rádio é um “present tense medium”.

Outra questão interessante abordada por Crisell (1994) remete-nos para a natureza da

imaginação que, no caso particular, não se confina à ficção ou à crença, pois quando ouvimos rádio somos obrigados não só a imaginar os contextos a partir das mensagens mas também o próprio mundo real.

## **Experiência privada, identidade partilhada**

A rádio afecta cada um em particular, de uma forma específica, oferecendo um mundo de comunicação não expressa entre o escritor - locutor e o ouvinte. Este é o aspecto mais imediato da rádio, a possibilidade de uma experiência particular e privada, a rádio possui uma espécie de manto de invisível, como qualquer outro meio, mas manifesta-se numa franqueza íntima de pessoa para pessoa.

Também Eduardo Meditsch (1999) nos diz que a comunicação radiofónica possui várias componentes que nos remetem para um universo fora do alcance da racionalidade, já que por ser uma acção à distância, sem contacto físico evidente, onde reina esse manto de invisibilidade, se reveste em certa medida de um poder encantatório.

Mas a rádio é fragmentada, já que os ouvintes podem partilhar poucas experiências. As estações de rádio de sucesso oferecem aos seus ouvintes mais do que um tipo particular de músicas, conversas ou notícias, oferecem uma identidade partilhada, comungada. Nós somos o que ouvimos, ou melhor, somos aquilo que escolhemos ouvir.

Paradoxalmente, a rádio estimula as nossas imagens e idiosincrasias mentais, mas também nos convida a uma partilha de experiências, pois ainda que o processo de audição da rádio seja com frequência um processo solitário, percebemos uma audiência no sentido de comunidade, “comunidades de ouvintes imaginadas sem fixação no tempo e no espaço” (Hendy, 2000). Esta dimensão social da experiência de ouvir aproxima-nos, já que se consubstancia numa vertente com alguma profundidade e envolvimento. O processo de audição comunitária assume-se assim como uma das chaves da socialização, permitindo a partilha de experiências comuns e, nesse pressuposto, a comunhão de valores.

Giddens (1991) convoca-nos, porém, para uma experiência privada por intermédio da

rádio, dizendo que, se é um facto que os indivíduos estão dissociados das suas relações locais / vizinhas, eles não estão tão alienados no processo de construção social de relações à distância, como as que se estabelecem pela internet, pelo telefone ou mesmo pela rádio.

De facto, a privacidade é precisamente aquilo que a rádio diz oferecer, ela implica-nos numa comunidade da qual passamos a fazer parte e ouvimos rádio para certificarmos essa sensação de pertença. Quanto mais só se encontra o indivíduo mais propenso está a ligar-se a um meio como a rádio.

Porém, a nossa relação com a rádio, sob este prisma, não é inteiramente construtiva, diz-nos o autor, “A comunidade não é real e a privacidade é sintética”...

### **Elementos de significação, os códigos do discurso radiofónico**

A publicidade em geral recorre a símbolos sonoros, especialmente a publicidade radiofónica, cuja ausência de imagem obriga a uma maior plasticidade da sua componente acústica, daqui decorre a prerrogativa de saber como se articulam os diferentes símbolos sonoros utilizados na publicidade e qual a sua relevância na percepção de sentido das suas mensagens.

A imensa variabilidade de padrões sonoros que o homem é capaz de utilizar e produzir no acto da comunicação permite concluir que o mesmo acontecimento e a mesma experiência podem ser representados por diferentes símbolos desta natureza. É possível ainda perceber que os padrões sonoros podem significar desde objectos simples até se moldarem complexamente para indicar a presença ou a ausência de pessoas num diálogo. Por isso, podemos alinhar com Norbert Elias (1994) e falar numa quinta dimensão de natureza simbólica que nos serve sobretudo como meio de comunicação e de identificação.

Rudolf Arnheim (1986) refere também que na audição os sons e as vozes da realidade, pedem uma relação construtiva com as palavras poéticas e com as notas musicais. Os efeitos acústicos são, porém, mais difíceis de descrever do que os efeitos visuais, “o mar e o relógio nunca se calam, enquanto que a mesa e a flor são mudas”, refere o mesmo autor.

Na rádio as palavras são diferentes porque são faladas, por isso elas próprias são símbolos, são códigos daquilo que representam. O anunciante/enunciador não é nada senão uma voz, existe no discurso como a música ou como os sons.

O processo de selecção a partir do qual se podem combinar os vários elementos acústicos, onde um som pode ser deliberadamente articulado com outros sons, com a música, com a voz ou até mesmo com os silêncios, altera em definitivo o significado original fazendo surgir novos significados.

### **A voz e o som, sua importância no contexto radiofónico**

A propósito deste tema, diz Isabel Carlos (1990) que “falar, escrever, pensar sobre a voz, é tão difícil quanto ela nos é imediata, inerente, constituinte, familiar e nesse sentido paradoxalmente fácil”.

Segunda esta autora, a voz “escapa” ao discurso já que é efémera e dificilmente conceptualizável. Contudo, ela não se pode reduzir à ligação corpo – voz, pois, em seu entender, quando o corpo está fisicamente presente, a voz acrescenta-lhe autoria, sublinha-o; contrariamente, quando fisicamente ausente, como no caso da rádio, é a voz que o “presentifica”.

“A voz é presença – ausência do corpo, porque ela está para além dele, e por isso dizemos a voz e não as vozes.” Cada uma sugere um corpo, imaginário, metafísico, que quase nunca coincide com o corpo real do locutor de rádio, podendo instalar-se assim um sentimento de estranheza.

A propósito desta temática, Emma Rodero Antón (2001) diz-nos que a nossa própria personalidade manifesta-se nas qualidades da nossa voz, condicionando também as relações sociais. Julgamos os outros não só pela sua imagem, mas também pelo seu tom vocal, aliás, as qualidades vocais acústicas são tão decisivas nas relações interpessoais que condicionam grandemente a forma como os outros nos percebem. Estas qualidades acústicas prendem-se com o timbre, o tom, a intensidade e a duração. No entender da autora, para distinguir as vozes é sobretudo o tom que surge como factor diferenciador. Assim, se as características de uma voz, em especial o

tom de voz, podem condicionar as relações sociais, é precisamente este elemento que se torna decisivo nas relações comunicativas radiofónicas. A rádio, baseada exclusivamente nos sons, descobre aqui um instrumento essencial. Portanto, da voz da rádio durante o processo de emissão radiofónica depende, muitas vezes, a eficácia da comunicação com o público ouvinte.

Este elemento é tanto mais importante no discurso radiofónico, quanto mais nos apercebemos, de que a voz sem corpo é, por assim dizer o limite máximo do simbólico. Ela é de facto a marca que identifica o discurso e que se relaciona com os ritmos, as entoações, as ênfases e as pausas que a própria locução lhe vai imprimindo. Assim, facilmente se compreende que a escuta, enquanto audição participada e atenta, se revela capaz de apreender o não dito, o implícito, através dessa espécie de mais - valia de significação que lhe advém da própria entoação.

A voz de um locutor pode ser interpretada como apenas indicadora de uma presença humana, mas pode também simbolizar uma personalidade. De resto, o mundo oral, formalmente mais pobre do que o visual, socorre-se exactamente das vozes para significar essa espécie de vazio existente.

As modelações e harmonias que nos são dadas pela voz, tal como a entoação, são elementos extra-linguísticos que conduzem o discurso para fora dos seus limites verbais e permitem à entoação sugerir o não dito. “É um excesso de sentido que se acrescenta à linguagem verbal”. (Figueiredo, 1989)

As marcas da voz são assim suplementos de significação, “são como caracteres topográficos: há vozes em itálico, em romano, vozes em maiúsculas, há vozes finas e vozes grossas, há umas mais legíveis, outras mais angulosas.” (Figueiredo, 1989)

A sensação de predominância do visual sobre o oral nas nossas vidas é tão evidente que é difícil não imaginarmos que o mundo oral é apenas uma transição do mundo visual, contudo Rudolf Arnheim (1986), demonstra-nos que na oralidade há sons que têm formas próprias. Senão repare-se, é possível ouvir o espaço? Ele responde dizendo que o nosso sentido auditivo está preparado para perceber o modo como os sons se propagam no espaço. O

eco ou a sua ausência indicam-nos espaços abertos ou fechados. Há, no entender daquele autor, uma espécie de “espaço oral”. A diferença entre “espaços mortos” e “espaços ressonantes” convoca-nos para essa mesma existência, pois se nos primeiros o som parece que vem de algum local diferente daquele que é ocupado pelo ouvinte, nos segundos, o ouvinte está exactamente no espaço que lhe é estranho. Ou seja, se nos “espaços mortos” o som retém só as características espaciais da sala em que o locutor está, nos “espaços ressonantes” ele está acompanhado por um novo e peculiar espaço invisível – o espaço oral. Normalmente este tipo de situações são utilizadas enquanto formas expressivas, sobretudo na representação, tornando desta forma a cena mais real.

Os sons também nos dão uma noção de distância. Eles vêm simultaneamente de várias fontes e dependem da forma como são combinados. Repare-se que a distância do microfone serve como orientação espacial para quem ouve. Também a sequência de sons nos desperta para uma ideia de proximidade ou distância ou o próprio volume nos indica essa situação.

A importância dos sons é fundamental, pois na televisão exigimos um som que corresponda ao acto visionado, mas na rádio esse mesmo som é identificado sem que mais nada seja necessário.

Um som pode ainda caracterizar uma pessoa “sound- motif” (Crisell, 1994), um movimento, um objecto ou como já foi dito, o local da acção. O som pode exprimir acontecimentos ou simplesmente valores como a lealdade ou a unidade, através de coros ou do ritmos de marchas.

Ele apresenta-se assim simbolicamente poderoso, podendo ainda observar-se sons estereotipados ou outros que precisam de apoio narrativo. O discurso radiofónico é livre também para utilizar sons que considera prioritários e ignorar aqueles que considera irrelevantes, é livre para usar o som ou simplesmente invocar as pausas e os silêncios, e com isso alguma coisa significar, por isso os sons de estúdio acabam por ser mais reais do que os sons da própria realidade.

Também a música se apresenta como amplamente simbólica, já que a ela se associam emoções e frequentemente memórias pessoais. O seu carácter envolvente transportador de

sentimentos revela uma componente estética e hedónica que se cola com facilidade ao próprio discurso e o seu sentido acaba por ser compreendido na totalidade, no momento da recepção. Ela move-se essencialmente em três dimensões – no tempo, na dinâmica e na mensagem – esta última representada por uma letra.

Pode ainda apresentar-se através de sonoridades fortes ou suaves e não raras vezes é utilizada como reforço da mensagem.

## A linguagem publicitária na rádio

A heterogeneidade, a inovação e uma certa economia informativa apresentam-se desde logo como elementos estruturantes da linguagem utilizada neste contexto particular. A utilização de muitos signos e diferentes registos, a incorporação de neologismos, palavras próprias de outros campos e a recorrente transgressão de normas, são algumas características a ter em conta a propósito deste tipo de linguagem.

Outras particularidades prendem-se, por exemplo, com a brevidade das mensagens, já que vivemos numa cultura da imagem em que o tempo reservado a ouvir é especialmente escasso, o que obriga, de certa forma, a uma condensação de informação e simultaneamente à supressão do desnecessário, do supérfluo.

Podemos ainda encontrar algumas ideias relevantes a propósito da linguagem publicitária e da imagem mental por ela suscitada, já que se verificam a este propósito relações de ordem vária entre os receptores e o respectivo anúncio. Tais relações podem ser :

- de intriga – relações que se estabelecem quando se fazem anúncios demasiadamente elaborados, sofisticados, enigmáticos que só adquirem pleno sentido com a imagem ou quando integrados nas grandes campanhas.

- de identificação – nestes casos o texto pode limitar-se a sublinhar o nome da marca do produto.

- de focalização ou encaixe – esta relação surge quando se “encomenda” à linguagem a função de fixar o significado da mensagem ou de destacar algumas características do produto ou serviço. Nestes casos a linguagem assume um papel de orientadora e/ou de descodificadora de sentido, auxiliando deste modo o receptor no processo de compreensão das mensagens.

- de complementaridade – neste caso a linguagem importa novos significados que não estão presentes na imagem, mas que lhe podem conferir um sentido singular.

- de transgressão do código esperado – recorre a linguagens diferentes das expectativas do receptor.

O publicitário pode fazer intencionalmente uso das possibilidades expressivas que oferece esta técnica e pode utilizar também as componentes sonoras para criar os seus anúncios. Para tal pode recorrer a combinações de fragmentos sonoros com o fim de obter a máxima expressividade.

A originalidade da publicidade na rádio, radica afinal na possibilidade de introduzir a combinação de diversos sistemas e códigos sonoros: palavras com efeitos, música com palavra, efeitos com música, entre outras alternativas, sendo que cada sistema sonoro tem individualmente os seus recursos únicos. Ao integrar todos eles no sistema radiofónico, vislumbra-se uma nova modalidade que, sem que o ouvinte se esqueça por completo de cada recurso individual, dirige a sua atenção a um ponto de intensificação.

Finalmente, acresce dizer que quase toda a produção publicitária da rádio é um reflexo de pormenores que se podem encontrar no nosso quotidiano revelando quase sempre costumes e hábitos sociais que denunciam eventualmente determinadas características que ajudam a tipificar uma dada realidade.

## Referências Bibliográficas

- Antón**, Emma Rodero, “ *El tono de voz masculina y femenina en los informativos radiofónicos : un analisis comparativo*”, Universidade Pontificia de Salamanca, Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Mulheres, Homens e Meios de Comunicação, Junta de Castilha y León, Valladolid, Novembro de 2001, http.
- Arnheim**, Rudolf, *Radio*, Ayer Company Publishers, USA, 1986.
- Barradas**, Cláudia Pacheco, “A publicidade na rádio, estratégias de produção de sentido nos paraísos do éter”. Tese de mestrado, ISCTE, Lx, 2004.
- Bové**, Courtland e **Arens**, William, *Contemporary Advertising*, Irwin, 4 th edition, Boston, 1992.
- Breton**, Philippe, *A argumentação na comunicação*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996.

- Breton, Philippe**, *A palavra manipulada*, Editorial Caminho, Lisboa, 2001.
- Breton, Philippe e Proulx, Serge**, *A explosão da comunicação*, 2ª edição, Editorial Bizâncio, Lisboa, 2000.
- Brochand, Bernard e outros**, *Publicitor*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1999.
- Cádima, Francisco Rui**, *Estratégias e discursos da publicidade*, Edições Vega, Lisboa, 1997.
- Carlos, Isabel**, "A voz: ocorrências" in Revista da Comunicação e Linguagens, Lisboa, Março 2000.
- Charaudeau, Patrick**, *Le discours d'information médiatique – la construction du miroir social*, Nathan, Institut National de l'audiovisuel, Paris, 1997.
- Costa, Joan**, *Reinventar la publicidad - reflexiones desde las ciencias sociales*, Madrid, 1992.
- Crisell, Andrew**, *Undersanting radio*, Routledge, London, 1994.
- Delbecque, Nicole**, *El Language de la publicidad y su poder de sugestion. Anuncios publicitários en El Pais semanal : los tópicos mais frequentes y su formulacion*, in Linguística Espanhola Actual, XII, Madrid, 1990.
- Elias, Norbert**, *A teoria simbólica*, Celta Editora, Oeiras, 1994.
- Figueiredo, Mário Lopes**, *Reflexões sobre o discurso radiofónico*, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Ciências Sociais, Lisboa, 1989.
- Floch, Jean Marie e Lacalle, Maria del Rosario**, *Semiótica, marketing y comunicación: bajo los signos, las estrategias*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1993.
- Gonzalez, Aurora Garcia**, *La producción publicitaria en la rádio*, Universidade de Vigo, Vigo, s.d.
- Giddens, Anthony**, *The consequences of modernity*, Polity Press, Cambridge, 1991.
- Hendy, David**, *Radio in the global age*, Polity Press, UK, 2000.
- Jhally, Sut**, *Os códigos da publicidade*, Edições Asa, Porto, s.d.
- Joannis, Henri**, *O processo de criação publicitária – Estratégia, Concepção e Realização de Mensagens Publicitárias*, Edições Cetop, 2ª edição, Lisboa, 1998.
- Lampreia, J. Martins**, *A publicidade moderna*, Editorial Presença, 5ª edição, Lisboa, 1995.
- Lavoinne, Yves**, *A rádio*, Coleção Trimédia, Edições Veja, Lisboa, s.d.
- Leiss, W., Kleine, S. & Jhally, Sut**, *Social Communication in Advertising*, Routledge, London, 1990.
- Meditsch, Eduardo**, *A rádio na era da informação*, Edições Minerva, Coimbra, 1999.
- Ogilvy, David**, *Ogilvy on advertising*, Prion, London, 1983.
- Pease, Edward; Dennis, Everette**, *Radio – The Forgotten Medium*, Edward C. Pease e Everette E. Dennis Editors, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK), 1985.
- Pignatari, Décio**, *Informacion, language, comunicación*, 2ª ed., Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1980.
- Pinto, Alexandra Guedes**, *Publicidade um discurso de sedução*, Coleção Linguística, Porto Editora, Porto, 1997.
- Ramonet, Ignácio**, *Propagandas silenciosas*, Edições Campo das Letras, Porto 2002.
- Rodrigues, Adriano Duarte**, *Estratégias de comunicação*, 2ª edição, Editorial Presença, Lisboa 1997.
- Rosales, Marta Vilar**, *Temos o que procura*, Minerva, Coimbra, 2001.
- Williamson, Judith**, *Decoding Advertisements – Ideology and meaning in advertising*, 10th edition, Marion Boyars, London, 1994.

## Revistas:

- Revista de Comunicação e Linguagens, *Estratégias de persuasão*, Edições Cosmos, Lisboa, 1991.
- Revista de Comunicação e Linguagens, *O corpo, o nome, a escrita*, n.º 10 e 11, Edição do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens do departamento de Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1990.
- Os media em Portugal* - Instituto da Comunicação Social, Lisboa, 2000
- Anuário da Comunicação, os media e os novos media em Portugal, Lisboa, 2000/2001* – Obercom - Observatório da comunicação.



# A blogosfera como palco para a discussão pública – o caso dos blogues de professores

Sónia Pacheco\*  
sonia.pch@sapo.pt

## Introdução

A ideia de um Espaço Público em crise, motivada por mudanças sociais, económicas e políticas, geradoras de desigualdades sociais que potenciam a segregação de determinados grupos, constitui o cenário teórico deste estudo.

As sociedades modernas e centralizadas na comunicação mediatizada alteraram a visão de um conceito de Espaço Público caracterizado pela livre utilização da razão e da argumentação públicas, criando cenários de exclusão social no que ao acesso aos *media* – entretanto o palco privilegiado para o uso da argumentação – diz respeito.

Este fenómeno potenciou o aparecimento de novas formas de comunicação como alternativa encontrada pelos grupos sociais para exprimirem as suas opiniões. É hoje mais correcto falar-se em Espaços Públicos, no plural, uma vez que à esfera hegemónica se juntaram outros espaços de debate e confrontação pública. A imprensa *underground*, as rádios comunitárias ou as televisões locais são disso alguns exemplos, a que se junta, com outra convicção, a Internet e em particular os blogues.

Poderão os blogues ser encarados como fenómenos de resistência social, constituindo-se como um espaço alternativo para aqueles que não conseguem ter acesso à esfera pública?

Tal como nos refere Manuel Pinto no prefácio ao livro *Weblogs – Diário de Bordo*, “(...) é, sobretudo, a ideia que está na concepção dos

blogs que é «revolucionária» e de um alcance individual e cívico repleto de potencialidades. (...) abre terreno para a democratização do acesso à palavra, ao espaço público, ao enriquecimento da conversação social.” (Barbosa, 2004:6).

## Espaço Público vs Grupos Minoritários

A desigualdade de acesso ao Espaço Público traduz-se no fechamento da agenda pública, na sua elitização e conseqüentemente no seu empobrecimento. Não se pode deixar de sublinhar que esta crise do Espaço Público está intimamente relacionada com o também pobre agendamento de temas públicos por parte dos *media*.

O *agenda setting*, cujo princípio teórico assenta na frase de Cohen quando afirmou em 1963 que a imprensa “pode, na maior parte das vezes, não conseguir dizer às pessoas como pensar, mas tem, no entanto, uma capacidade espantosa para dizer aos seus próprios leitores sobre o que pensar” (Cohen in Traquina, 1995:193) desempenha aqui um papel fundamental, na medida em que promove juízos sobre determinados temas públicos, tornando o discurso mediático homogeneizado.

Esta desigualdade de recursos dos participantes despoleta fenómenos de resistência social que são evidentes no ambiente de contestação que se vive nas sociedades modernas cada vez mais complexas.

Estas sociedades têm um crescendo de complexidade social e são plurais no que diz respeito às culturas que agregam, por isso, a necessidade de comunicar publicamente e participar activamente como actores sociais

\* Educadora de Infância  
Mestranda na Universidade Nova de Lisboa

tende a crescer e, com ela, a rede de resistência social. Torna-se evidente a falta de abertura e de igualdade e a luta por uma liberdade de acesso dos cidadãos ao Espaço Público.

A Internet entra actualmente no palco das trocas de opinião e poderá contribuir para minorar a segregação daqueles que dificilmente teriam acesso à agenda pública e dos actores sociais que se sentiam pouco ou nada cidadãos.

## Internet vs Espaço Público

A rapidez com que se transmite e recolhe informação, reduzindo “o lapso de tempo decorrido entre os processos de aprendizagem através do uso e a produção para o uso” (Castells, 2004:46), é o principal factor para o enorme crescendo de utilizadores que a Internet, enquanto novo *medium*, despoleta.

Segundo William Hutton (1999:48) “O crescimento fenomenal deste novo meio abriu novas oportunidades para alterar a composição do universo de pessoas que têm acesso aos políticos e aos governos.”

Poderá a Internet colmatar o fosso de desigualdade entre actores sociais com acesso e sem acesso aos *media*? Poderá a discussão pública beneficiar com este novo *medium*? Ou iremos assistir a um agravamento da desigualdade, uma vez que este novo meio de comunicação depende não só do saber funcional mas também do poder económico de cada um?

Parece-nos que não se pode depositar todas as expectativas nesta nova tecnologia de informação e comunicação para resolver a crise do Espaço Público, mas concordamos que os seus contributos poderão ser válidos para a democracia e a deliberação pública.

Com efeito, a resolução de um problema tão complexo não poderá residir na adopção de um mecanismo que, sendo certo que contribui para minimizar alguns problemas potenciados pelos *media* ditos tradicionais, cria novas realidades que configuram novas equações quando se fala em crise do Espaço Público.

Existem duas linhas de pensamento que abordam o tema da Internet em sentidos opostos. Por um lado, temos o pensamento crítico deste *medium* como potencial ameaça à democracia, ao indivíduo e ao seu desenraizamento social e cultural, atribuído a autores como Wolton ou Slatter (in Esteves, 2003:189).

A mudança tecnológica pode acentuar as desigualdades de acesso “e distanciar ainda mais o público do Estado e dos políticos em vez de aprofundar o controlo democrático” – refere William Hutton (1999: 50), quando reflecte sobre esta linha de pensamento. Manuel Castells (2004: 288 - 296) reforça a mesma linha quando quantifica no livro *Galáxia Internet* um número considerável de info-excluídos.

Por outro lado, existem dissertações não tão deterministas e negativistas sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (adiante designadas por NTIC) que interpelam a sociedade civil, responsabilizando-a pela actual inércia e pouca qualidade que existe na promoção das NTIC e pela pouca formação adequada daqueles que as utilizam. (Esteves, 2003: 190).

Esta ideia é sublinhada por Manuel Castells (2004: 299-301) quando refere a existência de um “hiato considerável” entre o investimento nas novas tecnologias e a formação dos actores sociais nesta área.

Mas o acesso a esse espaço continua, tal como sucede com os *media* tradicionais, dependente de determinado tipo de condicionantes. Se, nos *media* tradicionais, o acesso é definido em função das relações de poder (económico, político, etc.), a Internet introduz outras componentes.

Embora o princípio da democratização dos *media* seja relevante quando se fala de Internet, um olhar mais atento permite concluir que o acesso a este novo espaço da comunicação está condicionado por factores que promovem a exclusão de partes significativas da sociedade.

O poder aquisitivo dos indivíduos, o conhecimento técnico e tecnológico e a promoção do *medium* por parte dos Estados, possibilitando o seu usufruto a um maior número de indivíduos, são elementos que, por si só, introduzem uma nova problemática em matéria de crise do Espaço Público.

Este novo *medium* possui alguns atributos definidos por João Pissarra Esteves (2003: 192-194) que dão credibilidade ao pressuposto de a Internet não prejudicar a democracia deliberativa e de, pelo contrário, a promover.

Começamos pela “capacidade comunicacional”, ou seja, a capacidade de armazenar e disponibilizar informação a todos os cidadãos (e são cada vez mais os que têm acesso a este novo *medium*) de uma forma incomparavelmen-

te rápida e eficaz, tendo em conta o mesmo feito pelos *media* tradicionais. A selecção e a utilização adequadas da informação recolhida ou introduzida são os passos seguintes para que se possam desenvolver discursos deliberativos e opiniões sobre os assuntos em questão.

Um segundo atributo definido por este autor é o das “capacidades interactivas” deste *medium* que promove a interacção social (aprofundada) entre os seus utilizadores e uma participação e intervenção cívica, efectiva e activa dos actores sociais nos processos de decisão das sociedades modernas. A dimensão interactiva (fluida e rápida) deste novo *medium* contrasta com a dimensão unidireccional dos *media* tradicionais.

As NTIC poderão ser, assim, consideradas como factores facilitadores de cidadania activa que, por sua vez, renovam e reactivam o Espaço Público, criando novos espaços de discussão da vida pública com novos participantes. Habermas referia, na sua obra *Facticidade e Validez*, que a “orientación al entendimiento intersubjectivo, predominante en la práctica comunicativa cotidiana, se mantiene también para una *comunicación entre extrños*, que se efectúa a grandes distancias en espacios de opinión pública complejamente ramificados.”(1998:446).

Este registo, em que colocámos o problema da Internet e a sua relação com a crise do Espaço Público, não deve, contudo, ser suficiente para anular o seu papel de agente potenciador de um grupo significativo de indivíduos ou grupos, que, não tendo acesso e não se vendo representados nos *media* tradicionais, encontram na Internet, e em particular na blogosfera, um importante cenário para a expressão dos seus argumentos.

## Fechamento e Elitização do Espaço Público

A Internet criou um espaço infinito para as trocas comunicativas, disso são exemplo os blogues.

Como se pode definir um weblog?

Citando Rebecca Blood (2002: 232), “Initially a weblog (or blog for short) was a chronological listing of links that the blogger thought were interesting, funny, informative, etc, with commentary. Can now mean anything from

online journals and diaries, to just links then commentary”.

Daniel Drezner e Henry Farrell apresentam uma definição ligeiramente diferente no artigo “The Power and Politics of Blogs” apresentado no encontro anual da American Political Science Association: “A weblog is (...) a web page with minimal to no external editing providing online commentary, periodically update and presented in reverse chronological order, with hyperlinks to other online sources.” (2004: 5).<sup>1</sup>

O crescimento da blogosfera (nome atribuído ao conjunto de weblogs existentes na Internet) tem sido astronómico desde que a Pyra Labs criou o software “Blogger”, que permite a qualquer utilizador da Internet criar um blogue de uma forma rápida, simples e gratuita.

Os bloggers são o que Blood define como “An intelligent human being filters through the mass information packaged daily for our consumption and picks out the interesting, the important, the overlooked, and the unexpected. This human being may provide additional information to that which corporate media provides, expose the fallacy of an argument, perhaps reveal an inaccurate detail.” (2002: 12).

Contudo, o *bloguer* não é só o especialista ou o jornalista. É também o adolescente que publica um diário online ou o terrorista que usa este *medium* para angariar mais seguidores para a sua causa<sup>2</sup>.

O debate rodeia duas perspectivas: os que analisam os blogues e lhes atribuem pouca credibilidade, não considerando o seu público especializado, e os que assumem a importância deste novo conceito de comunicação que desempenha um papel fundamental como fórum público de debate com consequências nos *media* tradicionais e no meio político (Drezner e Farrell, 2004: 4).

Este novo *medium*, numa relação directa com os blogues, poderá vir a minorar o carácter exclusivista e elitista do Espaço Público, renovando-o e reactivando-o com o acesso de novos públicos.

Kline e Burstein referem que “Blogging represents one important wave of innovation that is contributing to retoring the lost voice of ordinary citizen in our culture.” (2005: XIV). Os grupos minoritários (os professores, as

minorias étnicas, *etc.*) são conduzidos à alternativa e têm assim a possibilidade de aceder ao Espaço Público, cortando a linha que os prendia ao silêncio, à unidireccionalidade dos *media* convencionais, ao *medium* facilitador da afirmação pública, e são estas novas vozes, os grandes utilizadores e difusores deste meio de comunicação, atribuindo ao Espaço Público novas características como a heterogeneidade (dos públicos a que a ele têm acesso) e uma maior participação na discussão da *coisa pública* (democracia deliberativa).

A liberdade criativa, a instantaneidade e a interactividade são palavras-chave que nos ajudam a caracterizar este novo conceito de comunicação (Blood, 2002: 167, 168), mas podemos ir mais além e definir palavras-chave atribuídas aos efeitos sociais, culturais e políticos dos blogues.

James Surowiecki define-os como “wisdom of crowds” (in Kline e Burstein, 2005: XVIII) – um conjunto de palavras muito libertador e positivo para caracterizar a interacção social e a participação activa na vida pública de um maior número de cidadãos, de actores sociais. A *Business Week*, citada pelos mesmos autores, atribui “mass collaboration” e “the power of us” (2005: XVIII) aos efeitos constatados dos blogues sobre as sociedades modernas.

## A Blogosfera: O Caso Português

Em Portugal, os blogues estrearam-se em 1999, mas só a partir de 2003 é que começaram a proliferar. Os registos que existem sobre o início dos blogues em Portugal variam consoante se consideram ou não os sites de jornalismo colaborativo. Ou seja, se se classificarem estes sites de blogues<sup>3</sup>, o primeiro surgiu em Março de 1999 com o nome “Macacos Sem Galho”. Se esta não for a classificação adequada, então o primeiro blogue português surgiu em Outubro de 1999 com o nome “Dee’s Life” (Barbosa e Granado, 2004:26)<sup>4</sup>.

Têm sido várias as circunstâncias que justificam as explosões de novos blogues. No plano internacional podemos apontar o 11 de Setembro de 2001 como um dos pontos altos na criação de blogues. Depois dos atentados terroristas, muitos foram os que quiseram contar a sua experiência ou partilhar a dor, o medo ou, simplesmente, praticar a solidariedade.

Em Portugal, o ano de 2003 foi o que marcou a subida em flecha de blogues nacionais. Como principais factores, podemos apontar a criação de blogues por protagonistas da cena mediática nacional.

Surgiram vários blogues onde se discutia a actualidade política, como por exemplo “A Coluna Infame” (entretanto extinto) ou o “Abrupto” de José Pacheco Pereira. A diversidade é grande dentro da blogosfera, variando entre os blogues políticos, os que contam experiências pessoais, os fotoblogs, os edublogs (ferramentas de ensino dentro da sala de aula) ou os que registam e contabilizam os blogues existentes, como o já extinto de Pedro Fonseca “Blogsemp”. (Barbosa e Granado, 2004:26).

Segundo alguns autores que estudam o fenómeno da blogosfera<sup>5</sup>, os blogues portugueses possuem algumas características específicas, como por exemplo: são muito opinativos e pouco informativos, funcionam na maior parte das vezes em circuito fechado, sem referências para fora da Internet portuguesa e têm poucas práticas jornalísticas.

António Granado, jornalista do jornal *Público* e autor do blogue “Ponto Media”, afirmou, no I Encontro Nacional sobre Weblogs, que “em Portugal, ainda estamos numa fase de inovação e a Internet ainda é uma ferramenta dos info-ricos e dos países mais desenvolvidos.”<sup>6</sup>

Podemos afirmar, citando Barbosa e Granado, que “este novo meio de expressão pessoal constitui uma nova forma de expansão da esfera pública” (2004: 7) e com esta afirmação encaminhamos o nosso pensamento para o lado positivo e equilibrado que considera que a Internet revolucionou o modo como acedemos à informação e pode contribuir para ajudar a resolver a crise do Espaço Público, atribuindo-lhe novas características (heterogeneidade e acesso mais facilitado) e abrindo novos caminhos de acesso a grupos minoritários que não teriam qualquer possibilidade de participar na discussão pública se não fosse através deste novo *medium*.

## Blogues: A Voz Dos Grupos Minoritários

A rapidez da resposta e da contra-resposta, bem como a possibilidade ilimitada de participantes nos comentários e no fornecimento

de informação são, sem dúvida, os factores mais relevantes para o sucesso deste novo conceito de comunicação e para a sua utilização por parte dos media tradicionais ao colocar em discussão pública temas que, se não tivessem tido “voz” nos blogues, não teriam oportunidade de fazer parte da agenda mediática, o que é reforçado com a afirmação de J.D. Lasica: “weblogs offer a vital, creative outlet for alternative voices.” (in Blood, 2002: 163).

Para a realização do estudo proposto neste artigo, partimos de dois pressupostos:

- Os blogues são utilizados por docentes de diferentes níveis de ensino como forma de publicitar e levar para a praça pública temas e actores que dificilmente teriam oportunidade de o fazer nos *media* convencionais;

- Os docentes utilizam os blogues unicamente como forma de resistência social.

O estudo empírico baseia-se numa *amostra* de seis blogues, definida *aleatoriamente*.

Considerando a diversidade e expansão da blogosfera, o que implica a não existência de uma lista com todos os blogues, optámos por identificar alguns critérios que fundamentam a nossa opção pelos blogues analisados e que passamos a enumerar: Autoria (docentes), Origem (Portugal), Identificação (excluímos blogues anónimos), Temática (ensino e educação), Actualização (os blogues analisados foram actualizados pelo menos uma vez no último mês em que realizámos a análise).

Os blogues que constituem a *amostra* são os seguintes:

- “Da Crítica da Educação à Educação Crítica”, “A educação do meu umbigo”, “Professora”, “Educação Diferente”, “Inquietações Pedagógicas” e “Vida de Professor”.

A análise realizada a este conjunto de blogues permite-nos afirmar que estão actualizados e são escritos por docentes de ambos os sexos. Contudo, não foi possível identificar a que níveis de ensino pertencem os docentes autores dos blogues seleccionados, pois não existe informação a esse respeito no registo do perfil do blogger. Os blogues analisados foram criados em 2005 como é o caso de “Vida de Professor”, “Inquietações Pedagógicas” e “A Educação do meu Umbigo”. Os restantes três foram criados já no ano de 2006 entre Fevereiro e Abril.

A análise consistiu na consulta permanente nos meses de Setembro e Outubro de 2006 aos blogues, no sentido de identificar a tipologia dos posts colocados e dos comentários efectuados. Com base nessa análise sugerimos a seguinte categorização:

- **Contestação social:** trata-se de blogues que são utilizados pelos bloggers sobretudo para criticar medidas governativas com implicações no ensino ou educação. Dividem-se em duas sub-categorias, mais precisamente, **Contra as Medidas do Ministério da Educação e Incentivo às Medidas Sindicais;**

- **Informação:** trata-se de blogues de divulgação de acções relacionadas com o ensino ou educação e dividem-se em duas sub-categorias, nomeadamente, com informações temáticas e gerais;

- **Diário:** esta categoria remete-nos para o uso inicial desta ferramenta, quando os blogues eram encarados como espaços para a colocação de registos e práticas pessoais à semelhança do que sucede com os diários tradicionais. No nosso estudo identificámos duas sub-categorias: diários sobre práticas pedagógicas e diários pessoais.

O período de análise da *amostra* vai desde a primeira semana de Setembro à última semana de Outubro de 2006.

Convém referir que o motivo para a escolha deste período se prende com o início do ano lectivo que arrasta consigo sempre algumas novidades e/ou contestação por parte dos intervenientes neste processo, em concreto, os professores, o ministério da educação, os sindicatos e por vezes os encarregados de educação.

### **Os blogues dos professores: apresentação de dados**

Se nos debruçarmos sobre o período em análise, podemos comprovar que o tom de contestação social aumentou nos blogues devido a vários factores, nomeadamente às colocações dos docentes e ao concurso a que os mesmos estão afectos; ao início do ano lectivo; à realização de vários momentos de contestação social<sup>7</sup>.

Como podemos constatar pela análise realizada, quase todos os blogues se inserem na categoria de Contestação Social e na sub-categoria **Contra as Medidas do Ministério da**

Educação com excepção dos blogues “Educação Diferente” e “A Professorinha”.

Estes dois blogues surgem de uma forma bem distinta de todos os outros, ou seja, “Educação Diferente” insere-se na categoria dos blogues Informativos e Temáticos, mais especificamente na área das Necessidades Educativas Especiais e da Educação Especial, como podemos constatar pelos títulos dos posts, por exemplo, “A Inclusão de Crianças e Jovens com NEE”; “A Importância da Inclusão”; “Autismo I”.

Este blogue tem ainda uma outra característica – o facto de ser colectivo, criado pela Associação Portuguesa de Investigação,

“A Professorinha” é um blogue individual que é utilizado como um Diário Pessoal e de Práticas Pedagógicas. Como exemplo transcrevemos as seguintes citações:

-Diário Pessoal: “Foi uma semana complicada esta. Passei os dias na escola, mesmo não tendo aulas todo o dia, fiquei das 8h30 da manhã até às 7h30 da noite. (...)Chegava a casa, tomava banho, jantava(...)” (Post colocado no dia 14.10.06).

-Diário Práticas Pedagógicas: “Pelos vistos, depois de muito implorarem à professora de Inglês, ela lá acedeu em não me entregar a participação sob a condição de na próxima aula eles se portarem bem.(...)” (Post colocado a 27.10.06).

Os restantes blogues que constituem a amostra podem ser considerados mistos, uma vez que surgem em mais do que uma categoria e em várias sub-categorias.

O blogue “Inquietações Pedagógicas” é um blogue de Contestação Social e de Informação. Contesta as medidas do Ministério da Educação: “Em vez de se tentar entender as situações de grande complexidade que aí existem e tentar ver onde é que os problemas estão a ser resolvidos, acompanhar os efeitos de algumas medidas que estão a ser tomadas, fazem-se diagnósticos apressados e tiram-se soluções demagógicas da cartola”.(Post colado a 22.9.06).

Neste blogue encontrámos ainda Informações Temáticas como por exemplo: “1º Anúncio do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; III Congresso Nacional do Fórum Portugueses de Administração Educacional; “O Governo das escolas: os novos referenciais,

as práticas e a formação”DATA (...)” (Post colocado no dia 23.10.06).

“Vida de professor” é um blogue de Contestação Social, Contra as Medidas do Ministério da Educação, de Incentivo às Medidas Sindicais e surge também na categoria de Diário, não só Pessoal como também de Práticas Pedagógicas.

Referindo-nos à categoria de Diário, podemos transcrever como exemplo, no caso da sub-categoria Pessoal: “Não sei se foi de ir pôr gasóleo a 0.911€/L (...), o que é facto é que estou sorridente e feliz.” (Post colocado no dia 17.10.2006).

O seguinte exemplo demonstra a utilização como Diário de Práticas Pedagógicas: “No início de cada ano lectivo, faço questão de marcar os testes para o ano todo. Primeiro porque quero ter o luxo de escolher a data com os alunos sem confusão, depois porque quero escapar-me daquelas semanas complicadas em que normalmente os miúdos têm 5 testes na semana.” (Post colocado no dia 19.10.2006).

Em relação à categoria de Contestação Social, mais precisamente Contra as Medidas do Ministério da Educação, a bloguer afirma a certa altura que “Faço greve porque sou professora. Faço greve porque quero ser avaliada com rigor e competência. (...)Porque SOU PROFESSORA e quero uma educação e ensino melhor para os meus meninos!!” (Post colocado no dia 16.10.2006).

Como exemplo de Incentivo às Medidas Sindicais, transcrevemos a seguinte citação: “Em conversa com uma colega mais velha, pertíssimo da Reforma, falamos da Greve e ela atira esta frase: - Isso é para vocês, os novos! Eu já lutei muito!

Pois é, já lutou muito, mas podia continuar a fazê-lo e manter-se ao lado destes professores novos.” (Post colocado no dia 16.10.2006).

O blogue “Da Crítica da Educação à Educação Crítica” pode ser considerado misto, uma vez que surge em duas categorias: a de Contestação Social, na sub-categoria Contra as Medidas do Ministério da Educação: “Por mim, estou disposto a fazer muita coisa, colectivamente, até que esta senhora, que não tem um mínimo de dignidade pessoal (já nem falo em sentido de Estado) seja demiti-

da ou se demita.” (Post colocado no dia 30.10.06), e na sub-categoria de Incentivo às Medidas Sindicais: “Fazer ou não fazer Greve? Eis a questão. - não fazer greve é afirmar que a proposta de estatuto vinda do ministério da Educação é aceitável;(...)” (Post colocado no dia 16.10.06). Na categoria Informação, na sub-categoria Temática, o bloguer faz sugestões de leitura.

O blogue “A Educação do meu Umbigo” é o mais diversificado de todos, tendo-se encontrado registos de várias categorias no período analisado.

Na categoria de Contestação Social, e na sub-categoria Contra as Medidas do Ministério da Educação, o autor do blogue refere: “Um dos argumentos que o Ministério gosta de agitar perante a classe docente é que ela é muito numerosa e desproporcionada em relação às necessidades actuais do país e resultados obtidos pelos alunos.” (Post colocado no dia 29.09.06).

É um blogue informativo, que se coloca nas duas sub-categorias definidas, Geral e Temático, ao fornecer informações sobre leituras, novos livros, pinturas e cartoons.

Surge também na categoria de Diário Pessoal e de Práticas Pedagógicas, como podemos comprovar quando o seu autor, Paulo Guinote, afirma: “Isso só pode ser mero desconhecimento. Eu até passei muito do meu tempo nestes últimos 15-20 anos a fazer investigação em diferentes departamentos do Estado Central(...)” (Post colocado no dia 28.09.06).

## Blogues: um espaço interactivo

Todos os blogues analisados têm comentários aos diversos posts que publicam.

Os blogues que constituem o *corpus* desta análise sugerem a criação de um espaço de argumentação e debate aberto à comunidade, neste caso aos cibernautas, na medida em que em todos eles encontramos a possibilidade de participar na discussão através de comentários.

A análise aos comentários sugere a utilização deste espaço de debate por parte de membros do mesmo grupo profissional. Ou seja, é frequente a existência de comentários que vão ao encontro dos temas propostos pelo autor do blogue indiciando uma posição acerca do assunto em discussão.

“Eu faço greve. E acho que não o fazer, sendo esta a alternativa que temos no momento, é concordar com o que nos estão a dar. Funciona, neste momento, como: “Quem cala, consente”” (comentário de Prof. ao post do dia 16.10.2006 no blogue “Da Crítica da Educação à Educação Crítica”). O tom dos comentários sugere-nos a existência de um consenso relativamente às matérias abordadas. Raramente, quem coloca comentários criticou a posição tomada pelo autor ou sugeriu uma linha de abordagem dos temas em discussão.

“Paulo, como sempre acertou exactamente no ponto fulcral: nós temos uma relação pessoal com cada um dos alunos envolvendo aspectos que normalmente só são considerados nas relações de grande proximidade e intimidade.” (comentário de mesimões ao post do dia 28.09.2006 no blogue “A educação do meu umbigo”).

Conseguimos, por fim, encontrar um grupo de participantes comum à maior parte dos blogues analisados, sendo que, na maior parte dos casos, os comentários não são anónimos, o que se regista como positivo.

Os blogues analisados utilizam as ferramentas básicas que a blogosfera proporciona. Todos possuem hiperligações exteriores, sobretudo para outros blogues de educação, mas existem também *links* para sindicatos da especialidade, universidades, livrarias electrónicas, organizações, entidades governamentais e independentes, nacionais e internacionais, escolas, jornais.

Os autores fazem ainda uso de hiperligações nos posts que colocam, seja para as fontes (jornais, outros blogues, etc) seja para *posts* colocados no mesmo blogue.

Verificou-se ainda a maximização das ferramentas que a blogosfera proporciona, ao encontrarmos vídeos, áudio e fotografias em alguns dos blogues que constituem a *amostra* deste estudo empírico. Como exemplo, podemos referir o blogue “Vida de Professor” com utilização de áudio, vídeo e fotografia, ou os restantes blogues com fotografias, com excepção do blogue “Educação Diferente” que só possui texto.

## Notas Finais

A desigualdade no acesso ao Espaço Público, que se traduz num acesso facilitado a

uma minoria de dirigentes e mediadores e numa maioria de indivíduos com dificuldades em fazer-se ouvir, pode ser menor com o alargamento do Espaço Público às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Começamos este estudo com este objectivo: compreender se seria possível minorar o fosso entre Espaço Público e Públicos (heterogéneos, livres, participantes na vida pública), tendo como horizonte o contributo teórico de Gabriel Tarde (1986), que reflecte sobre a importância da conversação pública e de Habermas (1998), com as suas referências aos salões, às tertúlias, aos espaços de debate e deliberação pública.

A Internet, com as suas múltiplas páginas de web e os blogues, com os seus infinitos participantes, podem ser bons contributos para alargar o acesso ao Espaço Público dos que não teriam qualquer hipótese nos *media* tradicionais.

“In an ever-expanding population, with an ever more sophisticated elite set of knowledge workers setting the public agenda, blogs provide counterweight and ballast to the quality of public discussion. The blogging phenomenon may well represent a revitalization of real citizenship in the political and governmental sense, as well as the door-opening tool giving visibility and voice to diverse ideas that never could have been seen or heard before.” (Kline e Burstein, 2005: XXI)

A blogosfera permite aos seus “utilizadores serem comunicadores públicos”<sup>8</sup>, onde o prazer da polémica e o sentido de humor andam de braço dado com a actualidade política. Os blogues podem ser considerados os fóruns virtuais onde se exerce democracia, onde se discute a *coisa pública*, onde se cria um espaço de debate e polémica.

Tendo em conta os pressupostos definidos e a *amostra* deste estudo empírico, podemos constatar que os blogues são utilizados para dar “voz” a actores que dificilmente teriam oportunidade de o fazer nos *media* tradicionais. Contudo, convém referir que os posts e os comentários publicados não fogem da agenda pública definida nos *media* convencionais, ou seja, podemos verificar que a discussão tem uma extensão para a blogosfera dos temas agendados nos meios de comunicação tradicionais.

Não nos foi possível constatar se os docentes, autores ou comentadores dos blogues analisados são de diferentes níveis de ensino ou

não, devido à escassez de informações sobre o respectivo autor.

O segundo pressuposto sobre a utilização dos blogues apenas e unicamente como forma de resistência social terá de ser declinado. Verifica-se que, na *amostra* definida, a utilização dos blogues tem não só um cariz de resistência social, mas também de diário pessoal, de prática pedagógica ou ainda um cariz informativo sobre o ensino ou a educação.

O equilíbrio é possível e é importante ter bem presente que o hiato entre info-excluídos e tecnologia ainda existe e tem de ser reduzido com uma cada vez maior participação da sociedade civil e dos governos de um país.

“A critical principle of the real-world futurist viewpoint is the understanding that technology *can* be a force for liberation, democratization, and social cohesion, but is not *inherently* so.” (Kline e Burstein, 2005: XIX) O caminho a percorrer não está ainda determinado e a mudança que as novas tecnologias podem e estão a provocar depende da realidade política, económica e social de um país e do seu esforço para que todos os seus elementos participem activamente na vida pública. Serão precisos “muitos debates políticos, regulações e argumentos éticos” (Kline e Burstein, 2005: XIX) sobre as TIC para que a mudança seja possível e adequada.

## Notas

<sup>1</sup> Professores assistentes das Universidades de Chicago e George Washington

<sup>2</sup> Sendo este um dos aspectos ambíguos deste novo conceito de comunicação, pois se, por um lado, a liberdade de acesso facilita e promove a democracia, por outro, não limita o acesso dos que são considerados nefastos para a própria liberdade individual e de expressão.

<sup>3</sup> O jornalista submete um artigo à aprovação de um administrador.

<sup>4</sup> Dados recolhidos recentemente (referentes só ao servidor SAPO) apontam para mais de 37 mil os blogues activos na blogosfera nacional e segundo o artigo do Diário de Notícias, de D.S. de 29 de Março de 2005, são mais de 70 os blogues criados todos os dias no nosso país. No relatório da Technorati, Dave Sifry afirma, referindo-se ao plano internacional, que “a blogosfera é neste momento 60 vezes maior do que era há três anos, e em média são criados 75 mil novos blogues por dia.

<sup>5</sup> Cf. Intervenções de António Granado no I Encontro Nacional sobre Weblogs que teve lugar em Braga em Setembro de 2003.

<sup>6</sup> Disponível na World Wide Web em: <http://memoriavirtual.weblog.com> [online citado a 12 de Dezembro de 2005]; Post de Pedro Fonseca, 22.09.03.



<sup>7</sup> Uma manifestação nacional dos docentes no dia 5 de Outubro, seguida de uma outra manifestação da função pública que juntou cerca de 80 mil funcionários públicos onde se incluem os professores, a realização de uma greve de docentes nos dias 17 e 18 de Outubro e o pré-aviso de greve para os dias 9 e 10 de Novembro.

<sup>8</sup> Cf. José Luís Orihuela, professor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Navarra, no I Encontro Nacional sobre Weblogs, in <http://memoriavirtual.weblog.com>

Referências Electrónicas

<http://memoriavirtual.weblog.com>  
<http://www.uts.utoronto.ca/~farrell/logpaperfinal.pdf>  
<http://somaisumaprof.blogspot.com/>  
<http://edif.blogs.sapo.pt/>  
<http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/>  
<http://edutica.blogspot.com/>  
<http://apofessorinha.blogspot.com/>  
<http://educar.wordpress.com/>

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Elisabete e GRANADO, António (2004). *Weblogs – Diário de Bordo*, Porto: Colecção Comunicação 2.
- BLOOD, Rebecca (2002). *We´ve got Blog*, Perseus Publishing.
- CASTELLS, Manuel (2004). *A Galáxia Internet- Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [2001: *The Internet Galaxy- Reflections on the Internet, Business and Society*].
- CASTELLS, Manuel (2003). *O Fim do Milénio*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [1998: *End of Millenium*].
- D. S. (29.03.2005) “Mais de 70 blogues criados todos os dia em Portugal”, *Diário de Notícias* (versão online).
- DREZNER, Daniel W. e FARRELL, Henry (2004). “The Power and Politics of Blogs”, American Political Science Association (<http://www.uts.utoronto.ca/~farrell/logpaperfinal.pdf>.)
- DUTTON, William H.(1999) “Os cidadãos em rede e a democracia electrónica”, in *Os cidadãos e a sociedade de informação-* Debates – Presidência Da República, Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- ESTEVES, João Pissarra (2003). *Espaço Público e Democracia*, Lisboa: Colibri.
- HABERMAS, Jürgen (1998). *Facticidad y validez*, Madrid: Trotta [1992: *Faktizität und geltung*].
- KLINE, David e BURSTEIN, Dan (2005). *Blog! How the newest media revolution is changing politics, business and culture*”, New York: C.D.S. Books.
- LASICA, J. D. (2001) “Blogging as a form of journalism: weblogs offer a vital creative outlet for alternative voices”, in Blood, Rebecca (2002). *We´ve got Blog*, Perseus Publishing.
- TARDE, Gabriel (1986). *El Público e la Multitud*, Madrid: Taurus [ 1901: *L´opinion et la multitude*].
- TRAQUINA, Nelson (1995). “O paradigma do agenda-setting. Redescoberta do poder do jornalismo”, in *Comunicação e Política*, Revista de Comunicação e Linguagens, nº 21-22, Lisboa: Cosmos.

# Las lenguas peninsulares: “continuum” comunicativo

Cordelia Santiño  
Corde@hotmail.com  
Escola Superior de Educação de  
Portalegre

## 1. Introducción

La lengua no es sólo un excelente medio de comunicación, sino también una forma de transmitir la visión de la realidad. Cada lengua está íntimamente asociada a la cultura de la comunidad que la utiliza, siendo la lengua un símbolo, un signo de identidad. En ciertos lugares y épocas, por razones políticas, históricas, económicas o sociales, encontramos varias lenguas coexistiendo en un mismo territorio.

El contacto entre lenguas existe desde los tiempos más antiguos. Las colectividades humanas establecieron entre sí relaciones en varias etapas históricas, de modo que este contacto desempeñó un importante papel en la evolución lingüística. Sería el caso de la situación de contacto existente entre las lenguas peninsulares a lo largo de los años (romanos, visigodos, árabes), del contacto entre los diferentes dialectos históricos peninsulares (gallego-portugués, astur-leonés, castellano, navarro-aragonés, catalán), y de las relaciones entre las diferentes lenguas peninsulares (español, portugués, gallego y catalán)

No es, por tanto, de extrañar que dentro del territorio peninsular haya una gran similitud entre cada una de las lenguas y dialectos que se hablan actualmente, puesto que todas ellas, excepto el vasco, tuvieron unos orígenes similares. Lenguas peninsulares actuales como el español, el catalán, el gallego y el portugués tienen múltiples similitudes que hacen que cada uno de los hablantes de estas lenguas sea capaz de comprender, por lo menos de una forma global, lo que se transmite en alguna de las otras.

A lo largo de este texto se pretende mostrar el motivo por el cual todas estas lenguas románicas, vecinas entre sí, presentan ciertas

similitudes y alguna que otra diferencia. Para ello, empezaré hablando de la situación histórica que acompañó el nacimiento y posterior evolución de las mismas, hasta llegar a su estado actual. Finalizaré con el comentario de ciertos aspectos lingüísticos presentes en titulares extraídos de las versiones digitales de algunos de los periódicos peninsulares, y que servirán de muestra para el análisis de cada una de estas lenguas.

## 2. Situación lingüística prerromana de la Península

Hoy sabemos con seguridad que en la Península Ibérica, a la llegada de los romanos, se hablaban varias lenguas, algunas de ellas emparentadas entre sí y otras de filiación diversa, cuyos orígenes aún no conocemos. Si las repartimos según el criterio de su filiación o no al indoeuropeo, destacan en la Iberia primitiva dos grandes zonas lingüísticas:

- El sur, este y nordeste peninsular era dominio de lenguas no indoeuropeas.
- El centro, oeste y noroeste era dominio de las lenguas indoeuropeas.

Pero cada una de estas áreas no era tampoco lingüísticamente uniforme.

En el dominio no indoeuropeo hay que distinguir las siguientes lenguas o grupos de lenguas:

- El tartesio o turdetano. Comprendería el sur de Portugal y la mitad occidental de la región andaluza.
- El ibérico. Ocupa la mitad oriental de Andalucía, toda la costa de Levante, el Valle del Ebro hasta más arriba de Zaragoza, Cataluña y algunas comarcas mediterráneas del sur de Francia.

- El vasco. Es la única lengua prerromana que ha llegado hasta nuestros días. Podemos, pues, conocerla en su descendiente actual.

En el sur, este y Baleares llegó a haber núcleos importantes de población púnica (fenicios).

La diversidad lingüística se dibuja aún con perfiles más borrosos en el mundo hispánico indoeuropeo. Solamente se han logrado identificar dos lenguas o grupos de lenguas:

- El celtibérico. Se extendía por las actuales provincias de Burgos, Logroño, Soria y Guadalajara, sur de Navarra, oeste de Zaragoza y Teruel.

- El lusitano. Hay que incluirlo también en la gran familia indoeuropea, aunque, según parece, no era un dialecto de la rama celta. Se hablaba en el norte y centro de Portugal, con prolongaciones hacia el este por las tierras extremeñas.

Las lenguas indígenas de la Europa Occidental, salvo el vasco, fueron barridas por las grandes familias de lenguas (germánicas, célticas, románicas) que trajeron consigo los invasores y colonizadores prehistóricos e históricos. El antepasado remoto del euskera actual ya existía en los dominios que hoy ocupa, y seguramente en un ámbito más extenso, antes de que los pueblos indoeuropeos se establecieran en las zonas occidentales del viejo continente. El vasco es la única lengua preindoeuropea que se ha conservado en el occidente de Europa.

El aislamiento del vasco es un desafío constante para los investigadores que se ocupan de los orígenes y filiación de las lenguas. Se han formulado, a este respecto, numerosas hipótesis, sin que se haya llegado a una solución incuestionable.

### 3. Los romanos en la Península

Las luchas entre romanos y cartagineses por la hegemonía del Mediterráneo traen como consecuencia la incorporación plena y definitiva de la Península Ibérica al mundo latino.

En el año 218 a. de J.C. los romanos desembarcaron en Ampurias (Gerona) con motivo de la segunda guerra que sostenían con sus poderosos rivales los cartagineses. A partir de ese momento comienza la conquista y romanización de Hispania. En pocos años los latinos se instalan sólidamente en las regiones meridionales y orientales de la Península, las

zonas de mayor riqueza y cultura de nuestra antigüedad.

La conquista del territorio llevaba parejo el proceso de romanización. De esta suerte, la civilización y la lengua de los dominadores se fueron imponiendo paulatinamente sobre las formas de vida, en general más rudimentarias, de las gentes peninsulares.

Pero la romanización no alcanzó el mismo grado de intensidad en todas las regiones. Las comunidades indígenas del sur y del este asimilaron muy pronto y profundamente los nuevos usos. La transformación fue más lenta en los pueblos de la Meseta y Lusitania, y, sin duda, menos intensa en las regiones norteñas. Hacia el siglo III de nuestra era se puede hablar ya de una romanización casi total del territorio peninsular.

La lengua que traían los conquistadores romanos era el latín, una de las variedades de la rama itálica, la cual procedía del antiquísimo tronco indoeuropeo. Su emplazamiento se reducía en principio a la región del Latium (actual Lacio), cuya capital era Roma. Desde su lugar de origen se difundió ampliamente con el desarrollo territorial del imperio y sustituyó a gran parte de las lenguas vernáculas de los pueblos sometidos.

Hoy pervive bajo diversas formas, producto de la evolución, en Portugal, España, Francia, Bélgica, Suiza, Italia y Rumanía, y, además, fuera de Europa, en otros países repartidos por todo el mundo adonde la llevaron los españoles, portugueses y franceses.

### 4. Invasiones germánicas. Los visigodos

En el siglo V de nuestra era, el Imperio de Occidente se derrumba ya de un modo definitivo como consecuencia de las invasiones germánicas. La fragmentación subsiguiente del territorio en forma de nuevas nacionalidades trajo consigo la descomposición de la lengua oficial latina.

Las diversas modalidades del latín hablado evolucionaron libremente en los distintos lugares según sus propias tendencias. De esta manera, las diferencias dialectales se fueron acrecentando paulatinamente hasta desembocar en la formación de las lenguas romances, románicas o neolatinas.

En la Romania actual tenemos las siguientes lenguas oficiales de origen latino: el rumano (lengua de Rumanía), el romanche (en Suiza, donde también se habla francés, italiano y alemán), el italiano (en Italia y Suiza), el francés (en Francia, Suiza y Bélgica –aquí comparte oficialidad con el neerlandés o flamenco–), el portugués (en Portugal) y las lenguas de España, a excepción del vasco.

Los invasores germánicos hacen su aparición en nuestro escenario peninsular en el año 409, con la irrupción violenta de suevos, vándalos y alanos. Pero estos pueblos tienen una vida efímera en el solar ibérico. Son los visigodos, llegados poco después, quienes lograron dominar la casi totalidad de la península –salvo algunos focos en tierras de cántabros y vascos–, identificando las fronteras de su Estado con los límites de la antigua Hispania romana.

Los nuevos conquistadores, escasos en número, no tardaron en adoptar la superior cultura, la religión y la lengua de los indígenas sometidos. Pero, como es natural, el trasvase no sólo se produjo en un sentido. También los visigodos dejaron su impronta profundamente grabada en las costumbres y el derecho. Por lo que se refiere a la lengua, sin embargo, la aportación fue bastante pobre. Casi exclusivamente se reduce a la esfera del léxico.

## 5. Los árabes

Cuando ya se había producido una perfecta simbiosis entre visigodos e indígenas hispanos, un pueblo nuevo y distinto invade el territorio peninsular: los árabes. Aprovechando las disensiones internas del reino hispano-godo, desembarcan en Gibraltar en el año 711 y logran vencer al ejército con que el rey Rodrigo pretendía detenerlos. En un período de tiempo muy breve se adueñan de la casi totalidad de la Península, a excepción de las regiones norteñas, donde no llegaron a ejercer nunca un control absoluto y permanente. Al amparo de las montañas del norte se reorganizan los cristianos en pequeños núcleos que resisten y subsisten con muchas dificultades durante los primeros siglos de dominación musulmana.

La Península queda así dividida en dos partes antagónicas, caracterizadas por distintas culturas, creencias y lenguas. Esas dos zonas rivalizan durante algunas centurias con suerte

varia. Hasta la segunda mitad del siglo XI, la supremacía corresponde al mundo islámico, en todos los órdenes de la vida. A partir de esa fecha, los reinos cristianos del norte, ya consolidados, toman las riendas del poder político y militar (y poco más tarde, del cultural) y avanzan decididamente hacia el sur, hasta culminar la gigantesca tarea de la Reconquista con la ocupación de Granada en el año 1492.

El componente árabe ocupa un lugar importante en nuestro patrimonio cultural y lingüístico. En este último aspecto su aportación se refleja sobre todo en el numeroso caudal de voces que proporcionó al castellano y también, aunque en menor cantidad, a los otros idiomas de la Península, incluido el vasco.

## 6. Nacimiento de los dialectos peninsulares

La nueva coyuntura histórica (invasión musulmana) influyó de manera decisiva en la configuración de los actuales dominios lingüísticos de la Península Ibérica. La variedad de las regiones centrales y meridionales (lo que luego se llamó mozárabe), más prestigiosa y relativamente uniforme, queda aislada y cohibida por el uso del árabe como lengua de cultura. La primacía lingüística en la continuidad de las formas romances pasa ahora a los rudos dialectos norteños. Son éstos los que se van desplegando, al compás de la Reconquista, sobre la geografía peninsular hasta cubrirla totalmente.

Los cristianos del norte aparecen desde el principio organizados en torno a diversos núcleos de poder, entre los que no era fácil ni frecuente la comunicación. En estas circunstancias, las diferencias regionales previas van aumentando con la evolución progresivamente hasta originar, al cabo de pocos siglos, dialectos claramente diferenciados.

El tránsito a los nuevos romances ocurría en los primeros tiempos de la Reconquista, entre los siglos VIII y XI. Esos dialectos primitivos, citados de oeste a este, eran los siguientes: el gallego-portugués, el astur-leonés, el castellano, el navarro-aragonés y el catalán.

En los siglos iniciales, todas las variedades norteñas se sitúan en el mismo plano de igualdad. Son todas ellas modalidades hermanas, desgajadas del tronco latino, con existencia exclusivamente oral. La lengua de la cultura, de

la literatura, continuaba siendo el latín.

Después las vicisitudes históricas depararon distinto futuro para unos y otros dialectos. Mientras el castellano, el catalán, el gallego y, su rama escindida, el portugués, adquirieron un importante cultivo literario y llegaron a constituirse en lenguas, los otros dos, el asturiano-leonés y el navarro-aragonés, no pasaron prácticamente de los usos locales y familiares.

Veamos cuál fue la evolución de cada una de las actuales lenguas peninsulares.

### 6. 1. El catalán

La lengua catalana, en sus orígenes, es el resultado de la evolución del latín vulgar en el ángulo nordeste de la Península. Ya en la primera mitad del siglo XII comprendía aproximadamente las tierras de la actual Cataluña. Después, con la unión política de Cataluña y Aragón, se extiende con la Reconquista por el reino de Valencia y las Islas Baleares. En el siglo XIV alcanza la ciudad de Alghero (Alguer en catalán), situada en la costa oeste de Cerdeña.

Actualmente el dominio lingüístico del catalán es el siguiente:

- Las cuatro provincias de Cataluña en su totalidad, a excepción del valle de Arán, situado al noroeste de Lérida, donde se habla una variedad del gascón (dialecto francés meridional).

- La comarca francesa del Rosellón (cuyos límites coinciden aproximadamente con los del actual departamento de los Pirineos Orientales).

- Andorra (que tiene el catalán como única lengua oficial).

- Las tres provincias de la Comunidad Valenciana, salvo algunas zonas del sudoeste de Castellón, del occidente de Valencia y del sur de Alicante.

- Las islas Baleares.

- La franja oriental de Aragón, con una amplitud que oscila entre los quince y los treinta kilómetros.

- La ciudad de Alghero (Alguer), en la isla de Cerdeña.

La población total de estas áreas asciende a unos ocho millones y medio de habitantes, pero no todos poseen la lengua catalana. Se calcula en siete millones, aproximadamente, la cifra de catalano-parlantes en la actualidad.

### 6. 2. El gallego – portugués. El gallego y el portugués

El romance gallego-portugués procede del latín hablado en el noroeste de la Península, en las comarcas situadas al norte y al sur del río Miño. Desde allí se propaga hacia el sur con la Reconquista; y ya a mediados del siglo XIII se hallaba extendido por los dominios peninsulares que actualmente se reparten el gallego y el portugués. En el año 1139, con Alfonso Enríquez (Afonso Henriquez), Portugal se había constituido en reino independiente, pero la unidad lingüística con Galicia se mantuvo hasta el siglo XV.

El gallego-portugués alcanzó un gran florecimiento literario en la época medieval. Se impuso como vehículo lingüístico para la lírica culta no sólo en las tierras del oeste de la Península, sino incluso en las cortes de León y Castilla. El propio Rey Sabio (Alfonso X) lo utilizó para escribir sus delicados poemas a la Virgen: las *Cantigas de Santa María*. La prosa literaria aparecerá más tarde que el verso. Fue cultivada sobre todo en la corte de Portugal como instrumento al servicio del reino, y adquiere desde el principio caracteres meridionales, ajenos a Galicia y, en general, al lenguaje trovadoresco. De este modo, en la segunda mitad del siglo XIV, cuando entra en decadencia la poesía lírica, comienza a resquebrajarse la antigua homogeneidad literaria galaico-portuguesa.

A partir del siglo XV se acentúan las diferencias. El portugués, convertido en lengua nacional, desarrolla una producción artística nueva y rica, y se difunde con los colonizadores y descubridores por los diversos lugares de África, Asia y América. El gallego, sin embargo, corre una suerte bien distinta. Permanece en su ámbito originario y queda reducido al uso hablado local y familiar.

Actualmente el gallego se extiende por las cuatro provincias de Galicia y, además, comprende la franja occidental de Asturias, la región leonesa del Bierzo hasta las proximidades de Ponferrada y las tierras del noroeste de Zamora en la comarca de Sanabria. Hoy día hablan gallego alrededor de tres millones de personas (si añadimos a las gentes de esas zonas un buen número de emigrados que aún lo conservan), aunque el conocimiento exacto e incluso aproximado de la realidad de esta lengua

presenta muchas dificultades.

En los siglos XV-XVI el portugués fue la primera lengua indoeuropea en esparcirse por el África sub-sahariana y la primera en reunirse con sus congéneres en la India.

El portugués fue llevado al Nuevo Mundo a principios del siglo XVI y para finales del XVII ya se apreciaban divergencias fonológicas entre el portugués europeo y el brasileño.

La lengua portuguesa es la lengua oficial de Portugal donde es hablada por unos 10 millones de personas y de Brasil (*brasileiro*), cuyo número se eleva hasta 125 millones. Además, es la lengua de la administración en Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé y Príncipe. Otros enclaves del portugués son Goa, Timor oriental y Macao. El portugués se habla también en algunos enclaves del territorio español, al otro lado de la frontera oriental, sobre todo en Erinesinde (provincia de Zamora), Olivenza (territorio portugués hasta 1801) y en Barrancos.

También cuenta, desde su anexión en 1985, con el estatus de lengua oficial dentro de la Comunidad Europea.

La división principal de los dialectos portugueses establece dos categorías principales:

- Septentrional, que conserva muchas afinidades con el gallego. Dentro de la zona septentrional, tradicionalmente se distingue el *minhoto*, de la provincia del Miño más al norte. La región nordeste de Tras-os-Montes conserva un conjunto de dialectos (*mirandés*, *sendingés*, *rionorés* y *guadramilés*) a los que resulta más adecuado considerar como una forma del leonés, los cuales tienden a una gradual adquisición de una autonomía regional. En concreto el mirandés puede considerarse lengua diferenciada del portugués, habiendo alcanzado reconocimiento oficial en Portugal desde 1.999.

- Meridional y central, que se corresponde, a grandes rasgos, con el territorio reconquistado a los árabes después del siglo XI y, por tanto, mucho más afectado por el superestrato árabe. En el sur, tanto el Alentejo como el Algarve cuentan con dialectos distintivos.

La modalidad aceptada como estándar, al menos desde el siglo XVIII, es el lenguaje cultivado de las ciudades universitarias de Coimbra y Lisboa. Ya en el siglo XX la importancia de Lisboa como capital ha convertido su pronunciación en la norma dentro de las comunicaciones y de la

enseñanza del portugués como lengua extranjera, aunque la lengua de Coimbra sigue siendo considerada por la mayoría como más culta.

### 6. 3. El castellano

A comienzos del siglo IX era Castilla “un pequeño rincón” de la frontera oriental del reino asturiano. Comprendía el ángulo sudeste de la antigua Cantabria, al norte de la actual provincia de Burgos. A medida que el reino de Castilla iba ampliando sus fronteras, acogiendo entre sus súbditos a gentes de variada procedencia, el romance castellano, a su vez, se dilataba y enriquecía incorporando a su propia esencia abundantes elementos de las hablas sometidas. Estas no eran necesariamente eliminadas, sino que pasaban a integrarse en la comunidad lingüística castellana, contribuyendo en buena medida a configurar la personalidad de la futura lengua española.

Los principales rasgos del castellano, al compás de la Reconquista, se extienden hacia el sur en forma de abanico invertido, rompiendo así la relativa uniformidad de los dialectos peninsulares, herederos más próximos del antiguo romance visigodo.

Según se viene diciendo, el romance primitivo de la Castilla burgalesa fue acogiendo en su seno las variedades centrales y se mezcló con ellas. Como resultado de semejante proceso, el amplio dominio castellano de los siglos XII y XIII ofrece una clara fragmentación dialectal.

Desde el siglo XIII, el castellano se convirtió ya en un instrumento lingüístico suficientemente rico y capaz para cualquier tipo de manifestación escrita. El cultivo literario a que fue sometido en los siglos XIV y XV no hizo sino perfeccionarlo aún más. Con el matrimonio de los Reyes Católicos se lleva a cabo la unidad de los reinos y regiones de España, peninsulares e insulares. El dominio político y la corona unificada llevó a rebasar ampliamente desde el principio las fronteras que hoy día conoce. Se extendió por tierras de América (descubierta en aquellas fechas), Europa, África y Asia.

Con la unidad política nacional, la lengua de Castilla fue adoptada como lengua común por todos los pueblos de España. A partir de esos momentos comienza a generalizarse el nombre de “lengua española” para designar la lengua que pasaba a ser propiedad de todos los españoles, y

no ya sólo de los castellanos y leoneses.

Pero el idioma castellano, en razón de su mayor prestigio, no sólo fue aceptado para la comunicación hablada, sino que se impuso también como instrumento ideal para la manifestación literaria. Asimismo, los autores gallegos y catalanes abandonaron casi totalmente el cultivo de sus lenguas vernáculas, las cuales quedaron relegadas al ámbito regional y familiar, como ya hemos dicho, y no despertaron a la literatura hasta mediados del siglo XIX. Incluso los más relevantes clásicos portugueses fueron escritores bilingües.

El español o castellano es hoy día el idioma oficial y de cultura de más cuatrocientos millones de personas. Es la lengua oficial de España, así como de Méjico, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, Filipinas y Guinea Ecuatorial. Además, se conserva en tierras del antiguo Sahara Español, en el sur y sudeste de los Estados Unidos (Nuevo Méjico, Arizona, Tejas, Colorado, California), y en las comunidades hebreas sefardíes de la cuenca del Mediterráneo (en diversas ciudades de Marruecos, Bulgaria, Rumanía, Grecia, Turquía, Yugoslavia, Israel).

En la actualidad, el conjunto de la nación española es plurilingüe. Dispone de una lengua común y oficial para todos, el castellano o español, y de otras lenguas regionales que gozan también del estatuto de oficialidad en sus respectivos ámbitos. Así lo ha reconocido expresamente la *Constitución española* de 1978. El artículo tercero reza del siguiente modo:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Los Estatutos de Autonomía de Cataluña, País Vasco y Galicia, en el desarrollo de los preceptos del artículo tercero de la Constitución, declaran oficiales, junto con el castellano, las lenguas propias de sus respectivos lugares.

## 7. Análisis de las semejanzas y diferencias entre las lenguas peninsulares

Diacrónicamente hay que partir de la idea de que estas lenguas históricas tienen un aire de familiaridad porque todas son de origen latino. Además, están en un “continuum” geográfico, y todas se consideran dentro de un área lingüística, la *Romania Occidental*. Pero es obvio que cada una ha sido objeto de una evolución diferente a lo largo de los años, con lo que también son notables las diferencias que actualmente aparecen entre ellas.

Para demostrar todo lo dicho hasta el momento, se analizarán los titulares de una misma noticia extraídos de la edición digital de varios periódicos, representando cada uno de ellos a las diferentes lenguas peninsulares: castellano, portugués, gallego y catalán.

Antes de más, me gustaría señalar que no resulta factible hacer un análisis extremadamente profundo de los distintos aspectos que asemejan o diferencian estas lenguas romances peninsulares. Entiéndase, entonces, este trabajo como una aproximación elemental y en el que sólo se comentarán algunos de los rasgos presentes en los siguientes textos:

### **POR SU IMPLICACIÓN EN LA MUERTE DE 148 CHIÍES EN 1983**

#### **Sadam Husein, condenado a morir en la horca**

- Al oír la condena, el depuesto presidente, con un Corán en la mano, gritó ‘Alá es grande’

- Pena capital para dos de sus colaboradores, Barzan Ibrahim al-Tikriti y Awad Ahmed al-Banda

www.elmundo.es. Edición digital del Mundo.

#### **Tribunal condena Saddam à morte por enforcamento**

De Alcorão em punho, mas visivelmente abalado, Saddam Hussein, de 69 anos, antigo presidente do (...)

www.dn.pt. Edición digital del Diario de Noticias.

#### **Pena capital para Sadam**

Un tribunal especial condenou o ex presidente iraquí e dous dos seus ex colaboradores a morreren na forza pola matanza en 1982 de 148 xiítas de Duyail

www.galicia-hoxe.com. Edición digital de Galicia-Hoxe

## Condemnen Saddam Hussein a morir a la forca per crims contra la humanitat

Saddam Hussein va ser ahir condemnat a morir a la forca després de ser declarat culpable de crims contra la humanitat en el judici per la mort de 148 xiïtes a la localitat de Duyaila com a represàlia [...]

www.diaridegirona.cat. Edición digital del Diaro de Girona

## Saddam Hussein defentsak helegitea aurkeztuko du

Xiïten kontrako sarraski batengatik urkatuta hiltzera zigortu zituzten atzo Irakeko estatuburu ohia eta harren erregimeneko bi goi kargu. Beste bati bizi arteko espetxe zigorra ezarri zioten, eta 15 urtekoa hiruri. Guztien zigorren kontra helegitea aurkeztuko du defentsaz arduratu den abokatu taldeak.

www.berria.info. Edición digital de Berria

Es obvia la relación existente entre las lenguas utilizadas en los cuatro primeros titulares: español, portugués, gallego y catalán. Respecto al último de ellos, en vasco, llama claramente la atención las diferencias que presenta con los otros ejemplos. Ya que, como habíamos dicho anteriormente, el vasco o euskera poco o nada tiene que ver con las restantes lenguas peninsulares. Es éste el motivo por el cual me centraré solamente en los cuatro primeros casos, dejando el texto del diario *Berria* como una muestra de las diferencias existentes con las restantes manifestaciones lingüísticas de la península.

En este pequeño análisis empezaré tratando el nivel fonético-fonológico, tanto en el plano vocálico como en el consonántico, y continuaré con alguna mención de aspectos propios del nivel morfosintáctico.

En lo que respecta al vocalismo tónico se puede decir que la zona central de la Península (español) presenta un sistema de cinco unidades y tres grados de abertura: /a,e,i,o,u/. Mientras que las lenguas laterales (portugués, gallego y catalán) presentan un sistema fónico de siete unidades y cuatro grados de abertura: /a,e,i,o,u/ más dos vocales /e,o/ abiertas que el español actual presenta diptongadas en /ie,ue/. Es por ese motivo que podemos ver que palabras del español como “muerte” o “depuesto” tienen diptongo en la sílaba tónica, mientras que en el caso del gallego y portugués el resultado actual

es “morte”, y en el catalán “mort”, con una pronunciación más abierta de la vocal /o/ en ambos casos, pero sin llegar a diptongar.

La explicación más aceptada para este fenómeno sería que se debió a sustrato. Es decir, los hablantes del centro de la península no fueron capaces de reproducir fielmente el sistema de siete unidades que tenía el latín vulgar, lo que no quiere decir que no fueran capaces de percibirlo, y en sus intentos de mantener la distinción que percibían y pronunciar la /e/ y la /o/ de una forma más abierta bimatizaron la vocal dando como resultado /ie, ue/.

En relación a la combinación de unidades vocálicas, también nos encontramos en el caso del gallego y el portugués con diptongos decrecientes: /ei, ou/, o la variante de éste último, /oi/. Aunque estas combinaciones actualmente no existen ni en español ni en catalán, sí que se utilizaron hasta la Edad Media, momento en el que monoptongaron. En el texto gallego podemos ver ejemplos como “seus”, “condenou”, “dous”. En portugués los resultados serían los mismos, aunque en el caso de “dous”, el portugués presenta la otra variante de este diptongo decreciente: “dois”.

El caso del español y el catalán sería diferente, puesto que actualmente en español nos encontramos con “sus”, “condenó” y “dos”, todos ellos monoptongados.

Un rasgo vocálico que caracteriza al catalán, y lo diferencia de las demás, es el hecho de que la vocal átona final es muy débil, y se pierde con facilidad: “mort”, “localitat”, “declarat”...

Respecto al consonantismo, empezaré por comentar el uso de la /f/ inicial latina, que se mantiene en gallego, portugués y catalán: “forca”, o incluso el compuesto “enforcamento”, que aparece en el ejemplo del portugués. En español, sin embargo, pierde esa /f/ inicial y en su lugar utiliza una “h”: “horca”.

Se dice que éste es un fenómeno de sustrato cántabro o vasco (zona centro-norte de la península). Es decir, cuando los romanos trajeron el latín a la península también trajeron consigo los términos con /f/ inicial. Los pueblos asentados en las zonas laterales de la península, donde actualmente se habla portugués, gallego y catalán, asimilaban fácilmente ese uso de la /f/ inicial que traían los romanos, sin embargo, en la zona centro-norte prevaleció la aspiración



y posterior desaparición de esa /f/ inicial latina.

Todas estas lenguas se ven sometidas a una variación consonántica, desde el latín a la lengua actual, debido a un proceso en cadena de debilitamiento de las consonantes intervocálicas. De modo que:

Latín	Actualidad
-pp- -tt- -cc- → -p- -t- -c- (simplifica)	-b- -d- -g- (sonoriza)
-ff- -ss- -mm- -nn- -ll- -rr- → -f- -s- -m- -n- -l- -r- (simplifica)	

En la mayoría de los casos éstas últimas (-f-, -s-, -m-, -n-, -l-, -r-) se han mantenido, pero en el caso del gallego y el portugués la /n/ y la /l/ intervocálicas latinas desaparecen, y en el caso del portugués la /n/ deja en su lugar un acento nasal que indica la nasalidad de la /n/ desaparecida. Así, por ejemplo, en el titular español aparece la palabra “mano” que en portugués sería “mão”.

También es usual que las oclusivas sordas intervocálicas, del latín, se transformen en sus correspondientes sonoras. Por tanto, /p,t,k/ > /b,d,g/, respectivamente. Excepto en el caso del catalán, donde nos encontramos “humanitat”, “localitat”... Además, del mismo modo que en catalán la vocal átona final es muy débil y se pierde con facilidad, cuando en posición final quedan oclusivas (/p, t, k, b, d, g/) se neutralizan presentando resultados de tipo sordo (/p, t, k/): “humanitat”, “declarat”, “localitat”; frente a “humanidad”, “declarado”, “localidad” (español), o “humanidade”, “declarado”, “localidade” (portugués y gallego).

En cuanto a la morfosintaxis, los artículos de las diferentes lenguas, pese a sus divergencias fónicas y formales, provienen de los demostrativos latinos del tipo *ille, illa, illud*. Nos encontramos con las formas “el, la, los, las”, para el castellano, y con las formas “o, a, os, as”, para el gallego y el portugués. Todo esto debido a la diferente evolución en uno y otro caso. Es decir, mientras que las formas del singular del español provienen del nominativo de estas formas latinas (*ille, illa, illud*), el resultado del gallego y el portugués proviene de las formas de acusativo (*illum, illam*). Estas formas se simplificaron en el primitivo romance en los resultados *ele, ela, elo* para el nominativo singular, y *elo, ela* para el acusativo singular. A partir de ahí, después de la

pérdida de la vocal final en el caso de *ele (ele > el)*, la pérdida de la vocal inicial en *ela, elo (ela > la, elo > lo)* y la pérdida de “l” intervocálica y vocal inicial en *elo, ela, (elo > o, ela > a)*, llegamos a los resultados actuales en las formas del singular. Respecto a las formas del plural (los, las, os, as), en todos los casos provienen de *illos, illas*, que en el romance primitivo se transformaron en *elos, elas* y que, por un proceso similar al de las formas del singular, llegaron a los actuales “los”, “las”, “os”, “as”. Las formas del singular del artículo catalán, “el, la”, siguen el mismo proceso de evolución que las del castellano.

En gallego, portugués y catalán es habitual que el artículo anteceda al posesivo, hábito que hoy se sale de la norma culta castellana. Así, podemos ver: “su implicación”, “sus colaboradores” en el caso del titular de *El Mundo* y “dos seos” (“dos” = de + os) en el titular de *Galicia hoxe*.

En lo que respecta a las contracciones que se pueden producir de “preposición” + “artículo”, se puede decir que tanto el catalán como el español sólo presentan las formas “al” (a + el) y “del” (de + el); mientras que el gallego y el portugués presentan otras que no existen en las otras dos lenguas: “à morte” (à = a + a); “na forca” (na = em + a); “pola matanza” (pela = por + a”).

Estos, y muchos otros, son algunos de los rasgos que por un lado unen y por el otro separan a las distintas lenguas románicas de la Península. Lenguas constituyentes de un “continuum” comunicativo debido, no sólo a ese origen común, sino a muchos otros contactos que, tanto diacrónicamente como sincrónicamente, han conseguido que entre todas ellas siga habiendo una relación de familiaridad.

## Referencias Bibliográficas

- CATALÁN, Diego (1989). *Las lenguas circunvecinas del castellano*. Madrid, Paraninfo.
- LLEAL, Coloma (1990). *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona, Barcanova.
- LAPESA, Rafael (1981). *Historia de la Lengua Española*. Madrid, Gredos.
- BALDINGER, Kart (1971). *La formación de los dominios lingüísticos en la Península Ibérica*. Madrid, Gredos.
- CATALÁN, Diego (1974). *Lingüística Ibero-Románica*. Madrid, Gredos.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1980). *Orígenes del español. Estado lingüístico de la península ibérica hasta el siglo XI*. Madrid, Espasa-Calpe.

# Estratégias linguísticas de distanciamento no discurso jornalístico

Teresa Oliveira  
mtfoliveira@gmail.com  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre  
Janete Bessa Neves  
jbessa@let.puc-rio.br  
Universidade Católica do Rio  
de Janeiro (Brasil)

## 1. Distanciamento enunciativo e valor mediativo

“(...) *tenho que usar ‘suposto’, ‘alegado’ etc., se não pode dar processo em cima de mim (...)*” (João Ubaldo Ribeiro)

Linguística e pragmaticamente, uma asserção corresponde à validação do enunciado pelo sujeito enunciativo, ou seja, este compromete-se com as declarações proferidas. A construção da significação de um enunciado revela parte do conhecimento que possui o enunciativo em determinado grau para, sobre um ser ou uma realidade, emitir um juízo (cf. Campos, 2001: 325-326).

A construção da significação no discurso jornalístico está fortemente dependente de algumas características inerentes ao jogo das relações, aos interesses dos responsáveis (jornalistas, editores, donos das empresas jornalísticas), às expectativas dos leitores, já para não falar das implicações de ordem judicial que podem ocorrer como consequência das palavras ou expressões veiculadas<sup>1</sup> (cf. Neves, 2005: 5). Há, por isso, situações que requerem um distanciamento do sujeito em relação, quer aos factos, quer às fontes da informação. Esse distanciamento exige uma manipulação dos recursos linguísticos, e pode assumir diferentes formas, geralmente abordadas no âmbito do valor dito *mediativo* do enunciado.

Ao falar de mediativo, falamos da categoria gramatical que exprime “a relação que se constrói entre a significação e o tipo de conhecimento – imediato ou mediato – que lhe é subjacente” (Campos, 2001: 326).

O estudo do mediativo foi impulsionado, entre outros, por Jakobson (1957), que propôs chamar *evidencial* à categoria verbal que, entre outros aspectos, faz entrar em linha de conta a fonte de informação alegada relativamente ao processo do enunciado (cf. Jakobson, [1957] 1963: 183). Esta categoria mostrou-se particularmente produtiva na análise de línguas em que as formas verbais comportam marcas morfológicas que indicam a fonte enunciativa (como o búlgaro, o turco, o albanês, o arménio, o tibetano, diversas línguas ameríndias, etc.). Mais recentemente, foi adoptado, por Guentchéva, entre outros, o termo *mediativo*, para designar “a categoria gramatical que indica que o enunciativo faz referência a situações (estáticas ou dinâmicas) das quais ele não assume a responsabilidade, por ter tido conhecimento delas por via indirecta, o que lhe permite manifestar diversos graus de distância em relação ao conteúdo da sua própria mensagem, e permite ao co-enunciativo pôr em questão, refutar o conteúdo da mensagem” (trad. Guentchéva, 1996: 11).

Estudos realizados nas línguas Tupi Guarani identificam expressões de evidencialidade – a partir do termo “evidencial”,

usado como expressão linguística de atitude relativa ao conhecimento, com base em Jakobson (1957) e Chafe & Nichols (1986). O estudo realizado por Cabral (1999) destaca duas dessas expressões: “o constativo, que indica que o locutor teve acesso ao conteúdo de uma informação por via direta” e “o mediativo que sinaliza que o locutor teve acesso ao conteúdo de uma informação por via indireta, o que significa em várias línguas que a informação foi obtida através de um terceiro”. Segundo Cabral (1999), “os primeiros resultados do estudo comparativo sobre as partículas evidenciais Tupi Guarani *constativas* e *mediativas* indicam que elas distinguem fundamentalmente informações: (a) baseadas na experiência pessoal do locutor, (b) obtidas através de uma terceira pessoa, (c) conhecidas através de *disque*<sup>2</sup>, (d) adquiridas em sonhos, (e) originárias de um mito e (f) resultantes de uma inferência”. Com excepção de (a), todas as outras formas de aquisição de informação caracterizam o mediativo (cf. Neves 2005: 6 7).

Em línguas que não comportam marcas morfológicas de mediativo, como o português, este é veiculado por processos sintácticos e/ou por marcadores não exclusivos deste valor.

## 2. Uma abordagem enunciativa do mediativo

No quadro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, defende-se que um enunciado é construído a partir de uma relação predicativa, ou conteúdo proposicional, sobre a qual se faz incidir um conjunto de operações predicativas e enunciativas articuladas em torno da operação básica de localização abstracta. Estas operações, incidindo sobre a relação predicativa, vão determinar a organização sintáctica e diatética do enunciado e a sua localização em relação ao sistema de coordenadas enunciativas (basicamente S e T, Sujeito e Tempo-espço), de que resultam valores referenciais de pessoa, tempo, aspecto, número, modalidade e determinação em geral (ver Campos, 1998: 19-25).

O valor mediativo opera sobre uma **ruptura** enunciativa: “qualquer ocorrência de um enunciado mediativo introduz necessariamente uma situação de enunciação mediatizada  $Sit_M$  que está em ruptura com a situação de

enunciação [origem]  $Sit_0$ ” (trad. Guentchéva, 1994: 11).  $Sit_M$  é referencialmente independente de  $Sit_0$  e essa ruptura pode ser global ou afectar apenas um dos parâmetros: os enunciadores ou os instantes. Um enunciador mediatizado ( $S_M$ ), em ruptura com  $S_0$ , é fundamentalmente indeterminado; um instante mediatizado ( $T_M$ ), em ruptura com  $T_0$ , surge como fictício (ver Guentchéva, 1994: 11-12).

Em certos aspectos, a categoria do mediativo aproxima-se da modalidade, sem, no entanto, se identificar com ela. Entendendo a modalidade como a categoria gramatical que marca a forma como o sujeito enunciador assume a validação da relação predicativa (validada ou não validada, validável ou não validável em relação ao parâmetro Situação de Enunciação origem,  $Sit_0$ ), constatamos que, num enunciado mediatizado, o enunciador não põe em causa o valor de asserção, antes constrói uma asserção complexa, pela introdução de uma distância subjectiva, construída sobre o tipo de raciocínio ou a fonte enunciativa que sustenta a asserção (ver Guentchéva, 1994: 10).

Campos (2001: 338) defende a interacção entre o mediativo e a modalidade, funcionando aquele como uma subcategoria desta: “o mediativo fornece à modalidade informação sobre a maior ou menor fiabilidade de uma informação, contribuindo para um valor modal epistémico dentro de uma escala que vai da asserção estrita aos vários graus de probabilidade”.

## 3. As construções mediatizadas no discurso jornalístico

Sendo particularmente sensível à questão da fonte enunciativa, o discurso jornalístico é o domínio privilegiado das construções mediatizadas, através das quais o jornalista cria distanciamento e desresponsabilização em relação às afirmações produzidas.

Em línguas que não comportam marcas morfológicas de mediativo, como o português, este é veiculado, por exemplo, por advérbios de frase, do tipo *aparentemente*, *visivelmente*, *certamente*, *alegadamente*, por construções como *parece que*, pelos verbos modais *dever* e *poder* com valor epistémico, por verbos como *ouvir*, *ver*, *sentir*, por fórmulas introdutórias do discurso relatado (*de acordo*

com X, segundo X, para X), pelas aspas de citação, entre muitos outros recursos à disposição do falante para indicar a fonte informativa (ver sublinhados):

(1) Um suposto militar americano diz ter encontrado 36 milhões de dólares de traficantes e quer ajuda para escondê-los. (“O conto-do-vigário virtual”, *Veja*, 04.12.02, p. 124)

(2) Dois alegados cúmplices do atirador que abateu com três tiros na face um dos mais poderosos homens do “submundo” da capital sérvia – e cujo funeral decorreu na passada quinta feira –, também se encontrarão detidos. (“Polícia anuncia prisão do assassino”, *Diário de Notícias*, 23.01.00) (exemplos de Neves, 2004: 617).

Considera-se, assim, marcador mediativo “uma expressão linguística que surge no enunciado e que indica se a informação transmitida nesse enunciado foi retomada pelo locutor a outrem ou se foi criada pelo próprio locutor, através de uma inferência ou de uma percepção” (trad. Dendale & Tasmowski, 1994: 5).

Procuraremos ilustrar as diversas formas de que se pode revestir o valor mediativo, através de enunciados recolhidos em publicações periódicas de Portugal (jornais *Público* e *Correio da Manhã*) e do Brasil (jornal *O Globo* e revista *Veja*)<sup>3</sup>.

Partiremos dos seguintes excertos, nos quais encontramos diferentes formas de mediatização do discurso (sublinhadas):

### 3.1. Na imprensa portuguesa

(3) “Guerra psicológica” orquestrada pelos franceses. Foi assim que a imprensa senegalesa reagiu à identificação pela polícia coreana do médio Khalilou Fadiga, que terá furtado um colar de bijutaria numa loja de Daegu (Coreia do Sul), quando andava às compras com outros internacionais senegaleses no dia de folga da equipa. O enfeite não valeria mais de 285 euros. (Manuel Abreu com AFP, “‘Caso’ Fadiga agitou Senegal”, *Público*, 31.05.02, secção “Mundial 2002 | O jogo de abertura”, p. 6)

(4) Segundo o “site” oficial do clube italiano, o guarda redes da selecção do Uruguai irá vestir a camisola do Barcelona na próxima época. Carini não tem tido hipóteses de jogar na equipa principal da “Juve” e por essa razão aceitou rumar a Espanha. O Barcelona entretanto terá chegado, também, a acordo com o guarda redes Robert Enke, do Benfica, para as próximas três temporadas. (s/a, “Barça | Carini ruma a Espanha”, *Correio da Manhã*, 02.06.02, secção “Desporto”, p. 35)

(5) Os problemas financeiros do Sevilha podem colocar em causa a transferência do defesa portista Ibarra para a Andaluzia. O mesmo parece passar-se em relação ao Villareal, que também não tem dinheiro para a contratação. O jogador de 26 anos não deve continuar nas Antas, pois a contratação de Paulo Ferreira (V. Setúbal) e a continuidade de Secretário roubam-lhe espaço no lado direito da defesa. (s/a, “Ibarra | Mais longe do Sevilha”, *Correio da Manhã*, 02.06.02, secção “Desporto”, p. 35)

(6) Um ajuste de contas terá estado na origem do crime ocorrido na cadeia do Porto || Um recluso morreu ontem de manhã no Estabelecimento Prisional do Porto, cadeia de Custóias, após ter sido agredido por um outro preso. O crime foi perpetrado com o cabo afiado de uma colher e terá ficado a dever-se a um ajuste de contas, apurou o *Correio da Manhã*. (Sofia Rêgo, “Homicídio | Manhã violenta na prisão de Custóias – Esfaqueado com colher”, *Correio da Manhã*, 02.06.02, secção “Portugal”, p. 6)

(7) Isto, apesar de que foi sendo sucessivamente divulgado por vários dos intervenientes no processo que sempre garantiram, em declarações à comunicação social, que o indivíduo em causa teria confessado a autoria do crime, tendo até, supostamente, alegado que tudo não teria passado de um engano. (...) O indivíduo tinha sido acusado de cortar deliberadamente o tubo de alimentação de um bebé – que teria confundido com um filho seu de que se queria livrar – que se encontrava numa das incubadoras do Hospital de Angra do Heroísmo. (N. Mendes, “Uma Reviravolta Surpreendente”, *Público*, 18.01.00)

### 3.2. Na imprensa brasileira

(8) Em relatórios reservados das polícias Civil e Militar, consta que o bandido tem imóveis, lojas, uma empresa de recolhimento de entulho, postos de gasolina e até uma sociedade numa clínica médica particular na Zona Oeste. Com o dinheiro do tráfico, Celsinho ainda mantinha em sua folha de pagamento pelo menos 20 policiais, supostamente responsáveis por sua segurança. Ele também teria pelo menos quatro cavalos da raça manga larga marchador. || O bandido, de 40 anos, tem três filhos e é casado. Em nome da mulher estaria boa parte dos bens. Apenas na Favela de Vila Vintém, o traficante seria dono de mais de 50 casas, quatro mercearias, duas papelarias e três açougues. Também na Zona Oeste, principalmente em Bangu, teria cinco lojas que vendem artigos de R\$ 1,99. Em Realengo, seria dono também de um ponto de venda de coco gelado. || Ele seria proprietário ainda de uma mansão em Mangaratiba e de duas casas grandes em Pedra de Guaratiba, que estariam em nome do sogro e de sobrinhos. (Antônio Werneck, “Lojas, casas, cavalos e postos de gasolina”, *O Globo*, 08.05.02, p. 14)

(9) O que pode afugentar alguns leitores mais conservadores do mago [Paulo Coelho] são as cenas de sexo, descritas com tintas fortes. Mas essa polêmica só ganhará os holofotes no fim do ano, quando *Onze Minutos* será lançado. (Lauro Jardim, “Radar”, *Veja*, 20.02.02, p. 33)

(10) Numa tentativa de abafar a crise familiar, seus assessores se apressaram em providenciar uma foto dos três na frente do castelo em Caix e declarações de que em uma semana Henrik deveria voltar para casa. (José Eduardo Barella, “O príncipe foge de casa”, *Veja*, 13.02.02, p. 48)

(11) Gaúcha, com cerca de 40 anos, gorda e de olhos claros, essa brasileira teria participado de pelo menos três dos últimos grandes seqüestros do país: o de Sales, o de Diniz e o de Olivetto. Neste último teria tido atuação periférica. (...) Responsável pelo caso Olivetto desde o início, Giudice admite sem constrangimentos que, se não fosse pela atuação de Poloni, o publicitário, muito provavelmente, passaria mais um bom tempo no cubículo imundo e minúsculo da Rua Kansas, no bairro de Brooklin, em São Paulo, uma área de classe média com muitos sobrados como o que serviu de cativo ao publicitário. (Alexandre Secco e Thais Oyama, “Olivetto, Abílio, Beltran e Luiz Sales: coincidências demais”, *Veja*, 13.02.02, p. 28)

(12) Tal linha de defesa soa forçada? Há outra. A de que tudo não teria passado de brincadeira. Esta é, na verdade, a linha que está sendo usada por Roriz. Ele conheceria o “crioulo” em questão, e a palavra com que se referiu a ele representaria uma fórmula carinhosa. O governo do Distrito Federal até identificou o destinatário da frase. Seria um certo Marinalvo Nascimento, cabo eleitoral do deputado distrital Edimar Pirineus, atual secretário do Desenvolvimento Econômico de Roriz. (...) || Eis-nos diante de argumento muito usado pelos acusados de racismo verbal. “Crioulo”, assim como “negão”, seria manifestação de carinho. (Roberto Pompeu de Toledo (Ensaio), “Dezesseis palavras que choram”, *Veja*, 13.02.02, p. 106)

**Atribuição directa do discurso a outra fonte enunciativa:** É uma forma de apresentar factos relatados, “mostrando que o enunciador não adquiriu directamente o conhecimento (...) mas sim indirectamente, através de uma fonte que lhe é exterior” (Campos, 2001: 328). É codificada:

- pelo recurso às aspas: “Guerra psicológica”, em (3); “crioulo” e “negão”, em (12);

- pela menção clara da fonte enunciativa: “a imprensa senegalesa”, em (3); “segundo o ‘site’ oficial do clube italiano”, em (4); “vários dos intervenientes no processo”, em (7); “relatórios reservados das polícias Civil e

Militar”, em (8); “seus assessores”, em (10); “Giudice”, em (11); “Roriz” e “o governo do Distrito Federal”, em (12);

- pela disjunção enunciativa: “apurou o Correio da Manhã”, em (6); “em declarações à comunicação social”, em (7); “argumento muito usado pelos acusados de racismo verbal”, em (12);

- pela utilização de verbos e expressões introdutoras do discurso relatado: “garantiram”, “tendo alegado” e “tinha sido acusado”, em (7); “consta”, em (8); “[se apressaram em providenciar] declarações de que”, em (10); “admite”, em (11); “[a linha que] está sendo usada” e “identificou”, em (12).

**Apresentação de factos inferidos:** Dá-se a entender que os factos “resultam de um conhecimento construído a partir de indícios” (Campos, 2001: 328).

Por exemplo, os marcadores “parece” (5), “supostamente” (7 e 8) e “pelo menos” (8 e 11) apresentam factos aparentes.

As expressões linguísticas “por essa razão” (4), “pois” (5) e “muito provavelmente” (11) introduzem um raciocínio baseado em indícios. Por exemplo, em (5), o futuro próximo da carreira do jogador Ibarra é analisado à luz de uma série de factores: os problemas financeiros do Sevilha e do Villareal e a reestruturação da equipa do Futebol Clube do Porto parecem diminuir as probabilidades de o jogador ter cabimento em qualquer das três equipas.

Campos (2001: 332) diz-nos ainda que “os factos inferidos têm em português uma expressão privilegiada nos verbos modais *poder* e *dever*, ocorrendo com diversos valores”. Encontramos esses verbos com valor de inferência nos exemplos:

- “podem colocar em causa a transferência” (5); “pode afugentar alguns leitores” (9): o verbo *poder* apresenta, nestes casos, uma possibilidade construída a partir de indícios. Em (9), a inferência baseia-se na interpretação subjectiva de que a boa aceitação das obras de Paulo Coelho se prende com o facto de este, anteriormente, não ter escrito livros com cenas de sexo.

- “não deve continuar nas Antas” (5); “deveria voltar para casa” (10): nestes enunciados, o verbo *dever* tem também valor mediativo. Em (5), verbaliza a inferência que, havendo na

equipa outros jogadores capazes de ocupar a posição de Ibarra, este deixará de aí ter lugar. Em (10), indica uma probabilidade forte, construída a partir de indícios e atribuída aos assessores do príncipe.

**Distanciamento enunciativo:** Uma outra forma de conseguir distanciamento em relação às afirmações produzidas é a utilização de formas verbais do condicional e do futuro do indicativo. Estas formas verbais, que são cada vez menos utilizadas no registo médio do português europeu e brasileiro, sobretudo na língua oral, sendo progressivamente substituídas por formas parcialmente equivalentes (por exemplo, o imperfeito e o presente do indicativo), mantêm-se muito produtivas no discurso jornalístico. No *Livro de Estilo* do Público (1998: 290 e 2005: 208) pode ler-se que o condicional “é um tempo verbal a usar com parcimónia, pois foge à precisão desejável num texto jornalístico”, na medida em que permite ao jornalista fazer afirmações sem revelar a respectiva fonte e sem se responsabilizar pela sua veracidade. A utilização jornalística do futuro e do condicional é possibilitada pelas suas propriedades básicas, não se afastando radicalmente dos outros tipos de ocorrências que permitem (ver Oliveira, 2001).

No quadro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, cada marcador linguístico obedece a uma forma esquemática, que lhe determina as propriedades básicas, invariantes, mas com uma plasticidade que permite ocorrências diversificadas. As propriedades básicas do condicional e do futuro organizam-se em torno dos conceitos de **mira**, de **translação** e de **ruptura**. A operação de **mira** corresponde à construção de um localizador distinto de  $Sit_0$ , a partir do qual se pode considerar a validabilidade de uma relação predicativa. “Por definição, faz parte da operação de mira a construção de um hiato entre  $Sit_0$  e  $Sit_2$ ” (Campos, 1998: 104). A operação de mira, que pode assumir um carácter temporal ou modal, é subjacente ao condicional e ao futuro, e dela é marcador linguístico o morfema “r” (ver Campos, 1998: 105).

O condicional caracteriza-se ainda pela propriedade de **translação do localizador**, que partilha com o imperfeito, razão pela qual, em certos contextos, são intersubstituíveis. Estes

tempos verbais marcam “a construção de um localizador (ou sistemas de localizadores) a partir de um outro localizador: o localizador origem. Há, portanto, uma mudança de localizador” (Sousa & Araújo, 2000: 563). A marcação linguística da translação do localizador é feita pelas desinências, que são as mesmas para o imperfeito e para o condicional.

O conceito de **ruptura** é central no funcionamento mediativo do futuro e do condicional. É a ruptura com o parâmetro enunciativo sujeito da enunciação ( $S_0$ ) que permite a desresponsabilização do enunciador. Segundo Culioli ([1978] 1990: 150), com o condicional jornalístico, “constrói-se um localizador fictício, o que permite dissociar o enunciador do locutor (ou escritor). (...) Isto permite dizer sem tomar a cargo o que se diz”. O valor de não-compromisso do enunciador em relação às informações veiculadas, obtido com o futuro e com o condicional, decorre, pois, da ruptura entre o sujeito enunciador ( $S_0$ ) e o sujeito mediatizado ( $S_M$ ). A ruptura com o parâmetro T é igualmente considerável. A estrutura de sucessão de processos no condicional “não releva do certo e por esse facto não pertence ao universo espaço-temporal do enunciador. Está globalmente em relação de ruptura com  $Sit_0$ . Mas o narrador deixa-lhe a possibilidade de mudar de estatuto e cria assim um registo de distanciação mediatizada que permite marcar apenas reservas em relação aos factos relatados” (trad. Guentchéva, 1994: 16).

Sistematizando, as operações subjacentes ao condicional são a mira, a translação e a ruptura; o futuro partilha as propriedades de mira e ruptura, mas não a de translação, pelo que a mudança do localizador subjectivo é marcada preferencialmente pelo condicional.

Assim, as formas do futuro são usadas quando se pretende a desresponsabilização das afirmações produzidas, sem, no entanto, as atribuir, necessariamente, a qualquer fonte identificável. Exemplos da imprensa portuguesa: “o médio Khalilou Fadiga (...) *terá furtado* um colar de bijutaria numa loja de Daegu” (3); “o Barcelona entretanto *terá chegado*, também, a acordo com o guarda redes Robert Enke” (4); “um ajuste de contas *terá estado* na origem do crime ocorrido na cadeia do Porto” (6).

O condicional é usado para produzir afirmações atribuídas a uma fonte externa: “o enfeite não *valeria* mais de 285 euros” (3);

“o indivíduo em causa *teria confessado* a autoria do crime” e “um bebé – que *teria confundido* com um filho seu de que se *quereria* livrar” (7), na imprensa portuguesa. Exemplos da imprensa brasileira: “Henrik *deveria* voltar para casa” (10); “essa brasileira *teria participado*” e “*teria tido* atuação periférica” (11); e uma grande quantidade de ocorrências, sublinhadas em (8) e em (12).

De notar, ainda, a co-ocorrência do condicional simples e do condicional composto. Segundo Guentchéva (1994: 16 17), o francês recorre ao «conditionnel présent» para codificar situações estáticas e ao «conditionnel passé» para eventos. Esta mesma distinção ocorre em português: por um lado, *teria, estaria, seria, queria, representaria, conheceria*, por outro lado, *teria confessado, teria confundido, teria participado, teria tido*.

De notar que, nos enunciados em análise, encontramos ainda ocorrências de condicional com valor hipotético – “se não fosse... *passaria* mais um bom tempo” (11) – e de futuro com valor temporal – “essa polémica só *ganhará* os holofotes” (9) –, que não correspondem, portanto, a ocorrências de mediativo.

#### 4. Conclusão

Realizámos uma breve sistematização das construções mediatizadas em enunciados jornalísticos, utilizadas para permitir a atribuição directa do discurso a outra fonte enunciativa, a apresentação de factos inferidos e o distanciamento enunciativo. A identificação das formas de mediativo nos enunciados possibilitou-nos perceber que os jornalistas recorrem a estratégias linguísticas que favorecem a construção de uma distância em relação ao conhecimento construído, o que pode contribuir para os isentar de algum comprometimento, caso a informação veiculada não corresponda à realidade dos factos.

Verificámos ainda que não existem marcas que sejam caracterizadoras de um tipo específico de abordagem das construções mediatizadas, em Portugal e no Brasil, ou seja, jornalistas portugueses e brasileiros compartilham das mesmas estratégias linguísticas ao marcar a distância e o não-compromisso em relação às informações.

#### Notas

<sup>1</sup> Veja-se o comentário de João Ubaldo Ribeiro: “ (...) tenho que usar ‘suposto’, ‘alegado’ etc., se não pode dar processo em cima de mim (...)” (“Quem nasceu ontem?”, *O Globo*, 19.06.05, p. 7), citado por Neves, 2005: 5, nota 5.

<sup>2</sup> Este termo refere-se a “diz que”, ou “diz-se que”.

<sup>3</sup> Exemplos retirados de Neves & Oliveira, 2003.

#### Referências bibliográficas

- CABRAL, A.S.A.C. (1999), “Aspectos gramaticais compartilhados por línguas do Baixo Xingu, Tocantins e Nordeste da Amazônia: partículas evidenciais” in *Anais do II Congresso Nacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, Fevereiro/1999 (versão electrónica).
- CAMPOS, M.H.C. (1998), *DEVER e PODER. Um subsistema modal do Português*, Lisboa: FCG/JNICT.
- CAMPOS, M.H.C. (2001), “Enunciação mediatizada e operações cognitivas” in A.S. Silva (org.), *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Linguística Cognitiva*, Braga: APL/UCP, pp. 325 340.
- CHAFE, W. & J. Nichols (1986), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology, Advances in Discourse*, vol. XX, Norwood New Jersey: Albx Publishing Corporation.
- CULIOLI, A. ([1978] 1990), “Valeurs modales et opérations énonciatives” in *Pour une linguistique de l'énonciation I: Opérations et représentations*, Paris: Ophrys, pp. 135 155.
- DENDALE, P. & L. Tasmowski (1994), “L'évidentialité où le marquage des sources du savoir”, *Langue Française 102: Les sources du savoir*, pp. 3 7.
- GUENTCHÉVA, Z. (1994), “Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français”, *Langue Française 102: Les sources du savoir*, pp. 8 23.
- GUENTCHÉVA, Z. (1996), “Introduction” in Z. Guentchéva (ed.), *L'énonciation médiatisée*, Louvain/Paris: Éditions Peeters, pp. 11 18.
- JAKOBSON, R. ([1957] 1963), “Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe” in *Essais de Linguistique Générale I*, Paris: Les Éditions de Minuit, pp. 176 196.
- NEVES, J.S.B. (2004), “Mediativo e jornalismo” in T. Freitas & A. Mendes (orgs.), *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Lisboa, 1, 2, e 3 de Outubro de 2003)*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 615 622.
- NEVES, J.S.B. (2005), “Estudo de alguns aspectos lingüísticos do jornalismo on line”. Trabalho (inédito) apresentado no curso “Tópicos em estudos da Linguagem”, Doutorado em Letras, PUC Rio.
- NEVES, J.S.B. & T. Oliveira (2003), “Estratégias linguísticas de distanciamento no jornalismo: as construções mediatizadas” in L. Ruiz Miyares, C.E. Álvarez Moreno & M.R. Álvarez Silva (eds.),

*Actas del VIII Simposio Internacional de Comunicación Social (Santiago de Cuba, 2003)*, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, vol. II, pp. 823 827.

OLIVEIRA, T. (2001), “O futuro e o condicional como marcadores de mediativo” in C.N. Correia & A. Gonçalves (eds.), *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 2000)*, Lisboa: APL/Colibri, pp. 403 414.

PÚBLICO (1998), *Livro de Estilo*, Lisboa: Público.

PÚBLICO (2005), *Livro de Estilo*, 2ª edição, Lisboa: Público.

SOUSA, O.C. & S. Araújo (2000), “Imperfeito português e condicional francês: valores modais” in R.V. Castro & P. Barbosa (eds.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Faro, 1999)*, Braga: APL, vol. II, pp. 559 573.



# Comunicação e desenvolvimento\*

Sara Pina  
Escola Superior de Educação de  
Portalegre

Os media estão entre as forças que moldaram e moldam os regimes democráticos. No processo de democratização de qualquer país, os órgãos de comunicação social têm um papel vital, acompanhando a transição para a democracia e exercendo a função de fiscalização da acção política. Enquanto *watchdogs*, asseguram a visibilidade e escrutínio da acção governativa.

Desde o século XVII, os cientistas políticos têm demonstrado a ligação entre a liberdade de imprensa e a prática democrática. O papel de fiscalização da imprensa está na origem dos estudos de Milton que concluem que a imprensa livre impulsiona a democracia. Esta função de *watchdog* da imprensa preveniria abusos de poder e o acompanhamento do processo de decisão política.

Segundo Bourgault: «É difícil conceber qualquer democracia consolidada que não inclua um sistema partidário eficaz e muito representativo e mass media livres», (1995:205).

Para além da função de monitorização e acompanhamento das tomadas de decisões pelo poder político, a actividade dos jornalistas torna-se indispensável para o desenvolvimento democrático. Na medida em que a democracia se baseia na noção de soberania popular, é necessário que os cidadãos estejam bem informados para participarem no processo político e desempenharem efectivamente o seu papel de membros da sociedade activos.

Através de uma imprensa livre e diversificada, são canalizados relatos dos aconte-

cimentos e análise de diferentes pontos de vista, que servem de base aos cidadãos nas suas decisões e escolhas e que permitem o debate e a crítica. Estas reacções dos governados são, por sua vez, transmitidas aos governantes também através da comunicação social em geral, permitindo ao poder político reagir adequadamente, avaliando e adaptando tomadas de decisão.

«Os media em democracia são o espelho que reflecte o sentido geral da vida política e o microscópio que permite aos cidadãos estarem atentos aos diferentes acontecimentos nacionais e expressar a sua opinião contribuindo para o progresso da nação». (Masmoudi, 1992:34 in Tettey 2001:8).

Para a construção democrática e o desenvolvimento, ao livre desempenho da actividade jornalística tem de acrescer o acesso das pessoas aos media, o que nem sempre é fácil. A título de exemplo, segundo dados da UNESCO, de 1996, na África subsariana, em cada 1000 pessoas apenas 172 tinham rádio e apenas 10 tinham jornais (a taxa de iliteracia em África é de 43,8%). Numa situação como esta, facilmente se percebe que informar os cidadãos e torná-los aptos para participarem num processo de desenvolvimento é muito problemático.

A escassez de meios de informação e comunicação no terceiro mundo impede os cidadãos de aceder a, emitir e trocar informações. Como consequência, estes são seriamente condicionados na sua capacidade de participar activamente nos processos de decisão política. A liberdade de informação e a capacidade de comunicação através de media independentes são componentes básicos no caminho para o desenvolvimento (Linden, 1999:153-174).

\* Conferência apresentada no âmbito do projecto CIC Portugal/CENJOR «A Comunicação Social e a Educação para o Desenvolvimento».

Desde o começo da década de 90, a dimensão política do desenvolvimento tem sido cerne de inúmeras discussões e debates no seio da comunidade internacional. É de aceitação geral que, se um programa de desenvolvimento quer atingir os seus objectivos, tem de se basear em projectos de longo prazo introduzindo melhoramentos no sistema governativo, mas também no sistema de comunicação social. Um grande número de teorias para a liberalização e democratização dos chamados países de Terceiro Mundo salienta a importância da relação entre as mudanças políticas e a reforma dos media. Assim sendo, os programas de *media development* fazem parte da generalidade das acções internacionais de cooperação.

Isto, porque os media são considerados de significado essencial nos processos de desenvolvimento, quer como, de per si, uma importante actividade económica, quer como meio de incentivo de outras actividades económicas, sociais e educacionais.

Actualmente, poucos factores contribuem tão grandemente para influenciar a vida pública e a actividade dos dirigentes políticos como os media. Vivemos numa época em que a vida política é crescentemente influenciada pelos órgãos de comunicação social (particularmente a TV). Os políticos e a actividade política dependem dos media para comunicar com o público e, por isso, têm de se adaptar às exigências, aos formatos e aos valores culturais destes.

Ao mesmo tempo que os cidadãos se servem dos *mass media* como fonte quase exclusiva de informação, os actores sociais reconhecem uma realidade que têm de ter em conta e à qual se têm de adaptar e, por isso, as suas estratégias integram cada vez mais um esquema “mediacrático”.

Um dos assuntos que ciclicamente atrai a atenção dos media e, conseqüentemente, da opinião pública são as crises humanitárias provocadas pela fome que assola regiões pobres, como as do continente africano.

Embora algumas das maiores crises alimentares tenham decorrido sem que houvesse significativo apoio alimentar (Sen, 1982), no Verão passado a fome no Níger foi divulgada por todo o mundo, chocando a opinião pública, que pressionou governos e organizações internacionais a intervirem no terreno.

Muito cedo e com antecedência se previu o que iria acontecer, mas as reacções vieram muito mais tarde, tarde demais... Havia vários sinais de que uma crise humanitária iria ocorrer, mas as agências de apoio humanitário e os doadores não terão avaliado convenientemente as necessidades e os perigos. O que marcou a diferença foi a existência de cobertura jornalística por órgãos de comunicação social internacionais que acorreram ao Níger em grande número, no Verão de 2005.

No ano passado, os media chegaram e o Níger recebeu mais dinheiro nos dez dias posteriores ao início da cobertura jornalística do que tinha recebido ao longo dos dez meses anteriores...

Infelizmente, nestes casos de graves crises humanitárias de fome e doença, os media chegarão sempre tarde, já que é quando as crianças definham e os seus estômagos distendem deixando-as com grandes barrigas vazias que começa a cobertura mediática, comovendo a opinião pública. Até aí, todo o processo que gera fome – a subida dos preços dos alimentos, a venda de bens por parte das famílias e posterior migração à procura de trabalho e alimento – não é do conhecimento público, porque não é objecto de tratamento jornalístico.

Os holofotes da cobertura mediática numa região específica ofuscam também outras regiões que passam pela mesma situação. Durante a crise no Níger, outras regiões foram assoladas pela fome. Na Etiópia, na Somália, no Zimbabué e no Sudão passou-se o mesmo, mas sem a cobertura que teve o Níger.

A influência da cobertura jornalística obriga a que as agências de ajuda humanitária actuem e giram as suas actividades atentas à agenda mediática. Nos casos de grande divulgação de uma crise, os gestores do apoio humanitário interrogam-se sobre se devem redireccionar a atenção dos jornalistas para questões mais graves ou aproveitar a ‘onda’ e conseguir o maior número de doadores possível.

Acresce que nos casos, e não são raros, em que os media fazem uma cobertura dos acontecimentos que exagera a gravidade dos factos, a situação pode tornar-se ainda pior. Nas regiões onde há relatos exagerados de falta de alimento, os comerciantes têm tendência a aprovisionar, não escoando para o mercado, para se precaverem contra a fome ou à espera de que os preços subam para venderem.

A dependência dos media é de tal ordem que se estudam propostas de criação de fundos públicos para as agências de auxílio, de modo a que estas não dependam de dinheiro resultante da pressão da opinião pública influenciada pela cobertura mediática. Mesmo porque as intervenções em fases iniciais de crise (que não atraiam as câmaras, nem comovem as pessoas) é muito mais benéfica e mais barata, evitando a fome e preservando a capacidade agrícola de um país.

Por isso, se discute hoje a criação de um fundo de reserva a que as agências e organizações possam recorrer para o combate à fome, que não dependa dos media, da compaixão das pessoas nem do apoio de doadores.

De todo o modo, o trabalho dos jornalistas e a cobertura mediática serão sempre factores indispensáveis no trabalho para o desenvolvimento e cooperação e para a evolução dos sistemas democráticos.

### Referências Bibliográficas:

- Bourgault, L.M. (1995) *Mass Media in Sub-Saharan Africa*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.
- Linden, Ank (1999) «Overt Intentions and Covert Agendas», *Gazette* vol.61 (2): 153-174.
- Sen, Amartya (1981) *Poverty and Famines*, Oxford University Press.
- Tetty, J. (2001) «The Media and Democratization in Africa», *Media, Culture and Society* 23 (1): 5-31

# A globalização do conceito de direitos humanos

## O contributo das ONG

---

Sónia Lamy  
sonialamy@gmail.com  
Escola Superior de Educação de  
Portalegre

Os media desempenham um papel central, nomeadamente na sua relação com o espaço público por isso, aqui, propomos discutir a influência dos meios de comunicação na constituição de um espaço colectivo de opinião e acção, bem como os dispositivos tecnológicos que impulsionaram a própria globalização do conceito humanitário. A par da imprensa, é essencialmente com dispositivos como a fotografia e a televisão, que o leitor/telespectador passa a sentir-se mais presente, sem limitação de tempo e espaço. E como refere Brauman os satélites melhoram a forma e capacidade de recepção e transmissão, e “multiplicam o rendimento da performance tecnológica”. Neste capítulo não podemos deixar referir o exemplo de Bob Geldof, como paradigma do uso dos media em prol da causa humanitária. Há uma clara relação entre pobreza e gozo, ou não, dos direitos humanos que se pretende compreender. O aparecimento das Organizações não Governamentais vem preencher um espaço antes entregue aos Governos, e fazer muitas vezes a mediação entre a mensagem humanitária, os seus actores, e os meios de comunicação. Em Portugal estas ONG aparecem tardiamente, mas desde logo assumem o espaço que lhes é devido. Hoje algumas tornam-se fontes, além de actores de eventos criados e publicitados enquanto notícia.

### Os media e o espaço público

“A relação entre pobreza e gozo dos direitos humanos é muito clara e forte: aos pobres são negados quase todos os seus

direitos humanos – o direito a habitação adequada, a cuidados de saúde primários, à educação e à saúde – para já não falar dos benefícios normais da cidadania – um tratamento justo pela lei e o acesso à justiça, a participação nas decisões que os afectam, o acesso à informação e à tecnologia”. Esta definição feita por Mary Robinson, ex-Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, traduz por poucas palavras um conceito que se tornou cada vez mais abrangente a partir do final do século XX. Aqui há uma clara influência dos meios de comunicação na constituição de um espaço colectivo de opinião e acção, bem como os dispositivos tecnológicos que impulsionaram a própria globalização do conceito humanitário. A par da imprensa, é essencialmente com dispositivos como a fotografia e a televisão, que o leitor/telespectador passa a sentir-se mais presente, sem limitação de tempo e espaço

Depois da primeira Grande Guerra, americanos e franceses começaram a renovar o pensamento liberalista do séc. XVIII. No lugar de responsabilidade social dos media, os americanos começam a substituir este conceito por uma concepção liberal da informação. É com o mesmo espírito que os europeus, mais por iniciativa francesa, substituem a noção de direito público à informação, pela liberdade de imprensa ou de informação. Em 1963, no pontificado de Jean XXIII, é designada pela primeira vez o direito à informação como “o direito de todo o ser humano a uma informação objectiva” (Balle, 1992, 221). No fundo, a par do desenvolvimento da informação e da imprensa, surgem alterações nos conceitos de transmissão de mensa-

gem. A informação começa a ser delineada por regras e por conceitos exigentes de transmissão de conhecimento. E, paralelamente ao desenvolvimento dos dispositivos tecnológicos e na forma como é transmitida a informação, surgem alterações na própria ideologia da comunicação.

Neste contexto, Habermas referia-se às alterações que se processaram no seio do espaço público, a partir do séc. XIX. A própria Revolução Francesa demonstra a forma como a opinião pública mobilizada, leva a uma reorganização radical das relações político-jurídicas. No entanto, as vicissitudes ocorridas ao longo do século XIX vão contribuir para a desarticulação do espaço público e para o enfraquecimento do papel da opinião pública. A emergência da sociedade de massas e as modificações que acompanham essa transformação da Europa, contribuiu para o processo. Habermas refere que na segunda metade do século XIX a imprensa foi essencial nas discussões travadas no espaço público burguês, vocalizando as aspirações da opinião pública. Também a publicidade adquire um papel importante no funcionamento da imprensa escrita, com a consequente manipulação, por parte dos grandes interesses económicos, do material produzido pelos mais importantes meios de comunicação de massa daquele momento.

“O Espaço Público, por um lado começou por se assumir como instância exterior ao poder: emanção da sociedade civil e autónoma face ao Estado, ao qual dirige uma experiência radical de legitimidade e de controlo e dominação. Por outro lado, em resultado de uma certa tendência institucionalizante, o Espaço Público assume cada vez mais o estatuto de verdadeiro órgão político, chamado a exercer funções de poder a participar directamente na própria dominação.” (Esteves, 2003 : 34).

Como explica Pissarra Esteves, “um dos aspectos singulares mais importantes do universo cultural que dá forma à comunicação pública dos nossos dias consiste, precisamente em, na presença dos próprios media: dispositivos tecnológicos de mediação simbólica extremamente sofisticados que apresentam um conjunto de atributos próprios ímpares, em termos de capacidades de armazenamento de informação, de reprodução das formas simbólicas e de um certo tipo de competências exigidas aos seus

utilizadores. Um segundo aspecto importante deste universo simbólico da comunicação relaciona-se com o facto de todo este potencial tecnológico se organizar de um modo integrado como um aparato institucional”. (Esteves, 2003; 151)

O autor refere, neste contexto Habermas: “Verificamos assim, quão distante se encontra já o tempo em que se pôde observar uma estreita articulação entre a palavra oral (dos encontros sociais) e a palavra escrita dos media (jornais e revistas) e em que consequentemente, as competências da produção da recepção do discurso eram também basicamente concomitantes”, (Habermas in Esteves, 2003, 152).

A síntese dos conceitos de comunidade de destino e cidadania imperfeita permite-nos pensar a esfera pública como atravessada pelo peso e pelas contradições da subjectividade individual e colectiva. José de Oliveira Mendes cita Étienne Balibar: “A esfera pública, na realidade mais não é do que uma representação objectivada e universalizada um controlo colectivo, um campo de comunicação das paixões e dos interesses”. (Balibar in Mendes, 2004:148)

Mas Mendes, refere-se a públicos, no lugar de esfera pública. “Mais do que falar numa esfera pública que adquire uma conotação quase metafísica, parece mais adequado falar de públicos, procurando restituir a complexidade da construção e recepção mediáticas e dos seus impactos políticos.” O público dos media é sobretudo destinatário de um dispositivo de representação. Há uma pragmática dos públicos a que se refere o autor, que alerta para a importância das sociabilidades e dos laços interpessoais na conformação das experiências pessoais e colectivas de recepção mediática de comprometimento social, cívico e político. (2004:150)

Schudson defende precisamente o facto de vivermos numa ilusão de poder dos media. Aliás ele considera que este é sobrestimado, porque os media são uma ponta visível de um icebergue de influências sociais no comportamento público. “A simples informação da existência do movimento anti-guerra, com a atracção de novos aderentes portadores de novas sensibilidades e lógicas políticas, conduziu a lutas fratricidas pelo poder e à lenta desintegração.

## A tecnologia e a globalização da acção humanitária

A relação directa entre a acção humanitária e as novas tecnologias pode ser questionável. Mas o desenvolvimento da informação é essencial para o crescimento de uma consciência humanitária que se desenvolvem em meados do século XIX, motivada pelo fluxo de informação cada vez mais imediata e real. “O primeiro presidente da Cruz Vermelha exprime com a força do optimismo técnico, o seu romantismo sobre o progresso que marcou muito o pensamento do século XIX.” (Brauman, 1996: 15) Henri Dunant refere-se à importância da informação na consciência sobre a violência e problemas humanitários patentes e para os quais o homem começa a estar mais alerta, ou pelo menos mais sensibilizado. Como refere, de dia para dia, no mundo inteiro, há uma consciência da rapidez com que a guerra se espalha, e as descrições que começam, na época a ser dadas pelos jornais quotidianos tornam claros os momentos “agonizantes” dos campos de batalha aos olhos do leitor. “Ao mesmo tempo que uns cantam vitória, ouvem-se os gemidos dos pobre mutilados que entram nas ambulâncias.” (Brauman, 1996: 16)

Já Gustave Moynier, 1899, atribuía o sucesso da ajuda humanitária à revolução da informação. Relaciona o trabalho dos jornalistas e seu relato sobre a “maldade” humana associado à possibilidade de rápida transmissão de dados proporcionado pelo telégrafo, à tomada de consciência contemporânea sobre a necessidade de intervenção humanitária. Aqui, como sublinha Brauman a, já referida, obra de Dunant tem especial relevo. “Un souvenir de Soferino, descreve o horror dos feridos no campo de batalha de Soferino fez sucesso ao nível europeu”. (1996: 16).

Há um processo de mundialização do modelo europeu do sentimento de compaixão em que se inscreve o período moderno humanitário. Na idade da informação, no qual se inscreve o aparecimento do telégrafo, o espectáculo do sofrimento sofre alterações. Ao mesmo tempo que emergem no espaço mundial espectáculos de horror, surgem também organismos humanitários privados e públicos, e a imprensa adquire um papel de resistência e mobilizador de consciências. “Mais do que um

revelador é um amplificador, a rádio torna-se parte do acontecimento.” É a imprensa que permite a saída das fronteiras, antes fechadas a quem participava, ao montar a cena conferindo-lhe um teor público de solenidade inédita. (Brauman, 1996: 18)

José Mendes acredita que os “media constituem um poderoso aparelho ideológico não no sentido de que são manipulados ou que os seus profissionais possuem uma falsa consciência, mas sim de que os seus discursos assentam em pressupostos e assunções com um forte carácter ideológico, não no sentido de que são manipulados, ou que os seus profissionais possuem uma falsa consciência, mas sim de que os seus discursos assentam em pressupostos e assunções com um forte carácter ideológico” (Mendes, 2004:153) Trata-se de uma função complexa e contraditória, de acordo com o próprio autor.

Brauman descreve o papel dos media na sociedade, referindo-se a um episódio que diz reflectir a relação, pelo menos numa fase inicial, entre os media e as ONG. Na Primavera de 1989, na província da Zambézia, em Moçambique, as organizações humanitárias são alertadas através de um artigo publicado na Newsweek para um campo de refugiados de cerca de 20 mil pessoas, numa região “perdida” da província. A cólera já tinha morto algumas centenas de pessoas e milhares estavam à fome. Apesar de 20 por cento da população do país já ter morrido à fome e com doença e apesar dos programas sociais em curso devido aos anos de guerra, as ONG ignoravam a existência deste campo de refugiados que um artigo publicado na imprensa tornou de conhecimento público. Isto acontece quando num panorama de guerra muitas atrocidades se tentam fazer de forma camuflada. Deste modo pode verificar-se a evidência da importância da imprensa face e para a acção humanitária.

### Os primeiros meios visuais

De acordo com Lavoinnie, o aparecimento da imagem desempenhou um papel acelerador na difusão de notícias sobre a temática dos direitos humanos, nomeadamente em situações de conflito e violações de direitos humanos fomentadas por situações de guerra. O discurso específico sobre as dores da guerra, não nasce

antes do aparecimento de um novo meio - a fotografia, que vai permitir colocar em imagens um pensamento de instante e individual, e que cria um novo espaço de recepção dessa imagem, o espaço da casa. As reportagens sobre a guerra da Crimeia (1854-1855) são uma das premissas para o início desta fase (Lavoine, 2002:13). O autor estabelece mesmo um paralelismo entre o aparecimento de novos dispositivos, com a eclosão também das instituições que pretendem minimizar os danos causados pela guerra. Na realidade, e apesar de já anteriormente os jornais enviarem repórteres para os campos de batalha, é com o aparecimento da imagem significa um momento marcante para a história do jornalismo, da forma como este é feito e do modo como a opinião pública recebe as notícias sobre as atrocidades da guerra.

Pouco a pouco as imagens juntam-se também a uma determinada forma de pensar e de escrever sobre a guerra, e exaltam ou propõem uma determinada sensibilidade. De acordo com Hélène Puisseux, (1997) há uma evolução constante nestes dois séculos sobre a representação figurativa da guerra. No fundo há um vasto território que se constrói e que inclui mais do que somente o episódio de guerra, ou este passa a ser construído por factores que lhe eram antes estranhos - um só espaço passa a configurar os conceitos de humanidade, guerra e a sua imagem que procuram a construção de novas configurações, de novas reportagens e de novas formas de uso junto dos espectadores. A guerra, que passa a ser encarada como objecto de novas representações contém em si mesmo a sua luminosidade e escuridão - a morte possível dada ou recebida. A sua realidade, tal como a imagem a partir de si construída, constitui um problema por vezes sem solução, insuportável, que se coloca a cada um dos indivíduos socialmente enquadrados.

William Howard Russell, o primeiro repórter de guerra, jornalista do The Times, com 33 anos, foi convidado pelo director do jornal para acompanhar “uma força expedicionária britânica a Malta” (Santos, 2002:23). A Grã-Bretanha estava nessa altura aliada à França, e prestes a declarar guerra à Rússia que tinha ocupado a Roménia. Ainda sem possibilidade de utilizar qualquer recurso à imagem, na Crimeia, o repórter ousou relatar as más condi-

ções em que as tropas viviam, e cedo teve de prosseguir o trabalho escondido. Publicou vários trabalhos, alguns dos quais foram altamente contestados pelos comandantes, sendo que o habitual “bode expiatório” das suas reportagens, Comandante Raglan, acabou por morrer vítima de doença e a atenção virou-se para o jornalista, de tal forma que Raglan passa a ser visto como vítima, e Russell como “vilão”. O sucessor do comandante, William Codrington proibiu a difusão de informação que pudesse ter valor para o inimigo, impondo assim grandes restrições ao trabalho jornalístico. Contudo “o aparecimento da censura não foi o único efeito do trabalho pioneiro de William Russell. As descrições negativas das condições dos soldados britânicos levaram Londres a enviar para a frente de batalha um fotógrafo”(Santos, 2002:26).

Aquele que antes tinha sido um pintor falhado, torna-se então um fotógrafo de guerra. A sua missão era mostrar as fileiras britânicas. “Durante milénios, a maior parte da humanidade viveu na ignorância quanto à duras realidades dos campos de batalha. A imagem que a maioria tinha dos grandes confrontos militares era dada pelos relatos dos soldados que sobreviviam a essas experiências, pela poesia épica, por algumas pinturas e pelos relatos históricos. (...) A fotografia mudou tudo isso”. (Santos, 2002:26)

José Rodrigues dos Santos cita Roland Barthes que alerta para o facto da fotografia partilhar a história do mundo, “o passado é a partir de agora, tão seguro como o presente, aquilo que se vê no papel é tão real como aquilo que se toca”.

Fenton evitou chocar o leitor com as imagens, mostrando que as fotografias foram politicamente manipuladas, e provando assim a verdade da máxima de Barthes de que “a imagem não é o real”. Não é o real, mas mostra o real: “Como a Fotografia é contigência pura e não pode ser mais do que isso (é sempre alguma coisa que é representada) – ao contrário do texto que, pela acção súbita de uma única palavra, pode fazer passar uma frase da descrição à reflexão – ela revela imediatamente esses “pormenores” que constituem o próprio material do saber etnológico”. (Barthes, 1980:49)

“No caso das fotografias da Crimeia, a natureza ilusionista da imagem foi agravada pelo

facto de que, devido às limitações tecnológicas impostas pelos filmes extremamente lentos então existentes e pelas máquinas demasiado pesadas, não era possível fotografar cenas de acção e combate, mas apenas motivos estáticos. Fenton montou o seu laboratório fotográfico numa carroça fechada, onde foi revelando as suas imagens de guerra, constituídas exclusivamente por paisagens e por grupo de soldados e civis. Seja como for, a introdução da fotografia nos campos de batalha trouxe uma revolução na narrativa bélica, dando uma surpreendente sensação de imediatividade aos acontecimentos e permitindo que o cidadão comum não dependesse apenas de relatos e da sua imaginação para ver o palco de guerra”, (Santos, 2002:27).

A fotografia faz parte do acentuado desenvolvimento que os media sofreram ao longo do século XX, sendo um dos dispositivos que mais inovação trouxe ao meio. As suas características cedo influenciaram a própria noção de guerra junto da humanidade, mas também foram as alterações ao nível conceptual dos media que participaram na metamorfose da noção de humanidade.

Para compreender melhor as origens de um movimento humanitário, que se acentua, essencialmente no século XX, Lavoigne realiza uma análise do trabalho realizado pelas organizações humanitárias, pelos media, e no seio da sociedade. O autor defende que, neste século, há uma alteração de consciência e mentalidade. Ao pacifismo, por vezes latente, sobrepõe-se a causa das vítimas, através da denúncia de comportamentos desumanos, das violações dos direitos do homem e das razões de estado que são dadas. (Lavoigne, 2002: 13).

Referindo-se ao momento da fundação da Cruz Vermelha, caracteriza-a como um espelho de uma consciência social que surge na Guerra da Crimeia, quando a partir do socorro aos feridos e às populações se começa a delinear então o conceito de humanidade, que depois também acaba por ser transportado para os media. A este respeito Lavoigne frisa que a fotografia, que permite colocar em imagem um pensamento de instante, e individual, cria um novo espaço de recepção, a casa, sendo que as reportagens da Guerra da Crimeia foram uma das premissas, para o desenvolvimento, pelo menos da concepção sobre a importância da imagem no trabalho jornalístico.

De acordo com Gitlin, citado por José de Oliveira Mendes, (2004:151) a simplificação dos temas tratados pelos media e a consequente desmobilização das pessoas são efeitos da super saturação provocada pelos media. Aliás, diz ainda, neste fluxo permanente de imagens, sons, palavras, a democracia reduz-se a um epifenómeno. Como exemplo refere o seu estudo sobre a cobertura dos media norte-americanos que acabou por desbaratou o movimento anti-guerra pela cobertura desproporcionada da violência das acções perpetradas por aquele movimento e pela sua retórica extravagante. Os líderes e os media terão entrado numa relação simbiótica e em circuito fechado que foi fatal para o movimento anti-guerra.

## O aparecimento da televisão e o “directo da crise”

Wolton é um dos autores que muito se tem dedicado ao trabalho sobre o dispositivo televisivo. De acordo com o autor, a televisão trata-se de uma espécie de subconsciente colectivo mais determinante na construção dessa identidade nacional. A televisão estando nas suas emissões de entretenimento ou de informação produz e difunde uma cultura comum e só a televisão generalista, preferencialmente de capitais públicos, permitirá a aproximação dos diferentes grupos e interesses que compõem uma dada sociedade na comunhão de um destino comum. E citando agora Dominique Wolton que defende que a comunicação em si está muito próxima do que é o fundamento de ser humano e da vida em sociedade, ou seja, a relação com o outro e a partilha, e na base desta ideologia o autor coloca o sucesso da televisão. Para Wolton, “a comunicação tornou-se ao mesmo tempo uma indústria e uma moda, um engano, uma aspiração, um “direito”, uma reivindicação que, de uma ponta a outra das nossas sociedades desenvolvidas, é sinónimo de modernidade.” (Wolton, 1994: 102)

Henry Dunant refere a Guerra do Biafra como um momento essencial à cooperação humanitária. Foi um teatro de operações humanitárias privadas em África. Dá-se uma forte mudança quando a causa humanitária se instala no terceiro mundo, quando em que a informação passa de essencialmente escrita, à imagem, no tempo da instantaneidade. O poder da



televisão passa a estar presente na Europa, os jornais dão lugar aos media televisivos. Trata-se da segunda revolução da informação em que o conceito de media se começa a impor e “esmagar” a própria imprensa. Nasce também uma nova consciência televisiva do mundo. “Os satélites, o progresso incessante da precisão e monitorização dos meios de transmissão e recepção multiplicam o rendimento da performance tecnológica.” (Brauman, 1996: 19)

O aparecimento do telejornal e das notícias “como refeição” deu um novo sentido à informação, e transforma o conceito de universalidade. O telespectador passa a sentir-se mais presente sem estar delimitado no tempo ou espaço.

A Guerra do Vietname foi um momento em que se começa a revelar o poder da imagem. Aqui, trata-se de um momento forte de alteração sobre a forma como é visto o acontecimento por quem o recebe em casa. A imagem mostra a sua capacidade para mobilizar a indignação do público, não somente quando transmitida via televisiva como pelas fotografias jornalísticas que surgiam. Como defende Brauman, há uma autêntica dramaturgia televisiva do humanitário que começa a aparecer, com personagens emblemáticas, convenções cénicas e suas próprias regras de linguagem. Surge uma nova forma de acção humanitária. É nos anos 80 que se reforçam e se multiplicam as organizações humanitárias. É também neste momento que os jornais televisivos tomam um papel central no domínio da informação e a determinar a informação veiculada pela imprensa escrita.

A partir de uma determinada altura, mais importante do que informar, torna-se comunicar. “A extraordinária importância que tomou o movimento humanitário deu-lhe um verdadeiro poder e, por consequência, uma grande responsabilidade quanto ao exercício do poder.” (idem, 1996:46)

Quando o trabalho humanitário, nomeadamente o que é desenvolvido pelas ONG, se torna mais mediático há, por um lado, uma maior sensibilização sobre o problema em questão, e por outro, um maior controlo internacional sobre a forma como o trabalho e cooperação do Estado se processa. Em 1974, na Etiópia, é feito um golpe militar. E durante este período em que Haile Selassie é destronado por

um golpe liderado pelo general Aman Michael Andom e morre na prisão um ano depois. O imperador ignorou a morte de cerca de 150 a 200 mil pessoas, provocada pela fome. Neste período cerca de 700 mil pessoas foram raptadas e morreram cerca de 200 mil.

Neste processo, a organização “Médicos Sem Fronteiras” acabou por entrar em conflito com o governo etíope devido ao golpe de estado, e mudanças políticas forçadas. Isolados acabaram por ser expulsos. Contudo uma campanha mediática de imprensa, e o lobby acaba por ter consequências. O governo etíope sofre pressões por parte da comunidade europeia, e acaba por suspender a sua política. “A confusão dos papéis de média e humanitário, permitiu o triunfo da retórica da pena e contribuiu para o desmoroamento político que sucedeu.” (1996:46) O autor considera por isso a noção de informação ou de “magazine humanitária” em voga depois desta época, a qual é tão inútil quanto perigosa. “Em vão porque ela ausculta os tumultos do planeta com um estetoscópio a escolher indefinidamente as frases, os gestos e as cenas todos os dias, a fazer dançar até à exaustão o par vítima-socorrista, através da música dos bons sentimentos. Perigoso também porque como a crise do mesmo nome, a informação dita humanitária contribui um pouco para a confusão.” (1996:45)

Já nos anos 80 quando eclodem diversos movimentos humanitários, jornalistas, particularmente os correspondentes do Quênia entraram no país para compreender os rumores sobre a fome que circulavam. Foi a primeira reportagem da BBC, divulgada por centenas de países que revelou a gravidade da catástrofe. Desencadeou-se um imenso movimento de solidariedade (1996:37).

### **Bob Geldof, um exemplo da demonstração do poder dos media**

Falar sobre direitos humanos e media sem abordar um dos primeiros homens a usar os media para dar força a uma causa humanitária seria um erro. Porque cedo ele percebeu que o espectáculo podia mobilizar o mundo. “Bob Geldof, o homem que organizou o concerto do século” (1996:42) torna-se mais do que um construtor de eventos, um evento por si só. É o primeiro a fazer o acontecimento para uma onda

se solidariedade como nunca antes o ocidente tinha assistido. Curiosamente Geldof<sup>1</sup> começa a sua carreira, em 1954, como jornalista especializado na área musical, mas cedo se envolve numa banda, e então dá os seus primeiros passos numa das acções humanitárias de maior relevo. Acção esta que é paradigma da acção humanitária global.

Apesar de ter tido uma banda que se afundou, em 84, ele nunca desistiu. Em Novembro desse ano Geldof viu na BBC uma reportagem sobre a fome na Etiópia. E decidiu começar aquele que seria um dos mais mediáticos eventos de solidariedade. Juntamente com Midge Ure dos Ultravox, escreveram a música *Do they know it's Christmas?*. Geldof conseguiu marcar uma entrevista com o DJ Richard Skinner da “BBC radio 1”, mas em vez de discutir o seu novo álbum (razão principal para ir ao programa), aproveitou o espaço na comunicação social para divulgar a ideia de editar um single de caridade, de tal forma que quando do recrutamento dos músicos, já havia um enorme interesse dos media no evento. Usou o poder de persuasão que o celebrou. Formou um grupo chamado Band Aid, que consistia de músicos pop rock britânicos, todos no top naquela época. O single foi editado antes da época que mais habitualmente mobiliza o espírito solidário, o Natal, para realizar fundos para pôr termo à fome na Etiópia.

A ideia foi copiada uns meses mais tarde nos EUA com a música “We are the world” da autoria de Michael Jackson, Stevie Wonder e Lionel Richie. Não satisfeito com o enorme sucesso do single dos Band Aid, Geldof propôs-se organizar o concerto de caridade Live Aid que angariou fundos para a causa e viajou por todo o mundo para fazer mais dinheiro. Geldof já foi inclusivamente nomeado para o Prémio Nobel da paz e o título honorário de cavaleiro atribuído pela rainha Isabel II, não tendo o título de Sir (título exclusivo para britânicos), devido à sua condição de irlandês.

## A globalização da exclusão social

Mas não é só em clima de guerra, ou de pobreza extrema como é o caso do país que inspirou Bob Geldof para os primeiros passos da causa humanitária – a Etiópia, que os direitos humanos fundamentais são desrespeitados. Se

aí tudo se torna mais visível, pela dimensão que as situações de desrespeito pelos direitos humanos assumem, nas sociedades ocidentais onde se vive um clima de paz, verifica-se também a proliferação da exclusão. “As ‘exclusões’ são reconhecidas como problemas sociais, realidades que reclamam acções e políticas de integração (ou inclusão) social, mas é raro serem analisadas na perspectiva de direitos humanos fundamentais”, refere Bruto da Costa. (Costa, 2005: 7). Dalmo de Abreu Dallari refere mesmo que a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas, em 1984, foi o marco inicial de um novo ciclo na história da humanidade. Porque depois da segunda guerra mundial, o documento não foi apenas um grito de protesto, uma explosão momentânea de indignação, contra as agressões armadas e a negação da racionalidade implícita em todas as guerras. A declaração Universal proclama com muita clareza a primazia da pessoa humana, com suas dimensões espiritual e material, com sua dignidade implícita na condição humana e com seus valores fundamentais, protegidos como direitos próprios da natureza humana. E desse modo, diz o autor, os valores humanos essenciais, indispensáveis para a preservação da dignidade e o crescimento interior da pessoa, não dependem das circunstâncias de tempo e lugar, das condições materiais e da situação social, foram novamente colocados em primeiro plano.

## O contributo das ONG para a visibilidade humanitária da catástrofe

A visibilidade humanitária como domínio específico de acções à escala internacional e nacional é plenamente adquirida por volta dos anos 90, nomeadamente pela acção das Organizações não governamentais que se multiplicam nesta década. Apesar de aparecerem anteriormente, e crescerem enquanto força social durante a década de 1980, é no fim do século XX que se multiplicam. Lavoigne aponta esta década dando como pontos de referência o tratamento do tema na “Universália”, e na revista *Le Débat* também aborda o assunto. (Lavoigne, 2002:27) Lavoigne refere outra questão inerente à acção humanitária: A urgência. “O sucesso do serviço humanitário após uma quinzena de anos manifesta-se

através da nova gestão do social e de um modo social de gestão, fundamentado na urgência”. (Lavoinne, 2002: 27) O facto de se ter de responder às necessidades impostas por uma catástrofe, “a urgência é a necessidade de vida de um campo social”.

Para se conseguir apressar as decisões desenvolve-se mesmo uma retórica específica, de fórmulas rápidas como: “A urgência impõe-se”, ou as entidades optam por recorrer a metáforas de origem político-militar. A promoção da urgência entra, de acordo com o autor, em consonância com a lógica profissional dos jornalistas, em que a rapidez é um valor essencial (Lavoinne, 2002: 28).

A expansão social da urgência, a sua evocação cada vez mais frequente não deverá ser explicada através somente do desenvolvimento das tecnologias de transporte, que permitem uma acção mais rápida, e das comunicações (televisão) que suscitam a mobilização da opinião. Lavoinne considera que a urgência proclamada de um determinado acontecimento acontece devido a uma escolha mediática e política. Por um lado as televisões tentam renovar o stock de imagens, o reportório dos dramas, as figuras de destruição ou as imagens de dor. “A causa humanitária para cumprir as suas missões deve, não contar com a televisão, mas lutar com ela. Deve impor-lhe as noções de duração e complexidade, e decência. Deve tentar que ela situe nos seus devidos lugares a informação, a assistência, a moral e a política.” (Philippe Meyer in Lavoinne, 2002: 29<sup>2</sup>).

Mas nem todas as situações de crise são mediáticas. Interessa perceber que conceitos estão na base da definição de “crise”. No fundo a centralidade dos media, e da comunicação de massas, na vida social é algo que só se tornou garantido e vulgar no séc. XIX. Contudo o seu papel na sociedade é muito contestado e discutido, para além de ter um carácter pouco estagnado. Edgar Morin descreveu em 1976 a noção de crise como uma categoria analítica, que foi “espalhada” em vários horizontes no século XX. A crise pode ser ao nível da sociedade, da família, valores, economia, ambiente, etc. Há uma perspectiva de crise em vários sentidos. (Raboy, 1992; 1). A crise pode ser definida como disrupção real ou percebida da ordem social. O estado de crise pode ser distinguido pelo seu oposto, normalidade, pelas alterações que a crise implica.

Lavoinne defende que os media difundem uma cultura de urgência que é no fundo a sua, sobretudo para os jornalistas. São meios de eco para a casa dos telespectadores, ou dos políticos que de outro modo passariam por indiferentes. (Lavoinne, 2002 :30) Mas nesta relação há actores que a partir de uma determinada época têm um papel fulcral e fundamental. A forma como a informação humanitária e de crise chega ao espectador começa a partir dos anos 80, e principalmente 90 a ter outros mediadores. As organizações não governamentais assumem um papel relevante neste contexto. Além de acorrem a situações de catástrofe e de pobreza tornam-se mediadores.

A Assistência Médica Internacional é a primeira ONG nacional com alcance internacional. A organização nasce em 84 única e exclusivamente para actuar em situações de crise humanitária, fora do país. Com o aparecimento da “nova pobreza”, nomeadamente nas grandes cidades, começa nos anos 90 a virar-se para dentro. Ou seja, começa a actuar dentro de fronteiras, junto de grupos sociais excluídos. A AMI tem estatuto jurídico de Fundação, privada, apolítica e sem fins lucrativos, aliás elementos essenciais a qualquer ONG, para exercício pleno das suas funções sociais e sem ligação ao governo.

Desde 84, que a organização, fundada por Fernando Nobre, demonstra ser inovadora em Portugal. O objectivo, de acordo com a descrição da própria organização é intervir rapidamente em situações de crise e emergência, tendo o homem como centro de todas as suas preocupações. Lutar contra a pobreza, exclusão social, subdesenvolvimento, fome e sequelas da guerra, em qualquer parte do Mundo são a base de trabalho. A AMI arranca com uma vertente externa, de actuação em caso de crise, de cooperação no desenvolvimento e financiamento de projectos sociais. Só passados dez anos do seu arranque a AMI lança segundo pilar da acção da AMI é a sua intervenção interna, a saber: a acção social desenvolvida em Portugal. Durante os primeiros dez anos de existência, a AMI concentrou-se exclusivamente na sua vertente internacional. Em 1994, lançou o projecto Porta Amiga abrindo até hoje em Portugal 10 equipamentos sociais distribuídos pelas cidades de Gaia, Porto, Coimbra, Lisboa, Almada, Cascais e Funchal.

Mas a par deste trabalho a organização é paradigma da estreita relação que as ONG têm com os media. Aliás de acordo com o documento de descrição de funções a AMI refere-se a um terceiro pilar de acção: O trabalho que faz junto dos órgãos de decisão e da opinião pública na sensibilização para temas fundamentais para a humanidade e para a intervenção da própria AMI. E este, referem, não é menos importante que os anteriores.

A par da divulgação periódica que fazem, outros acontecimentos foram criados para alertar consciências e marcar a agenda. O Prémio AMI – “Jornalismo Contra a Indiferença”, Prémio AMI Saúde – Doenças Infecciosas e Parasitárias” são dois exemplos. Mas, várias intervenções dos elementos da AMI, funcionários e voluntários, fazem pelo país junto de escolas, universidade, associações, autarquias e meios de comunicação social participam na divulgação da mensagem humanitária. O fundador, Fernando Nobre refere que quando pensou em criar a AMI, pretendia levar uma mensagem e uma acção humanística concreta, no terreno, e a qualquer canto do mundo. Hoje a AMI tem espaço seguro nos meios de comunicação social, não só como actor social, mas acima de tudo como fonte. Mais do que prestar ajuda – a característica fundamental desta organização, parece que o objectivo de alertar consciências está a ser cumprido.

## Notas

<sup>1</sup> Bob Geldof chegou à fama em meados da década de 70. Depois de se iniciar no ramo musical como jornalista da área musical, avançou para os palcos como líder dos Boomtown rats, um grupo de rock ligado ao movimento punk. Em 1978 conseguiram o seu primeiro êxito, com o single “Rat trap” a chegar a Nº 1 de vendas, tornando-se o primeiro da chamada new wave a consegui-lo. “I don’t like Mondays” foi o segundo single, e foi igualmente bem sucedido e controverso, já que foi escrito como consequência da tentativa de massacre por Brenda Ann Spencer na sua escola em San Diego na Califórnia no princípio de 1979. A banda escreveu a música imediatamente a seguir e chegou a Nº 1 de vendas antes do final do ano. Geldof depressa ficou conhecido como um activo porta-voz da música rock. A sua participação no programa irlandês “Late late show”, gerou protestos da parte do público. Teve um sucesso limitado como actor, sendo o seu papel no filme de 1982, *The Wall* dos Pink Floyd o único a merecer registo.

<sup>2</sup> Philippe Meyer, “La télé Humanitaire”, le Point, 29 Outubro de 1999

## Referências Bibliográficas

- Barthes, R. (1980). “A câmara clara”. Lisboa, Edições 70.
- Backmann, R. and R. Brauman (1996). *Les Médias et l’humanitaire*. Paris, Centre de formation et perfectionnement des journalistes.
- Costa, A. B. d. (2005). *Exclusões Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Development, D. f. I. (2000). “Working with the Media in Conflicts and other Emergencies”, Department for International Development. **2004**.
- Esteves, J. P. (2003). *Espaço Público e Democracia*. Lisboa, Edições Colibri.
- Lafer, C., Ed. (2002). *Direitos Humanos: actualização do debate*. Direitos Humanos: actualização do debate. Pará, Bandeirante.
- Lavoigne, Y. (2002). *L’Humanitaire et les Médias*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Michael Schudson (2003). *The sociology of news*. Nova Iorque e Londres: W. W. Norton
- Mendes, J. M. d. O. (2004). “Media, públicos e cidadania: Algumas notas breves.” *Revista Crítica de Ciências Sociais* **70**: 147-158.
- Puiseux, H. (1997). *Les Figures de la Guerre*. Bona, Gallimard.
- Raboy, M. and B. Dagenais, Eds. (1992). *Media, crises and democracy. Mass communication and the disruption of social order*. London, Sage.
- Robertson, A. H. (1972). *Human Rights in the world*. Nova Iorque, St. Martin’s Press.
- Santos, J. R. d. (2002). *Crónicas de Guerra*. Lisboa, Gradiva.
- Wolton, D. (1994). *O elogio do grande público*. Porto, Edições Asa.

Neste número destacamos...\*

# As categorias temáticas dominantes nos telejornais

Nuno Brandão<sup>1</sup>

A televisão dá-nos a imagem da realidade e permite a modificação das representações do mundo, tornando-se hoje numa das principais fontes de construção da realidade social. A televisão torna-se «instrumento de criação de realidade» e transforma-se «no árbitro do acesso à existência social e política» (Bourdieu, 1997,15).

## *Distinções entre televisão pública e televisão privada*

### A televisão generalista

O acto de ver televisão ao longo dos anos contribui para o seu «efeito de realidade», por isso, como refere Mark Poster, «quanto mais as imagens da televisão pretendem convencer o telespectador da referência à realidade, mais a imagem se transforma na realidade» (Poster, 1999, 180-181).

A televisão reactiva é assim uma diversidade de sinais através dos quais os indivíduos se reconhecem enquanto parte de um todo. É «uma janela aberta sobre o mundo» e um «instrumento de liberdade» pelo seu acesso a todos, reforçando a sensação de «igualdade» que produz e ilustra o seu papel de «vínculo social», como um «espectáculo de um género particular destinado a um público imenso,

anónimo e heterogéneo, inseparável de uma programação que assegura uma oferta quase contínua de imagens, de géneros e estatutos diferentes» (Wolton, 1994, 69-71).

No fundo, a televisão representa a única actividade partilhada por todas as classes sociais e por todos os grupos etários, fazendo ainda o elo entre todos os meios de comunicação, nomeadamente a imprensa e a rádio.

No entanto, a televisão é também «uma máquina produtora de redundância» que recicla no seu dispositivo e organiza no seu «fluxo» um «novo espaço tempo, uma visão do mundo generalista e compósita, tal como se se tratasse de uma grande estrutura narrativa». Existe assim uma acção socializante do imaginário televisivo que se configura nos modelos estabilizados das suas grelhas e das suas formas de representação do mundo, conduzindo, *grossomodo*, ao espectáculo de ritualização da cultura e da informação» (Cádima,1992, 27) e onde o espectáculo assume o lugar principal. De facto, já neste novo milénio, com a solidificação dos canais generalistas privados, aumentou a necessidade de, como refere Jean Jacques Jaspers, conquistar audiências, o que levou a que a «função social» da televisão tenha sido cada vez mais substituída por uma mera «função económica», gerando uma dinâmica que procura «substituir os monopólios de Estado por monopólios

\* Este artigo foi publicado na Revista Trajectos nº1, Junho de 2002, “Dossier Televisão”, revista de comunicação, cultura e educação do ISCTE. Agradecemos à Direcção da Revista, à Editorial Notícias e ao autor a autorização que nos concederam para publicação na *Aprender*.

<sup>1</sup> Nuno Goulart Brandão (2002), «A Televisão Generalista e a Abertura dos Telejornais» *resumo da tese de mestrado no ISCTE de Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação, Departamento de Sociologia, Março 2002, com orientação do Prof. Dr. José Manuel Paquete de Oliveira.*

privados». Assim, se no âmbito do «monopólio da televisão pública, os programas eram definidos em função de três objectivos comunicacionais: educar, informar e distrair», com as televisões privadas e a guerra das audiências o conteúdo da televisão, em termos de oferta, e a própria relação com o público, passou a «distrair, informar e educar», ou seja, passámos para um lema que pode ser caracterizado por «distrair, convencer, vender». Esta transformação marca definitivamente a passagem da «paleotelevisão», que se baseava na esfera pública e racional, para a «neotelevisão», que se centra na esfera privada e afectiva (Jespers, 1998, 14-15).

Para Francesco Casetti e Roger Odin, a «paleotelevisão» funciona num «contrato» de «comunicação pedagógica». A «neotelevisão» rompe com esse contrato, em que o centro em volta do qual tudo se desenvolve já não é, como na «paleotelevisão», essencialmente um espaço de «formação», mas sim um espaço de «convívio», e por uma «relação de proximidade», em que a vida quotidiana é uma constante referência. Os conteúdos dos programas televisivos adequam-se principalmente ao ritmo da vida quotidiana, de modo a poderem ser vistos por toda a família. A «neotelevisão» não convida os espectadores a efectuarem operações de «produção de sentido», mas simplesmente a «viver» e «vibrar» com a televisão. Estamos assim perante a perda de uma dimensão de «socialização» da programação televisiva e passamos para o lema do *time-budget*, ou seja, em que apenas conta o tempo que o telespectador passa à frente do televisor (Casetti e Odin, 1990, 9-26).

A passagem para a «neotelevisão» marca a passagem de um espaço de formação e realização para um espaço de convívio, proximidade e recepção. Deixamos de vibrar ao ritmo dos acontecimentos relatados e passamos a vibrar ao ritmo das imagens. Deixamos ainda, cada vez mais, uma televisão baseada na oferta para uma televisão que assenta, sobretudo, na procura, no mercado, através de registos como a emoção, o espectacular, o dramático, no sentido de construir uma relação directa com o público. A televisão passa de mediador a actor no seio do mercado e do fluxo do consumo. A televisão, como espelho do que se julga ser o gosto do público, intervém nos conflitos e nos

problemas sociais, procurando soluções; e onde se dramatizam os factos à luz do seu consumo pelas massas e, cada vez mais, na informação televisiva, valoriza-se o espectáculo da notícia em desfavor do rigor da mensagem. Como refere Dominique Mehl, a característica fundamental desta «neotelevisão», deste novo panorama televisivo, é o facto de se debruçar, cada vez mais, sobre ela própria e sobre a relação com o seu público (Mehl, 1992, 111), ou seja, apenas ao sabor das suas preferências.

Mas, conforme refere Marçal Grilo, «há uns 50 anos pensou-se que a televisão, com toda a capacidade que tem para colocar casa das pessoas imagens e sons, era um meio poderoso para educar e cultivar os espectadores, sendo certo que os mais beneficiados seriam seguramente os de menores recursos económicos (...) mas ao menos evite-se fazer tudo ao contrário do que se pensou que a televisão podia ser. Porque o que está a acontecer conduz necessariamente a que os estratos sociais mais cultos e economicamente mais poderosos e que têm acesso aos canais temáticos continuem a aprender e a cultivar-se, enquanto os restantes têm de se contentar com programações muitas vezes indigentes, que os entretêm, se calhar até os divertem, mas cujo resíduo sólido é positivamente nulo» (Grilo, 2001).

Estamos perante uma televisão submissa aos imperativos da concorrência e aos níveis de audiência, em que a audimetria surge como o único instrumento de apreciação da receptividade dos programas de televisão para exprimir o nível de satisfação do público. O telespectador é considerado sobretudo como consumidor e menos como cidadão, visando apenas a maximização das audiências. O público surge como uma «mercadoria», em resposta à procura de publicidade, ou seja, a fonte de receitas da televisão.

No entanto, não podemos esquecer-nos de que a televisão é hoje um importante factor de criação de percepções culturais partilhadas sobre o que existe para a «produção de sentido» da actual esfera pública, o que aumenta a sua responsabilidade perante os cidadãos. Por isso, pode dizer-se que os fortes efeitos, sobretudo da televisão privada, suscitam hoje um significativo apelo à televisão pública para que aposte principalmente em programas que visem o «interesse público», de modo a poder servir

de «regulador» no mercado. A televisão deve considerar o público mais do que um simples consumidor, ou seja, considerá-lo sobretudo como um cidadão, incentivando a procura constante da qualidade e da inovação.

A televisão generalista é um dos principais elos sociais da sociedade, pois não é fácil conceber hoje a nossa existência desligada da televisão, da sua presença, das suas mensagens, até mesmo pelo «caleidoscópio de identidades» que existem na sociedade e dadas a ver pela velocidade da informação a nível global nesta nossa modernidade, que mais do que criar simplificações com os novos media, cria principalmente contradições e pode levar ainda a afastarmo-nos da nossa identidade nacional. Daí a importância da televisão generalista na transmissão dos nossos valores identitários, da nossa cidadania à luz dos processos globalizantes em curso.

A força da televisão generalista está também na incerteza de nunca se saber verdadeiramente quem está do outro lado do ecrã e porquê, visto que o grande público além de difuso é de grande mobilidade, conferindo importância à grelha de programas e a uma certa exigência cultural, nomeadamente na televisão pública.

Deste modo, a televisão pública deve garantir, através das suas programações, o pluralismo e o acesso da diversidade ao ecrã, preservando a língua, a cultura e a coesão nacional. Deve ainda ser um ponto de referência para todos os públicos pelo que a qualidade das suas emissões é determinante. No entanto, se é verdade que hoje não é fácil marcar a diferença, também é verdade que sem essa diferença se pode colocar a questão da legitimidade dos actuais serviços públicos de televisão.

Como refere Dominique Wolton, «fortalecer a televisão pública é fortalecer o modelo generalista de televisão», bem como a sua função de «vínculo social» no seio da «comunidade nacional» e à margem da sua submissão à lógica de mercado (Wolton, 1993, 200-203). A televisão projecta, acima de tudo, uma imagem da sociedade e das suas actividades, daí a televisão pública dever definir-se a si mesma como um factor influente na reprodução e renovação cultural. Estimular a imaginação, o pensamento, criatividade e a capacidade de gerar debate e a autenticidade, em vez de promover o efeito dramático como forma de manter a atenção e o

interesse dos seus telespectadores, deve ser o seu propósito de actuação no mercado. Conforme refere Pierre Bourdieu, «a concorrência, longe de ser automaticamente geradora de originalidade e de diversidade, tende muitas vezes a favorecer a uniformidade da oferta» (Bourdieu, 1997, 86). Daí a importância da televisão pública no garante do pluralismo, através da sua diversidade de programas, independentemente se são ou não geradores de audiências. É essa a sua missão e o seu fundamento.

Como refere Hugues Le Paige, «a sobrevivência e o futuro do serviço público de televisão situam-se no desenvolvimento da sua personalidade e identidade» (Le Paige, 1997, 85-86). Assim sendo, a televisão pública deve afirmar-se de modo alternativo às televisões privadas, no plano dos seus conteúdos, sob pena de perder a sua legitimidade, logo, deve abdicar de ser, um objecto de troca mercantil, de modo a não romper com as suas responsabilidades culturais e com as suas singularidades, sob pena de desvirtuar o papel e a função do Estado em manter a sua existência. Como refere Francisco Rui Cádima, «cabe ao Estado sobretudo assegurar estratégias de complementaridade entre a oferta privada e o interesse público e bem assim manter um modelo de prestação de um serviço público/universal à generalidade dos cidadãos, evitando as formas de exclusão e a cada vez maior separação entre inforricos e infopobre (Cádima, 1999, 109-110).

Um serviço público é, antes de mais, como refere Eduardo Prado Coelho, «a prestação de um serviço que exige um investimento do Estado porque, segundo a pura lógica de mercado, esse mesmo serviço não poderá ser prestado com as mesmas características de natureza, eficiência e qualidade pela iniciativa privada» (Coelho, 2000). Por isso não deve oferecer produtos similares aos canais privados, em que, com essa opção, em vez de defender o pluralismo, apenas promove a massificação da vulgaridade, na busca de maiores quotas de audiências.

### *A informação televisiva*

A luta pelas audiências condiciona, hoje, igualmente a qualidade da informação televisiva, ao valorizar o «espectáculo da notícia» em desfavor do rigor da própria mensagem, esque-

cendo se que o papel da informação é principalmente o reconhecimento da importância que tem para se agir, por meio dela, sobre os cidadãos. O «discurso da notícia» não reflecte ou expressa simplesmente o mundo, mas também «activa a sua reconstrução», proporcionando «contextos de interpretação» (Langer, 1999, 61).

Estamos assim numa sociedade em que o conhecimento, como refere Mar de Fontcuberta, é principalmente «mediatizado pelos meios de comunicação social e é crescente a nossa dependência desses meios para termos uma determinada percepção do mundo». Os referidos meios desempenham um papel vital no estabelecimento de uma «consciência comum», por isso, o seu papel «não deve confundir se com estratégias comerciais destinadas a captar público a qualquer preço» (Fontcuberta, 1999, 113-114). No entanto, também é verdade, como refere Paquete de Oliveira, que «a selecção e filtragem das notícias» não decorre apenas da acção dos *gatekeepers*, pois está também sob a influência dos «quadros de referência» de cada meio de comunicação social (Paquete de Oliveira, 1988, 129). Mas não podemos esquecer-nos de que principalmente a informação televisiva é hoje um importante factor de criação de percepções culturais para a «produção de sentido» da actual esfera pública, e aqui a televisão pública tem de ter uma responsabilidade acrescida.

As notícias participam assim na definição de uma noção partilhada do que é actual e importante e do que não é, proporcionando diferentes pontos de vista sobre a realidade social existente, e configuram referentes colectivos gerando determinados processos modificadores dessa mesma realidade.

Por isso, actualmente, o jornalista tem um papel decisivo na transmissão de conhecimento, devido ao poder e influência da televisão na sociedade, ou seja, na realização de rotinas de produção de conhecimento quotidiano sobre a realidade, de modo a poderem construir a realidade social enquanto realidade pública e colectivamente relevante. Hoje, os media, e principalmente a televisão, como refere José Rebelo, são «geradores de mediações simbólicas pelas quais se hierarquiza e tematiza a realidade social» (Rebelo, 2000, 17). No entanto, também é verdade que o *newsmaking*, ignora determinadas áreas da realidade social

em detrimento de um crescente «assédio mediático» pelo «insólito», «negativo» e pela «catástrofe», procurando a todo o custo a «lógica impiedosa da concorrência». Hoje, o «campo jornalístico» está assim submetido em permanência à prova dos «veredictos do mercado» e os jornalistas estão submetidos à «temporalidade», à «rapidez da notícia», ao «negócio da notícia», ou seja, a um «novo princípio de legitimidade» que é o da «visibilidade mediática» (Bourdieu, 1994, 3-7), reduzindo a «função cívica» na informação televisiva face aos diferentes grupos que compõem a vida social. Jean Baudrillard diz mesmo que a «imagem da televisão», mais do que uma «janela aberta para o mundo», transforma-se principalmente numa «janela invertida» que dá «para um quarto cujo interior a exterioridade cruel do mundo torna a íntima (...) com calor perverso» (Baudrillard, 1981, 27-28). Chegamos assim à «menor cultura comum» (Baudrillard, 1981, 123), à luz da informação produto, com todos os sinais de catástrofe e reduzida ao signo do consumo, onde o «consumidor apaga o cidadão» (Balandier, 1999, 101).

Segundo o modelo de «agenda setting», verifica-se que os conteúdos informativos expostos, sobretudo na televisão, adquirem hoje uma importância acrescida, pois, ao seleccionar se determina dos acontecimentos transformados em notícia, são esses factos que vão dar a percepção aos telespectadores das grandes questões da actualidade, ou seja, dizem ao público quais os temas e estabelecem a própria hierarquia e prioridade dos temas importantes da actualidade. No fundo, o que acontece actualmente é que estamos sobretudo perante uma «realidade» que parece menos vigorosa que a «imagem», em que o homem acede menos à realidade do que a uma «telerrealidade», ou seja, «a um universo construído pelos media onde se chocam e se misturam as imagéticas concorrentes» (Balandier, 1999, 113-116).

O que hoje cada vez mais acontece é estarmos perante uma visão menos racional da informação para a sua compreensão, onde se assume o «impacte afectivo» e a «imagem choque» onde o «bem de mercado» e o «espectáculo» se sobrepõem ao «bem social» e ao «serviço público» da informação televisiva. Estamos ainda perante a «encenação dos efeitos» sobre a «análise das suas causas», onde a



«encenação da informação» toma o lugar da sua «contextualização», onde a «rendibilização emocional da imagem» gera uma «visão simplista da realidade». Em suma, podemos mesmo afirmar que a «dimensão ritual» dos telejornais se sobrepõe ao seu «valor informativo». Estamos sobretudo perante telejornais que são hoje apenas a porta de entrada do *prime time* que se espera rico em audiências, dando continuidade à lógica de fluxo da televisão generalista.

Daí a importância das categorias temáticas que os media produzem, sobretudo a televisão, em termos de selecção de informação, na decisão do que é noticiável, e que esta investigação irá analisar, através de um estudo empírico, às aberturas do principal noticiário televisivo, o telejornal, da televisão generalista portuguesa.

Assim, sendo a abertura (primeira notícia) do telejornal a notícia mais importante do noticiário televisivo, quais serão as categorias temáticas dominantes nos telejornais dos canais generalistas da televisão portuguesa? Estaremos apenas na presença de uma visão do mundo, como refere Francisco Rui Cádima, «recordado» no «pequeno mundo» da «política» e da «catástrofe» (Cádima, 1992, 14), em que predominam os assuntos de «Estado», mais precisamente a «política nacional», bem como as notícias de «catástrofe», dramáticas, sensacionalistas e violentas? Serão as «catástrofes», simultaneamente, no plano nacional e internacional, as notícias predominantes nas aberturas dos telejornais? E os assuntos referentes aos «problemas sociais», onde se destacam a criminalidade, os assaltos, a violência, a droga e a miséria? E os assuntos referentes a «desporto»?

Como se comportam os diferentes canais da televisão generalista portuguesa? Serão eles geradores de notícias, enquadradas na mesma classificação temática, seguindo com os mesmos temas dominantes de abertura dos seus telejornais?

Como se comporta a televisão pública? Segue as mesmas opções temáticas da televisão privada, ou, pelo contrário, segue uma marca distintiva face aos seus concorrentes?

Estaremos perante uma «informação espectáculo» na maioria das aberturas dos telejornais? Qual o espaço dado à informação

nacional? E as «outras notícias» criarão um grupo inesperado de classificação temática?

Estas são algumas das preocupações que esta minha investigação seguiu na tese aqui resumida e que irão conduzir os passos seguintes deste resumo de dados mais importantes das categorias temáticas dominantes das aberturas dos telejornais da televisão generalista portuguesa.

Esta investigação nasceu, por um lado, não só pelo interesse e o peso que a televisão tem na sociedade, bem como pelos seus efeitos e consequências que gera no sentido de proporcionar uma das principais fontes de construção da realidade social. Por outro lado, por ser profissional de televisão na RTP há 17 anos e professor universitário no campo dos media, bem como por constatar uma «quase» ausência de estudos sobre os telejornais portugueses, principalmente na era concorrencial em Portugal.

Em síntese, o objectivo principal desta investigação foi identificar o «sentido da realidade social» que a televisão generalista produz, pelas diferentes aberturas dos seus telejornais, na televisão pública, na televisão privada e no sector de actividade em questão.

### *Estratégia metodológica*

Decidiu-se analisar os telejornais das 20 horas, o que à partida exclui a RTP2. Por isso, a escolha do horizonte temporal em análise, 4 de Setembro de 2000 a 4 de Março de 2001, prende-se por dois motivos principais. Em primeiro lugar, por nascer uma nova realidade na informação televisiva portuguesa, ou seja, pela primeira vez, os telejornais das três principais estações de televisão generalista portuguesa estão às 20 horas, com a recente criação do «Jornal Nacional» da TVI (a 4 de Setembro de 2000), a par dos telejornais da SIC e RTP1. Estuda-se então o primeiro semestre de uma nova realidade informativa em Portugal que vai englobar a análise de aberturas de telejornais da RTP1, SIC e TVI, correspondendo a 182 por canal, ou seja, num global de 546 aberturas. Em segundo lugar, para poder servir de reflexão para futuras investigações sobre o fenómeno televisivo português, nomeadamente prolongando ou comparando com outros horizontes temporais em análise ao principal noticiário televisivo da televisão generalista portuguesa.

Considera-se assim a notícia de abertura dos telejornais como a mais importante do noticiário, ou seja, por um lado, é aquela que o telespectador vê primeiro, por outro lado, indica a valorização da actualidade e dos factos jornalísticos do dia, definindo a sua própria personalidade e identidade face aos outros. Assim, criou-se para o efeito uma classificação temática, para poder transformar-se em «categorias temáticas» as notícias de abertura dos referidos telejornais em estudo. A classificação encontrada permitiu precisar quais foram as «categorias temáticas dominantes» das aberturas dos telejornais em estudo, permitindo ainda passar a uma categoria «outros» as categorias que tivessem uma reduzida percentagem.

A estratégia metodológica desta investigação incidiu sobre as reflexões de Felisbela Lopes e Mariano Cebrián Herreros. Criaram-se assim quatro variáveis estruturantes ou eixos de análise, para a caracterização dos dados: 1 - categorias temáticas; 2 - forma; 3 - tempo; 4 - hora de emissão.

Quanto às «categorias temáticas», como refere Felisbela Lopes, esta variável permite nos apurar a «frequência relativa dos assuntos dominantes» nas aberturas dos telejornais, possibilitando nos ainda confrontar percentualmente o número de vezes que «cada categoria» abriu cada telejornal, o que possibilitará conhecer a «diversidade das notícias» nos diferentes telejornais em estudo (Lopes, 1999, 104). Esta variável permite nos ainda «cruzar as categorias temáticas dominantes com outras variáveis em estudo», situando a sua «contextualização» perante essas diversas opções.

Quanto à «forma», foi analisada segundo «três modalidades», seguindo o modelo de Mariano Cebrián Herreros: «directo»; «diferido»; e «relato misto».

Quanto ao «tempo», esta variável tem a vantagem de determinar a «duração de cada notícia de abertura», bem como avaliar a sua «importância valor notícia», nas opções dominantes. Como refere Mariano Cebrián Herreros, «quanto maior é o tempo, maior é a importância», ou seja, cada notícia é assim valorizada pelo «tempo de emissão que lhe é destinado» (Cebrián Herreros, s/d, 199). Quanto à variável «hora de emissão», esta foi introduzida por dois motivos principais: o primeiro

prende-se pelo facto de apenas o telejornal da RTP1 começar à hora certa (20), como refere Mariano Cebrián Herreros, as notícias de abertura, além de serem a primeira notícia, «necessitam de agarrar o telespectador ao seu telejornal», ao seu canal televisivo, daí as televisões privadas usarem esta técnica de «antecipação por minutos, antes das 20 horas» (Cebrián Herreros, s/d, 442); o segundo motivo, pelo facto de as televisões, quando transmitem futebol, não terem problemas em mudar a hora tradicional do seu telejornal (mantendo os outros o espaço das 20 horas). No entanto, tem de ser salientado que, após o horizonte temporal desta investigação, houve um acordo de «auto regulação», entre os três canais em estudo, para todos começarem os seus telejornais à hora certa (20). Este acordo verificou se e «validou», a «inclusão», desta variável em estudo, ou seja, a sua importância. No entanto, em termos de análise, nesta investigação apenas será avaliada pelo segundo motivo apresentado.

### **Explicação e análise dos principais dados empíricos**

Quanto às categorias temáticas dominantes, considerando o global de aberturas da RTP1, SIC e TVI, verificamos que a categoria «Acidentes e Catástrofes», é a dominante, com 19,96% do total de aberturas em estudo. Em segundo lugar aparecem os assuntos de «Estado/Política Internacional», com 14,47%, mas com apenas uma diferença de 1,65% (nove aberturas de telejornais) face à categoria temática «Problemas Sociais», que atinge 12,82% das aberturas dos três canais em investigação. Em quarto lugar surge nos a categoria temática «Desporto», com 10,62% do total de aberturas, o que também não deixa de ser surpreendente, tendo em conta que está a apenas 2,2% da categoria «Problemas Sociais», e a 3,85% da categoria «Estado/Política Internacional».

Assim, predominam as notícias «choque», dos acidentes e catástrofes aos crimes e assaltos, aos assuntos negativos da nossa sociedade, tais como: a criminalidade, a violência e a droga, que, ao congregarem as categorias temáticas de «Acidentes e Catástrofes» e «Problemas Sociais», são também representativas de 32,78% das notícias de abertura dos três telejornais da televisão generalista portuguesa.

Quanto às notícias referentes ao «Desporto», de facto, podemos considerá-las como uma das surpresas desta investigação, pois representam, como vimos, 10,62% do global de aberturas dos três canais em estudo, tendo em conta os planos «nacional» e «internacional». Estes resultados comprovam a vertente «espectáculo», que hoje, cresce na informação televisiva, na busca da conquista de maiores audiências.

Olhando ainda para as aberturas dos três canais em estudo, em conjunto, mas separando os planos «nacional» e «internacional», podemos verificar que, no «plano nacional», a categoria «Acidentes e Catástrofes» continua a liderar, com 20,41%, seguindo-se o «Estado/Política Internacional» com 14,38%, os «Problemas Sociais», com 12,64%, e os assuntos de «Desporto», com 12,2% do total de aberturas de telejornais. Quanto ao «plano internacional», continuam a liderar os «Acidentes e Catástrofes», com 21,84%, seguindo-se a «Política Internacional», com 16,09%, e, de seguida, aparece-nos os «Assuntos Militares e Policiais», com 13,79%; e, com a mesma percentagem, os assuntos referentes aos «Problemas Sociais», com 13,79%. De salientar ainda que os assuntos de «Desporto», são apenas representativos de 2,3%, o que significa que o «Desporto» tem grande destaque, embora e apenas quando o assunto reporta a temas nacionais.

Considerando os planos «nacional» e «internacional» em conjunto, mas agora numa visão por canal, verificamos que na RTP1 lideram os «Acidentes e Catástrofes», com 20,88% do seu total de aberturas, seguindo-se o «Estado/Política Internacional», com 18,68%; «Assuntos Militares e Policiais», com 12,09%; e, em quarto lugar, o «Desporto» com 9,89%. Note-se que na RTP1 os «Problemas Sociais», são apenas representativos de 7,14% do total das suas aberturas de telejornais.

Quanto à SIC, temos em primeiro lugar também os «Acidentes e Catástrofes», com 20,33%; seguindo-se os «Problemas Sociais», com 14,84%; o «Estado/Política Internacional», com 13,19%; e o «Desporto», com 9,34%.

Quanto à TVI, temos em primeiro lugar também os «Acidentes e Catástrofes», com 18,68%; seguindo-se os «Problemas Sociais», com 16,48%; o «Desporto», assume aqui o terceiro lugar, com 12,64%; e, em quarto lugar

o «Estado/Política Internacional» com 12,09%. Em suma, nesta análise conjunta de planos «nacional» e «internacional» por canal em estudo verificamos que os «Acidentes e Catástrofes» continuam a liderar nos três canais em investigação e que a grande distinção destas quatro principais categorias dominantes refere-se ao facto de a RTP1 ter os assuntos de «Estado/Política Internacional» em segundo lugar, enquanto a SIC e a TVI têm os «Problemas Sociais», colocando mesmo a TVI os assuntos de «Estado/Política Internacional» em quarto lugar.

Por último, da variável «categorias temática» iremos verificar como se comporta cada canal em estudo, olhando apenas para as aberturas referentes ao «plano nacional». Salienta-se, como iremos verificar na variável «forma», que esta análise é a mais importante, pois é representativa em média nos três canais de 84,07% do total de aberturas. Assim, olhando para as aberturas da RTP1, temos em primeiro lugar os «Acidentes e Catástrofes», com 20,41%, com a mesma percentagem dos assuntos de «Estado», seguindo-se os assuntos de «Desporto», com 11,56%; e os «Problemas Sociais», com 8,16%.

Na SIC lideram também os «Acidentes e Catástrofes», com 21,09%; seguindo-se os «Problemas Sociais», com 13,61%; os assuntos de «Desporto», com 10,88%, o mesmo que o «Estado».

Quanto à TVI, também lideram os «Acidentes e Catástrofes» com 17,58%, seguindo-se os «Problemas Sociais», com 15,76%; e depois os assuntos de «Desporto», com 13,94%, e em quarto lugar os assuntos de «Estado», com 12,12%.

Em suma, analisando este quadro nacional e o mais importante desta investigação, no que toca às distinções mais pertinentes entre os diferentes canais em investigação, pode dizer-se que os «Acidentes e Catástrofes» lideram nos três canais, embora nos canais privados os «Problemas Sociais» apareçam em segundo lugar, na RTP1 surgem os assuntos de «Estado». No entanto, quanto à terceira posição, esta é assumida pela temática «Desporto» nos três canais, o que é mais um dado significativo desta investigação.

Quanto à variável «forma», como já referi, o predomínio da informação nacional, nas aberturas dos telejornais, sobre a informação

internacional é muito significativa. Assim, temos na RTP1 80,77% de aberturas nacionais, na estas aberturas com as categorias temáticas dominantes, chegamos à temática «Desporto» como a categoria com maior percentagem de aberturas, com dez ou mais minutos de duração nos três canais em estudo, atingindo mesmo na TVI 35,71% do total destas aberturas, e em segundo lugar aparece-nos também nos três canais a categoria «Acidentes e Catástrofes», atingindo o seu valor mais elevado na RTP1, com 23,86% do total destas aberturas.

Por último, olhando para a variável «hora de emissão», verificamos que os três canais mudaram a 100% o horário tradicional dos seus telejornais sempre que surge a temática «Desporto». Assim, na RTP1, atinge o seu valor mais elevado, com 18% face ao seu global de aberturas, na SIC, 6%, e na TVI, 1,1%. Note se que, apesar da SIC e TVI terem percentagens mais reduzidas, no entanto, sempre que um jogo de futebol assim o justificasse, também não tiveram problemas em mudar a hora tradicional do seu noticiário principal.

Fez-se aqui uma selecção de distinções pertinentes face às aberturas dos três canais em estudo ao longo destes seis meses de uma nova realidade informativa em Portugal que abrangeu 546 aberturas de telejornais. No entanto, muito ficou por referir e que, oportunamente, será editado integralmente em livro, pela mesma editora que acabou de publicar este resumo de tese de mestrado.

## **Análise dos dados e conclusão**

Podemos então referir que hoje os telejornais assentam principalmente numa «lógica de mercado», pois têm de dar continuidade à lógica de fluxo da restante programação televisiva. Os telejornais são hoje a «porta de entrada» do *prime time* televisivo condicionando os espectadores a permanecer no ecrã de cada canal. O que consideram «noticiável» assenta numa «informação espectáculo», com «géneros jornalísticos» que visam a «espectacularidade da notícia» onde a «imagem» e a «forma», se sobrepõem ao «conteúdo».

Como refere Mário Mesquita, o jornalismo está a transformar-se «num género minoritário», onde cada vez menos se fará recurso à «informação jornalística» e cada vez

mais a uma «informação entretenimento, afastando-se de um «jornalismo como meio de conhecimento» (Mesquita, 2001).

Pode então referir-se que o telejornal da RTP1 está confrontado com duas realidades:

1- Necessidade de atender ao «interesse público»;

2- Preocupação crescente em também atender aos assuntos «choque», que visam o suposto «interesse dos públicos», na busca de maiores audiências face aos telejornais da SIC e da TVI transmitidos à mesma hora. Em suma, o telejornal da RTP1 está à procura da sua «identidade», como o restante da sua programação televisiva.

No meu entender, o telejornal da RTP1 deve caminhar para uma maior aposta num «jornalismo como meio de conhecimento», de modo a aumentar a «exigência crítica sobre os seus conteúdos». Deve ainda aumentar a «responsabilidade pública», acima de quaisquer valores de audiências, valorizando os «conteúdos» face à «forma», incentivando os «públicos da cultura popular» para outras ambições e expectativas informativas. E ainda um maior rigor na «selecção temática», principalmente na «prioridade» e «duração» com que esses temas são dispostos na ordem do dia, como marco de «produção e reprodução de conhecimento para os cidadãos».

Hoje, o jornalista não pode ser apenas considerado como a fonte que comunica, mas principalmente como o que produz e reproduz conhecimento para os cidadãos, devido à forte influência que a televisão tem na sociedade.

Chegamos assim aos quatro pilares principais a retirar desta investigação:

1- O predomínio da informação nacional sobre a internacional;

2- A «forma» sobrepõe-se ao «conteúdo», assumindo se o «relato misto» como a «forma» mais desejada;

3- O predomínio dos «Acidentes e Catástrofes» como a categoria temática dominante nas aberturas dos telejornais da televisão generalista portuguesa;

4- A importância dada ao «Desporto» como uma das principais categorias desta investigação, bem como no «tempo global» concedido a cada categoria temática, ao longo das 546 aberturas de telejornais em estudo.

Em suma, os «valores notícia» dos telejornais reflectem principalmente critérios do

«inesperado» que é principalmente o «negativo» do que é tido por adquirido, ou seja, a prática jornalística torna-se mais sensível aos acontecimentos mais calamitosos.

Em primeiro lugar, estamos no domínio da «informação espectáculo» e deixa-se para segundo plano a «informação reflectida». No entanto, esquecemo-nos, com estas opções, de que o jornalismo contribui de forma decisiva para a «construção social da realidade», ou seja, para a «rotinização» da própria «dinâmica social».

Sendo hoje a informação televisiva quem principalmente desenha os «contornos da realidade», a sua responsabilidade pública perante os cidadãos aumenta no que concerne à selecção dos próprios acontecimentos a transformar em notícia e à importância dos seus critérios e opções, por isso é que esta investigação incidiu na principal notícia do telejornal, ou seja, a sua notícia de abertura.

Como conclusão reflexiva, pode afirmar-se que hoje assistimos a uma acentuada diminuição do espaço para a contextualização e explicação dos acontecimentos, a não ser que sejam geradores de uma «informação espectáculo». Por conseguinte, considero a contextualização da informação um aspecto fundamental para a prestação de um serviço público de televisão. E isso passa principalmente por assumir de frente uma «estratégia alternativa» aos canais privados, incluindo nas opções temáticas dominantes da sua informação e, particularmente, através do seu noticiário de referência que é o «Telejornal».

A televisão pública deve apostar de forma decisiva na «qualidade», no «pluralismo» e na «diversidade» como eixos principais da sua conduta no mercado de cidadãos, independentemente dos níveis de audiência que obtém, pois a visão do *share*, acima de quaisquer valores, reduz-nos apenas a um universo de consumidores, deixando para segundo plano a grande comunidade de cidadãos. Como refere Enric Saperas, «quanto maior for a ênfase dos media sobre determinados temas, maior será o incremento da importância que os membros de uma audiência atribuem a esses temas, enquanto orientadores da opinião pública» (Saperas, 1993, 55-56).

Por isso, compete à televisão pública proporcionar e incentivar as «raízes» e os «valores culturais» dos cidadãos, como a «defesa da

língua portuguesa», um «imperativo nacional» que assegura e promove os laços da nossa «identidade e coesão nacional», dos nossos valores e princípios e da nossa afirmação no mundo.

Como refere Dominique Wolton, hoje, «qualquer defesa da televisão generalista é inseparável de uma defesa da televisão pública e, para o futuro, da manutenção do sistema misto equilibrado, público – privado» (Wolton, 1999, 106).

E, no meu entender, isto passa por manter na televisão pública dois canais generalistas nacionais.

E porquê? Porque só assim é possível, sem «exclusão», um serviço público para todos os Portugueses, longe dos interesses privados. Porque só assim é possível garantir a «integração», a «complementaridade da oferta» a «qualificação», bem como garantir o equilíbrio do próprio mercado audiovisual português, que não comporta mais canais privados. E isto passa também por dotar a televisão pública de uma «nova personalidade e identidade», através de uma visão «alternativa» às televisões privadas, de modo a que o «cidadão apague o consumidor» nas suas programações, garantindo o seu pleno funcionamento no mercado de cidadãos, ou seja, afastando-se da tentação de ser uma «janela aberta para o consumidor» e passar a ser uma «janela aberta para o cidadão».

## Referências Bibliográficas

- BALANDIER, Georges (1999), *O Poder em Cena*, Minerva Editora, Coimbra.
- BAUDRILLARD, Jean (1981), *A Sociedade de Consumo*, Edições 70, Lisboa.
- BOURDIEU, Pierre (1994), «L'Emprise du Journalisme», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 51/01 102, pp. 3-9.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Sobre a Televisão*, Celta Editora.
- CÁDIMA, Francisco Rui (1992), *O Telejornal e o Sistema Político em Portugal ao Tempo de Salazar e Caetano (1957-1974)*, tese de doutoramento em Comunicação Social, Universidade Nova de Lisboa.
- CÁDIMA, Francisco Rui (1999), *Desafios dos Novos Media - a nova ordem política e comunicacional*, Editorial Notícias.
- CASETTI, Francesco, e ODIN, Roger (1990), «De la paléo à la néo télévision», in *Communications*, n.º 51, pp. 9-26.

- CEBRIAN HERREROS, Mariano (s/d), *Información Televisiva. Mediaciones, Contenidos, Expresión y Programación*, Ed. Síntesis, Madrid.
- COELHO, Eduardo Prado (2000), «Privatizar já!», in jornal *Público* de 31 de janeiro.
- FONTCUBERTA, Mar de (1999), *A Notícia Pistas para Compreender o Mundo*, Coleção Media e Sociedade, Editorial Notícias.
- GRILO, Eduardo Marçal (2001), «Educação e Televisão», in jornal *Público* de 16 de Janeiro.
- JESPERS, Jean Jacques (1998), *jornalismo Televisivo*, Coleção Comunicação, Minerva Editora, Coimbra. LANGER, John (1999), *La Television sensacionalista el periodismo popular y las « otras noticias»*, Paidós Comunicación.
- LE PAIGE, Hugues (1997), *Une minute de silence crise de l'information, crise de la télévision, crise du service public*, Col. La Noria, Ed. Labor, Bruxelles.
- LOPES, Felisbela (1999), *O Telejornal e o Serviço Público*, Coleção Comunicação, Minerva Editora, Coimbra.
- MEHL, Dominique (1992), *La fenêtre et le miroir Ia télévision et ses programmes*, Éditions Payot, Paris.
- MESQUITA, Mário (2001), «Histórias e Notícias», in jornal *Público* de 8 de Junho.
- PAQUETE de OLIVEIRA, José Manuel (1988), *Formas de «Censura Oculta» na Imprensa Escrita em Portugal no Pós 25 de Abril (1974 1987)*, in tese de doutoramento ISCTE, em sociologia, especialidade de Sociologia da comunicação.
- POSTER, Mark (1999), *A Segunda Era dos Media*, Celta Editora.
- REBELO, José (2000), *O Discurso do jornal*, Editorial Notícias.
- SAPERAS, Enric (1993), *Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas*, Edições Asa, Porto.
- WOLTON, Dominique (1993), «Valores y opciones normativas en Ia Television Francesa», in *Television e interes publico*, Jay G. Blumler (ed), Colección Bosch Comunicación; Bosch Casa Editorial, Barcelona.
- WOLTON, Dominique (1994), *Elogio do Grande Público Uma Teoria Crítica da Televisão*, Edições Asa, Porto.
- WOLTON, Dominique (1999), *Pensar a Comunicação*, Difel.

# O *ESEPJournal* - Estrutura e organização de um projecto de jornalismo escolar

---

Luís Bonixe  
luisbonixe@esep.pt  
Escola Superior de Educação de Portalegre  
Lopo Pizarro  
lopopizarro@esep.com  
Escola Superior de Educação de Portalegre

## Introdução

O *EsepJournal*<sup>1</sup> é um projecto de jornalismo laboratorial da Escola Superior de Educação de Portalegre criado em Maio de 2002 no âmbito do curso de Jornalismo e Comunicação daquela instituição.

Trata-se de um projecto criado e desenvolvido pelos alunos do curso e coordenado por dois docentes da área do jornalismo e das Novas Tecnologias de Informação.

Inicialmente, o objectivo do projecto era o de criar um espaço no qual pudessem ser publicados trabalhos jornalísticos realizados pelos alunos na disciplina de Jornalismo Digital (inicialmente designada de Jornalismo em Linha).

O projecto alcançou, contudo, outra dimensão, passando a representar um espaço transversal para todos os trabalhos jornalísticos produzidos nas disciplinas do curso de Jornalismo e Comunicação.

O *ESEPJournal* começou por estar disponível apenas na Intranet da Escola Superior de Educação de Portalegre. A partir do segundo ano, o *ESEPJournal* passou a estar na World Wide Web, situação que se mantém.

Em cinco anos de actividade, o *ESEPJournal* já registou cerca de meio milhão de entradas e publicou mais de quatro centenas de notícias escritas por centena e meia de

estudantes de jornalismo da Escola Superior de Educação de Portalegre.

## 1. Plataforma digital

Longe vai o tempo em que os alunos da Escola Superior de Educação de Portalegre tinham que editar cada artigo que faziam num programa para construir páginas na Internet, entregar em disquete os artigos juntamente com as fotografias ao professor - que depois os enviava para o servidor, estruturava cada página por editoria e ligava cada página ao restante conjunto.

O resultado destas primeiras tentativas de criar um jornal digital pode ser considerado como um meio para disponibilizar na Internet artigos escritos pelos alunos na cadeira de “Jornalismo em linha” - e nada mais.

Em 2002 começou a ser preparado o primeiro jornal digital dinâmico e optou-se por usar como base um gestor de conteúdos (CMS – Content Management System). Era um programa vocacionado para criar comunidades de utilizadores com um centro de interesse, fosse ele por jogos de computador ou pela produção da beterraba em solo arenoso. Cada utilizador era um colaborador, podendo enviar artigos ou sugestões sobre um determinado tema.

Este sistema servia como base para criar um jornal digital, com alguns ajustes: termos como “tópicos de discussão” passariam a “editoriais” estruturadas, fez-se uma selecção e implementação dos processos de interacção, e a gestão de utilizadores restringiu-se e hierarquizou-se. Uma caixa com previsão meteorológica foi acrescentada, assim como a possibilidade de disponibilizar ficheiros.

Esta solução tem a vantagem de permitir que qualquer leigo na produção de páginas, mas que tenha bases em navegação na Internet, comece a publicar notícias em pouco tempo. Podem ser enviadas imagens, vídeo ou áudio juntamente com o artigo. O texto é de seguida revisto pelo editor que pode publicá-lo, corrigi-lo ou programá-lo para uma publicação posterior. Isto vem ao encontro do interesse em facilitar aos alunos a publicação de notícias desde os primeiros anos em que chegavam à escola e não apenas no último ano quando é leccionada a cadeira de Jornalismo em Linha, a actual Oficina de Jornalismo Digital.

Com este sistema:

- Obtemos uma gestão descentralizada – qualquer colaborador, em qualquer lugar, com um navegador pode gerir e actualizar o jornal. Não depende de um programa específico para actualização de páginas de Internet, como o Frontpage ou o Dreamweaver. Ou de conhecimentos de HTML nem ou de construção de páginas.

- A consistência do design e da estrutura é preservada – como o conteúdo está separado do *design*, aparece sempre de igual forma para todos os autores.

- O acesso é restrito – o utilizador tem um papel definido no jornal.

- A navegação é gerada automaticamente e adapta-se aos novos conteúdos.

- A interacção com o leitor é facilitada pelos comentários aos artigos ou envio de mensagens aos autores, pela possibilidade de classificar um artigo e pelo envio de artigos por parte do leitor para endereços de correio electrónico.

- Um processo automático arquiva artigos, permite a sua pesquisa e apresenta estatísticas de acesso.

- Como o conteúdo está guardado numa base de dados, pode ser facilmente distribuído por outras aplicações (como por exemplo as entradas na página da Intranet da escola, o

sistema de distribuição para PDAs ou telemóvel, ou páginas simplificadas para impressão).

Este programa (PHP Nuke) é software livre e assenta em tecnologias de software livre (MySQL e PHP), o que representa uma grande liberdade de personalização e implementação de novos serviços, além de ser gratuito. Foi uma das primeiras aplicações deste género a serem desenvolvidas e goza, por isso, de uma grande popularidade, e como foi construída modularmente tem inúmeras possibilidades de configuração. Existe neste momento uma grande variedade de escolha entre este tipo de plataformas, algumas já mais adaptadas de raiz a um jornal digital, o que promete uma evolução sustentada.

## 2. Produção noticiosa e técnicas de redacção

As principais áreas de cobertura jornalística do *ESEPJornal* são a comunidade escolar do Instituto Politécnico de Portalegre e o distrito de Portalegre. Ocasionalmente, são publicados artigos que versam sobre trabalhos que estão fora daquelas áreas mas, nestes casos, devem com elas estar relacionados.

O *ESEPJornal* está organizado por secções temáticas coordenadas pelos alunos e criadas em função das expectativas de cobertura noticiosa. As secções do jornal são as seguintes: Ambiente, Local, Ensino, Sociedade, Cultura e Desporto. Existem ainda espaços para a colocação de artigos de opinião, para o Editorial e outro designado de “Destaque” onde são incluídos trabalhos de maior profundidade.

O *ESEPJornal* aceita artigos de opinião de toda a comunidade escolar e dos leitores, desde que estejam de acordo com o Estatuto Editorial.<sup>2</sup>

A opção de focalizar a cobertura noticiosa do jornal no universo do IPP e no distrito de Portalegre deve-se sobretudo ao objectivo, desde o início perseguido, de o *ESEPJornal* poder significar um espaço de jornalismo laboratorial, permitindo aos alunos de jornalismo acompanhar todo o processo de produção de notícias, desde a promoção/ocorrência do acontecimento até à colocação do artigo *online*.

Considerou-se, por isso, fundamental estabelecer como prioridade a cobertura de áreas geográficas às quais os alunos tenham



facilmente acesso, como é o caso do distrito de Portalegre (onde a ESE se localiza) e as quatro escolas que compõem o Instituto Politécnico.

Os temas que são alvo de cobertura noticiosa resultam da escolha individual dos próprios alunos, que propõem trabalhos ao docente de jornalismo e os comunicam aos editores das respectivas secções. A excepção é a realização de dossiers temáticos cujas propostas e elaboração são feitas em reunião de redacção.

A estrutura dos textos foi também evoluindo ao longo da existência do *ESEPJournal*. Inicialmente, eram utilizadas as técnicas de redacção da imprensa: construção do texto de acordo com a pirâmide invertida, utilização de fotografia nalguns textos e uso frequente de intertítulos. A única prática narrativa que ainda hoje se mantém é a utilização de uma entrada para cada artigo. Esse texto, até 300 caracteres, deve ser atractivo para o leitor, de forma a motivá-lo a “entrar” no artigo completo.

A construção dos textos tem hoje em conta a sua vertente multimediática, encandeando a palavra escrita com a imagem em movimento ou o som dos protagonistas. É frequente a utilização de ligações hipertextuais internas, normalmente para textos relacionados que estejam em arquivo, ou externas, para sites ou documentos que possam, de algum modo, ajudar a compreender o tema reportado.

Apesar de ser uma característica da escrita para ciberjornalismo (Canavilhas, 2001) o *ESEPJournal* não utiliza a técnica de construção do texto em blocos com *links* hipertextuais entre si, uma vez que a versão do *software* utilizado não o permite.

Os textos do *ESEPJournal* têm actualmente, para além da palavra escrita, som, vídeo, fotografia, hiperligações e, ocasionalmente, tabelas ou gráficos.

### 3. Organização redactorial do *ESEPJournal*

O *ESEPJournal* não tem uma redacção fixa. Como tal, a organização e distribuição dos alunos pelas diversas secções é definida anualmente nas turmas dos 3º e 4º anos da opção de Jornalismo do curso de Jornalismo e Comunicação, que têm a responsabilidade de gerir,

naquele ano lectivo, a produção noticiosa sob a coordenação de um docente da área do Jornalismo.

A integração dos alunos nas diversas secções do jornal está sujeita a uma regra de proporcionalidade. Ou seja, as secções com mais alunos são sempre aquelas cujas expectativas noticiosas são mais elevadas. É o caso das secções de Ensino, Local e Sociedade.

Cada uma das secções será coordenada por um editor, eleito entre os colegas, que terá a função de organizar os textos e a agenda de serviços de forma a evitar a realização de trabalhos sobre as mesmas matérias.

Esse trabalho de coordenação, tal como a esmagadora maioria das decisões que dizem respeito à gestão do *ESEPJournal*, decorre nas aulas de Jornalismo Digital e Oficina de Jornalismo, as principais disciplinas que suportam o projecto.

A esmagadora maioria dos artigos publicados no jornal resultam de trabalhos de avaliação às disciplinas de jornalismo, por essa razão não se detectam dificuldades de ordem material para a realização dos artigos, uma vez que a escola disponibiliza recursos nas áreas do audiovisual e da informática suficientes para a produção dos textos.

Uma vez feita a cobertura dos acontecimentos noticiáveis, os estudantes passam à redacção do texto, muitas vezes feita nas aulas de Jornalismo, e à preparação dos elementos multimédia que optaram por colocar no artigo.

O trabalho é depois enviado para a administração do jornal à qual só têm acesso os docentes coordenadores do *ESEPJournal* que farão as respectivas alterações, se necessárias, e publicarão o texto.

Em cada artigo, o utilizador pode deixar o seu comentário, criando-se assim um espaço interactivo e de debate. Os comentários recebidos ao longo dos cinco anos de existência do projecto são muito distintos e vão desde críticas aos artigos (erros ortográficos, gralhas, imprecisões na informação, etc) a elogios ao trabalho desenvolvido. Situações que consideramos perfeitamente normais num projecto como este. A maior parte dos comentários recebidos são, contudo, anónimos, o que (infelizmente) também é vulgar.

#### 4. Um espaço multimediático e interactivo

O *ESEPJournal* começou por ser apenas um espaço para a colocação dos textos produzidos pelos alunos de jornalismo. Ou seja, os estudantes produziam textos de acordo com a técnica de construção da imprensa tradicional e colocavam esses artigos numa plataforma digital.

Esta prática revelava um subaproveitamento das enormes potencialidades disponibilizadas pela Internet. Este cenário ocorreu apenas na fase inicial do projecto e deveu-se a constrangimentos de ordem técnica e de questões próprias do arranque do webjornal.

Progressivamente, foram introduzidos elementos multimédia e ligações externas e internas aos artigos do *ESEPJournal*. Actualmente, a esmagadora maioria dos artigos publicados possuem *links* internos e externos, sons ou vídeo, permitindo desta forma potenciar as ferramentas *online* disponíveis.

Em 2004, o *ESEPJournal* passou também a disponibilizar um conjunto de serviços *online* como ligações para outros meios de comunicação social, estudos e artigos académicos da área do jornalismo e ligações para livrarias *online*.

Ocasionalmente, são também disponibilizados alguns trabalhos realizados pelos alunos como foi caso da ESEPTV, cujo *link* se encontra actualmente inactivo.

Em 2006, o *ESEPJournal* passou também a disponibilizar alguns dos seus trabalhos no formato *podcast*.

Julgamos pertinente referir que o espaço multimediático que o *ESEPJournal* actualmente proporciona só é possível devido à transversalidade do projecto consubstanciada na utilização de um conjunto de disciplinas do curso de Jornalismo e Comunicação nas quais os alunos, para além de apreenderem conceitos e teorias, aplicam esses conhecimentos a um projecto que eles próprios viabilizam.

#### 5. Os números do *ESEPJournal*

O *ESEPJournal* regista, numa altura em que completa cinco anos de existência, cerca de meio milhão de entradas. É um número que consideramos satisfatório tendo em conta tratar-se de um projecto de jornalismo escolar.

Contudo, nem sempre o nível de entradas no jornal e nos artigos foi tão elevado. Antes pelo contrário. A análise do quadro I permite-nos constatar que nos primeiros anos do projecto a consulta ao jornal era realizada quase em exclusivo pelos alunos que o produziam. Em 2002 registaram-se apenas onze mil entradas. E no ano seguinte 14 mil.

#### Quadro I – Visualizações do *ESEPJournal*

Ano	Visualizações	Acumulado
2002	11347	
2003	14086	25433
2004	47861	73294
2005	94001	167295
2006	222832	390127
2007 *	107189	497316

Fonte: *ESEPJournal*.

\*Dados de 2007 apenas para os meses de Janeiro e Fevereiro

Foi em 2004 que se registou um salto quantitativo no que diz respeito à consulta do *ESEPJournal*, tendo-se registado, só nesse ano, mais entradas do que nos dois anteriores.

Este quadro é explicado pela aposta que passou a ser feita no *ESEPJournal* a partir dessa data, nomeadamente com a expressão prática de um projecto transversal a todos os anos do curso de Jornalismo e Comunicação permitindo um acréscimo de participação por parte dos estudantes e o consequente aumento da actualização do jornal.

Considera-se positiva a curva ascendente de entradas que o *ESEPJournal* regista desde o seu início.

Conforme se constata pela leitura do *ESEPJournal* ultrapassou a barreira das 100 mil entradas e registo actualmente - Fevereiro de 2007 - perto de meio milhão de hits. Por outro lado, verificamos que o jornal continua a registar um número apreciável de entradas durante os meses das pausas lectivas, o que nos indicia duas situações: por um lado, que a comunidade escolar procura informação no *ESEPJournal* mesmo não estando na escola e, por outro, que o jornal é consultado por utilizadores exteriores ao universo da Escola Superior de Educação de Portalegre.

## 6. Parcerias

Para além da inevitável relação jornal/audiência, o *ESEPJournal* tem desenvolvido várias parcerias com outros órgãos de comunicação social.

A mais duradoura é aquela que foi estabelecida em 2002 com o jornal “Ensino Magazine”. Trata-se de um jornal publicado em Castelo Branco, Portalegre, Évora e Beja especializado nas áreas do ensino, da educação e da cultura. A ligação com o *ESEPJournal* permite ao “Ensino Magazine” publicar todos os artigos da secção de Ensino que considere mais adequados. Esta parceria tem-se revelado extremamente motivadora para os estudantes da ESEP que assim vêem os artigos publicados e assinados noutra publicação.

O *ESEPJournal* é o projecto de jornalismo mais antigo que ainda se mantém em actividade na Escola Superior de Educação de Portalegre e por essa razão coexistiu com outras iniciativas que entretanto desapareceram. É o caso dos jornais “Académico” e “Factos” com os quais manteve também parcerias, autorizando a publicação de artigos desde que devidamente referenciada a origem e autoria.

## 7. Constrangimentos do projecto

O principal constrangimento do projecto é o facto de não possuir uma redacção própria. Este condicionalismo determina que a actualização do jornal apenas seja efectiva enquanto decorrem as aulas das disciplinas de jornalismo, pois só nessa altura os alunos produzem notícias que alimentam o *ESEPJournal*.

Sucede, por esta razão, que o jornal tem períodos de grande dinamismo, com actualizações diárias e, por vezes, várias vezes ao dia durante os semestres lectivos, alternando com momentos de reduzida actividade nos meses sem aulas.

O *ESEPJournal* caracteriza-se, pois, por uma significativa sazonalidade da produção noticiosa, incompatível com a prática jornalística. A forma de ultrapassar este condicionalismo tem passado pela realização de artigos não datados, possibilitando que a publicação seja feita semanas ou meses após a sua elaboração.

Outro constrangimento prende-se com a versão do *software* utilizado para o jornal que

impossibilita duas situações fundamentais no jornalismo em geral e no ciberjornalismo em particular. A primeira delas é a impossibilidade de hierarquizar os textos jornalísticos de acordo com os valores-notícia. Ou seja, o último texto a ser publicado é sempre o primeiro a surgir na *front page*, independentemente da valorização que a redacção lhe atribua. O outro condicionalismo tem a ver com a impossibilidade de criar hiperligações internas para o mesmo texto. Ou seja, inviabiliza que os textos possam ser construídos por blocos hiperligados entre si.

## Conclusão

No decorrer dos cinco anos de existência deste projecto, identificamos duas fases distintas. A primeira corresponde ao primeiro ano do *ESEPJournal*, no qual o projecto não aproveitou as potencialidades do ciberjornalismo. Identificamos, neste período, a publicação de artigos elaborados de acordo com a estrutura utilizada na imprensa.

Raramente foram utilizadas hiperligações ou elementos multimédia. Nesta fase, o *ESEPJournal* não conseguiu afirmar-se como um espaço de consulta diária por parte da comunidade académica da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Uma das razões que encontramos para esse facto é a fraca actualização do jornal, muito dependente da disciplina de Jornalismo Digital. Por essa razão, o *ESEPJournal* era actualizado apenas durante o semestre no qual funcionava aquela disciplina.

Como positivo neste período, deve-se sublinhar o próprio arranque do jornal e o empenhamento dos estudantes na criação de um projecto de raiz.

A partir do ano lectivo de 2003/2004, o *ESEPJournal* passou a constituir-se como um projecto transversal ao curso de Jornalismo e Comunicação da escola reduzindo, desta forma, a sua dependência de apenas uma única disciplina semestral. A sua actualização passou a ser permanente durante o período de aulas e a cobertura de acontecimentos mais frequente.

Reforçamos, contudo, o empenhamento em diminuir ainda mais a sazonalidade da produção noticiosa, ainda muito condicionada pelos períodos lectivos. Reconhecemos, no entanto, que a solução para este problema

passa, necessariamente, pela criação de uma equipa redactorial que garanta a actualização do jornal nos meses não lectivos.

O *ESEPJournal* significa hoje um importante meio de informação da comunidade académica e cibernauta, muito contribuindo para isso a cobertura noticiosa feita não só aos acontecimentos ocorridos num cenário escolar, mas também aos eventos de âmbito local e regional.

O *ESEPJournal* não pretende desviar-se do seu principal objectivo que é o de significar um espaço para a prática de jornalismo em ambiente escolar e, segundo esse ponto de vista, é fundamental que os alunos passem por uma experiência de exercício do jornalismo, implicando isso que atravessem todas as fases desde a criação de uma agenda de serviços até à publicação dos artigos.

Julgamos que esse objectivo está a ser conseguido, como atestam alguns depoimentos de antigos alunos do curso<sup>3</sup>:

“No primeiro estágio que realizei, a direcção do Jornal do Centro questionou-me se eu possuía experiência em elaborar/procurar/sugerir notícias. A direcção ficou apaziguada quando lhes expliquei como funcionava o nosso curso e, ainda, por saber que eu colaborava com o jornal existente na Escola. Nesse aspecto, a minha integração nas rotinas de trabalho acabou por estar facilitada”

Ana Filipa Rodrigues (Finalista 2005/06)

“Um texto feito para guardar na gaveta não tem o mesmo significado que um texto dado a conhecer via Internet. A publicação dos textos é um incentivo para os seus autores, os alunos”.

Sílvia Torres (Finalista 2004/2005)

Registamos, por fim, como extremamente positiva a interdisciplinaridade do projecto que serve de campo de aplicação para conhecimentos adquiridos em disciplinas como as Oficinas de Jornalismo, de Jornalismo Radiofónico, de Jornalismo Televisivo, de Jornalismo Digital, Projecto de Comunicação<sup>4</sup> e Tecnologias de Informação.

O *ESEPJournal* assume-se hoje como um importante e válido instrumento de formação dos estudantes de jornalismo da Escola Superior de Educação de Portalegre.

## Notas

<sup>1</sup> - O *ESEPJournal* está disponível em [www.esep.pt/jornal](http://www.esep.pt/jornal)

<sup>2</sup> - O Estatuto Editorial foi criado em 12 Dezembro de 2003 e dele fazem parte os seguintes pontos:

1 - O “*ESEPJournal*” é um jornal on-line elaborado pelos alunos do curso de Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre. 2 - A redacção do “*ESEPJournal*” é constituída por alunos da Escola Superior de Educação, preferencialmente estudantes de jornalismo e coordenada por um professor de jornalismo da mesma instituição. 3 - O “*ESEPJournal*” tem como principal objectivo proporcionar aos alunos de jornalismo daquela instituição um espaço no qual possam colocar em prática os conceitos teóricos apreendidos no referido curso. 4 - A área de cobertura do “*ESEPJournal*” é o distrito de Portalegre e todos os assuntos que com aquela região se relacionem. 5 - O tratamento noticioso no “*ESEPJournal*” terá sempre como princípio o cumprimento das regras do jornalismo português, distinguindo de forma clara os espaços de opinião. 6 - O “*ESEPJournal*” tudo fará para tratar os temas com rigor jornalístico e cumprindo as das regras deontológicas que regem a actividade do jornalismo em Portugal. 7 - O “*ESEPJournal*” publicará todas as opiniões exteriores à redacção, desde que cumpram os critérios de elevação de debate e não contenham palavras ou expressões difamatórias.

<sup>3</sup> - A recolha dos depoimentos foi feita por Ana Rita Gomes, aluna do 4º ano de Jornalismo no ano lectivo de 2006/2007.

<sup>4</sup> - No âmbito da disciplina de Projecto de Comunicação foi elaborado pelos alunos um Livro de Estilo para o *ESEPJournal*, que se encontra em revisão, e uma proposta de reformulação gráfica, igualmente em apreciação.

## Referências bibliográficas

- AAVV. “Normas de Estilo de LaVoz.com.ar Y Córdoba.net”. in <http://www.lavoz.com.ar/institucional/pdf/manual.pdf>. [Consulta: 10 Fevereiro 2007]
- AROSO, Inês (2003). “A Internet e o novo papel do jornalista”. in <http://www.bocc.ubi.pt/pag/arosines-internet-jornalista.pdf>, [Consulta: 20 Fevereiro 2007]
- BASTOS, Hélder (2000). *Jornalismo Electrónico – Internet e Reconfiguração de Práticas nas redacções*. Coimbra: Minerva.
- CANAVILHAS, João Messias. (2006). “WebJornalismo: Da Pirâmide invertida à pirâmide deitada”. in <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>. [Consulta: 18 Fevereiro 2007]
- CANAVILHAS, João Messias (2001). “Webjornalismo – considerações gerais sobre jornalismo na web”. in <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjournal.pdf>. [Consulta: 18 Novembro 2006]
- SIMÃO, João (2006). “Akademia, apresentação de um modelo de webjornal”. in Actas das Jornadas Internacionais de Jornalismo. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- ZAMITH, Fernando (2004). “O Ciberjornal como instrumento de ensino: da teoria à prática”. in <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zamith-fernando-ciberjornal.pdf>. [Consulta: 5 de Dezembro 2006].

# Cinco Brancos e um Preto - a série de aventuras ao serviço da inculcação ideológica.

Isabel Vila Maior  
Ex-Professora da Escola Superior  
de Educação de Portalegre

A literatura para crianças e jovens constituiu sempre, de maneira mais ou menos subtil, um campo privilegiado para a construção de modelos do mundo. Entre a inculcação ideológica e a sugestão, entre o exemplo apresentado como via de sentido único a seguir ou a evitar e a apresentação de opções diversificadas, os caminhos são múltiplos, manifestados por estratégias narrativas e discursivas cujo autoritarismo e cuja complexidade são igualmente variáveis.

Por isso os livros escritos para um público não adulto nem sempre se increvem no campo literário, como é o caso das séries de aventuras, conhecidas em Portugal desde os anos 50 do século XX, sobretudo através da tradução da obra de Enid Blyton<sup>1</sup>.

Conhecendo uma proliferação sem precedentes a partir do último quartel do século XX e uma implantação que ultrapassou de largo os circuitos de consumo habituais, as séries de aventuras de autores portugueses constituem um campo digno de estudo, sobretudo no campo das representações<sup>2</sup>, consideradas não como o “reflexo do mundo” da *episteme* realista, mas como « uma espécie de recomposição do mundo, operada pelo leitor, a partir duma certa quantidade de informação, habilmente repartida entre autor, narrador e personagem »<sup>3</sup>. O extratextual não se projecta na narrativa como num espelho. A relação faz-se em termos de miragem, no sentido de projecção recomposta dos *realia*, de acordo com as condições do contexto histórico e social e das motivações daquele que as transmite ou recebe.<sup>4</sup>

Sob este ponto de vista, pareceu-me especialmente interessante a análise de uma série

de aventuras cujos vinte e um volumes foram publicados entre 1961 e 1964<sup>5</sup> por uma editora popular, em livros de pequeno formato, papel, texto e ilustrações de má qualidade e omissão do nome do ilustrador, série que cremos não ter escapado à doutrinação ideológica do Estado Novo - *Cinco Brancos e um Preto*<sup>6</sup>, de Alice Ogando, sobretudo conhecida pelos romances sentimentais de que foi tradutora e autora.

A série deriva de uma narrativa de 34 páginas publicada pela autora em 1948 com o mesmo título (Lisboa: Editorial O Século, s/d, 34 páginas), em formato grande, papel de boa qualidade e ilustrador identificado e conhecido. Mas o hipotexto evidente de *Cinco Brancos e um Preto* é *The Famous Five*, de Enid Blyton. O título remete imediatamente para a série inglesa, assim como o número de volumes – vinte e um. De acordo com o modelo, a maior parte das aventuras desenrola-se durante as férias. Rapto e tráfico de crianças, roubo, assassinio ou tentativa de assassinio, usurpação de identidade, apropriação indevida de herança, fraude ou abuso de confiança e mesmo tráfico de droga e espionagem, são as malfeitorias que remetem quer para *As Aventuras dos Cinco* quer para o romance popular e para o folhetim em geral, através de intrigas que seguem sempre o mesmo esquema : prelúdio, suspeita (e por vezes inculpação injusta), investigação, armadilha ao(s) verdadeiro(s) malvado(s), revelação às autoridades (institucionais e/ou familiares, por vezes a ambas), punição do culpado, glorificação do grupo. São as molas conhecidas da intriga e a estrutura-tipo da série juvenil, literatura de massas por excelência<sup>7</sup>. Como em *As Aventuras dos Cinco*, é também a curiosidade que

primeiro motiva os heróis<sup>8</sup>, em intrigas do tipo «Mistério a elucidar» (Mathieu-Colas, 1984, p.24); aos elementos do grupo de protagonistas, quatro rapazes e duas raparigas, que se intitula «a Malta», junta-se um cão, que os defende quando estão em perigo e que selecciona quem deles se aproxima. Mas *Cinco Brancos e um Preto* afasta-se da matriz em vários e significativos aspectos, que remetem menos para uma preocupação de originalidade do que para a ideologia dominante na época da sua publicação, como o título da série desde logo indicia.

O grupo de crianças e/ou jovens, elemento sem o qual não há série, constrói-se à volta de André, filho único do advogado e industrial Paulo Mascarenhas e de D. Laura, esposa e mãe exemplar, e reúne Jorge, protegido do pai de André, pois é órfão de um seu operário exemplar e filho de “uma pobre mulherzinha do maior respeito” (II, p.89), também ele operário mas continuando a estudar à noite; Chico, conhecido por «Chocolate», o Preto do título, de 8 anos, filho da porteira do prédio onde vive a família Mascarenhas; Licinha, de 5 anos e vivendo com a avó na vizinhança; António, «o Gordo», filho de um amigo do pai de André e nessa qualidade imposto ao grupo; e finalmente Lena, prima de André<sup>9</sup>, de 13-14 anos como o primo. Temos portanto três elementos que pertencem à classe média-alta ou mesmo alta – António é filho de um banqueiro, o pai de Lena é diplomata – e três outros que se situam nos limites da pobreza. André é sem contestação o chefe do grupo, reconhecido como tal pelos seus pares (XII, p.74 e XIX, p.120, por exemplo), e o que define os objectivos da «Malta»: «Não, comissário, nós não somos polícias nem desejamos, queremos apenas servir as causas justas, só isso!» (XI, p.133-134).

Se os laços familiares e de amizade unem os protagonistas das séries, a imposição de um membro do grupo por um adulto não se inscreve nas regras do subgénero. De resto, o pai de André encoraja a constituição do grupo, apresentado como um antídoto contra os perigos que espreitam os filhos únicos: «O marido [é a mãe de André que se refere o narrador] costumava dizer que ter um filho só é perigoso<sup>10</sup>. Os pais podem estragá-lo com mimo e transigência, e assim, mesmo tendo um filho único, **eles arranjam**<sup>11</sup> aquele rancho de que se orgulhavam.» (VI, p.9). A amizade, tema fundador das

séries infantis e juvenis, encontra-se aqui subordinada ao tema da família. Nas palavras do pai de André, o grupo é «como uma nova família que se cria e, neste caso, de cores e condições diferentes.» (II, p.7). A série desenvolve-se desde o início, e especialmente por intermédio do diálogo, propósitos de igualdade segundo o mérito moral; no entanto e apesar da reiteração deste *topos*, revela pelo contrário uma forte hierarquização social. Os membros mais novos do grupo, por exemplo, que são ao mesmo tempo os mais desfavorecidos socialmente, só tratarão por tu André e Lena depois de muito instados por estes. Estamos portanto perante características que afastam *Cinco Brancos e um Preto* da série infantil/juvenil em geral e da série inglesa que lhe serviu seguramente de matriz.

A autonomia do grupo protagonista, característica fundadora deste tipo de narrativas<sup>12</sup>, é respeitada no início de cada aventura. Mas o pai de André é informado do que se passa quando o perigo se torna mais evidente e age quase sempre nos bastidores, as mais das vezes à revelia do grupo. O *explicit* do primeiro volume sublinha o entusiasmo que a participação do pai de André suscita no filho, que declara no volume seguinte que o pai nunca se engana e possui uma inteligência perfeita (II, p.88). Num outro tomo, André declara que «[o]s nossos pais devem conhecer todas as nossas reacções, são eles quem melhor nos poderá aconselhar.» (XIV, p.118). Ao explicar a um chefe da polícia que a satisfação de ter praticado uma boa acção é a melhor recompensa que se pode desejar, André explicita: «Assim me ensinou meu pai, assim hei-de eu ensinar aos meus filhos. (I, p.127). Este pai sempre atento é o mentor do grupo, reconhecido como tal pelos seus jovens membros (XVI, 88). O papel do pai revela-se fundamental: «O pai é a mão segura que conduz o filho no caminho da honra e do dever. O dever de um pai é ser a voz que chama à razão a criança que há-de ser homem, para a habituar, desde os mais verdes anos, a trilhar um caminho recto, e ensinar-lhe a bondade, o amor ao homem e à verdade.» (XI, p.100). Chefe de uma família, que «neste tempo de indiferentes [...] honrava Deus fazendo o bem e praticando a justiça (VIII, p.25), exerce a sua benéfica influência primeiro sobre os membros da «Malta» (XI, 117; V, p.15-17), que põem em prática

os princípios recebidos, lutam contra o mal e regeneram outros jovens.

O pai é portanto a figura de autoridade por excelência ; é interessante constatar que os membros mais desfavorecidos do grupo não têm pai – o de Jorge morreu, « Chocolate » vive com a mãe<sup>13</sup> e Licinha com a avó. A autoridade está assim concentrada num só indivíduo, que pode exercer a sua autoridade de pai e de membro de uma elite social, económica e intelectual. Estamos perante o paternalismo da ideologia dominante feito personagem, o *padre padrone* da mentalidade autoritária.

Quando a família não cumpre os seus deveres, os jovens correm riscos, como afirma este pai (II, p.113). A responsabilidade é sobretudo das mulheres, mães, tias ou mesmo velhas criadas (II, p.77,113 e 130 ; V, p.87 ; VI, p.75 ; VII, p.97-98 e 112 ; VIII, p.81 ; IX, p.111 e 121-123 ; XII, p.86 ; XIV, p.72 ; XVII, p.12 ; XX, p.76 e 100). O reformatório ou a prisão são propostos quase sempre pelo pai de André para regenerar os jovens delinquentes; quando pertencem à classe média-alta ou alta, pedem eles mesmos para passarem algum tempo num « bom colégio » (*Jim e a « Malta »*, *A « Malta » foi ao Brasil*, *O Mafarrico*, *O Intriguista*), por vezes depois do reformatório e antes de regressarem a casa. Esta juventude transviada, corrompida sobretudo pelos filmes vindos dos Estados Unidos, (XIV, p.54), contrasta com a « juventude digna e constructiva, honesta e justiceira »(idem, 64), representada pelo grupo dos protagonistas, « tão diferente e bem português » (idem, p.121-122). A série vai buscar os seus temas à actualidade – recordemos que os « Teddy boys » e os « blusões negros » inquietavam a sociedade portuguesa, que nos anos 60 eclodiram as revoltas estudantis contra

o regime, que a guerra colonial, a migração em direcção às cidades, a emigração clandestina e a chegada de turistas estrangeiros sacudiam os alicerces de um país conservador e rural.

A autoridade parental, efectiva ou falhada, alia-se ao tema da educação, transversal também ele à obra. O exemplar André, ao tomar a defesa do seu amigo « Chocolate », no princípio da série, declara ao pai: « Estou convencido que, quando crescer, **há-de fazer-se**<sup>14</sup> dele um homem de coragem...<sup>15</sup> » (I, p.15). Como em *As Aventuras dos Cinco*, « tout est

possible avec une bonne éducation » (Mathieu-Colas, 1984, p.112). A partir do segundo volume, o grande objectivo dos heróis, encorajados e apoiados pela família de André, é ou a regeneração dos jovens em risco moral ou a sua condenação, quando a regeneração não é possível. André e a sua prima Lena são os jovens dados como exemplo, sobretudo André, delegado do Pai. Os propósitos axiológicos e ideológicos da série tornam-se cada vez mais claros, à medida que esta avança. Ser jovem é ser fraco, inclinado ao vício, e só um pai esclarecido pode evitar que a criança se perca – são os princípios de um Estado autoritário e paternalista transportados para o universo familiar.

A representação da Polícia, a face mais visível da autoridade estatal nas intrigas de crime e mistério, afasta-se igualmente da matriz do romance policial e das séries de aventuras para um público não adulto que lhe são subsidiárias. A rivalidade que opõe de maneira mais ou menos vincada os heróis deste tipo de ficção e a polícia aparece por vezes em “Cinco Brancos e um Preto”, mas muito mitigada. Um comissário, aliviado porque a « Malta » o põe na pista dos criminosos, « deitou-se mais sossegado. [...] Nunca tinha acreditado muito que as brincadeiras dos rapazes pequenos tivessem utilidade [...] mas, afinal, aquela era a sexta vez que os tais Cinco Brancos e um Preto dariam que falar de si./ Teve um sorriso enternecido pensando nos “miúdos”. (VI, p.112). A sua gratidão vai ao ponto de lamentar que o pai de André, «homem que sabia pôr as coisas no papel com clareza, não conta[sse] a história dos rapazes. Seria uma leitura útil à petizada.» (idem, ibidem). Este comentário reforça a ilusão referencial, naturalizando a narração ao negar o acto de escrita através do emprego do verbo no condicional, ao mesmo tempo que sublinha o propósito moralizador da série, a valorização da autoridade institucional e ainda a subordinação desta à autoridade paterna. *O Mistério do Tambor*, única aventura focada no tráfico de droga e na espionagem, introduz mesmo um inspector da P.I.D.E., personagem que se extasia perante as proezas dos protagonistas (XV, p.82) e que lhes pede que se dirijam à sede deste organismo para lhes agradecer o que fizeram « em nome da Justiça, da nação aliada e de todos os homens que este veneno [a cocaína] não destruirá. » (idem, p.84).

*Cinco Brancos e um Preto* não segue também *As Aventuras dos Cinco* quanto ao modelo de heroína proposto. Se podemos aproximar Licinha e Ana, ainda que a personagem da série portuguesa tenha um papel mais importante na narrativa, pelo lugar que ocupam a sua religiosidade e a citação das máximas da sua avó, Lena, a adolescente, começa por definir-se como « maria-rapaz », tal como a Zé de Enid Blyton: « Faz de conta que eu sou rapaz e também pertença à polícia », diz ela na página 29 do primeiro volume. Mas nas últimas páginas da mesma obra a personagem acompanha a tia ao hospital para socorrer a mãe de uma criança raptada, enquanto os rapazes defrontam os bandidos. Nas aventuras subsequentes, aproxima-se do estereótipo feminino quando não o encarna, como em *Os Meninos Diabólicos*, ao fazer companhia e cuidar de um velho general misógino, para lhe provar que ele precisa da ternura feminina. A personagem, uma adolescente, só se aproxima de homens velhos e doentes. O tema da sexualidade em geral e da sexualidade adolescente em particular surge aliás de forma explícita em *Um Ladrão à Solta*, já que a personagem é assediada pelo filho e cúmplice do bandido, que lhe dirige galanteios em voz baixa (XI, p.62 e 67), tal como outra personagem, o único mestiço da série,<sup>16</sup> dirige palavras inconvenientes também em segredo à filha do chefe « Cabeça de Búfalo », no volume do mesmo nome. A sexualidade adolescente é portanto abordada sob o signo do segredo, do proibido e da culpa.

A personagem interessa-se por decoração, « como futura dona de casa » (XIX, p.108), crê na intuição feminina e assume a maternidade como característica *sine qua non* da condição feminina, pois declara que « em todas as raparigas, desde que começam a brincar com bonecas, há uma mãe à espera de desabrochar » (IV, p.31).

Através desta assunção da maternidade, Lena parece mesmo ser o reverso da Zé de Enid Blyton. Se, no início da série, a personagem parece remeter para um novo modelo feminino, depressa encarna o ideal feminino<sup>17</sup> proposto pelo regime, tal como a mãe de André consubstancia o ideal de mulher madura, esposa e mãe cuja « missão » é « distribuir felicidade, sorrisos, alegria » (XII, p.125). O seu lado maria-rapaz teve como origem agradar ao pai,

pois faz o possível « para substituir o tal filho varão » que o pai desejava (I, p.17). Os raros vestígios de não conformismo ao modelo vigente subordinam-se assim à vontade do pai, numa nova manifestação do papel da autoridade paterna na série.

O outro elemento feminino do grupo, Licinha, insere-se no cliché da representação da menina bela e meiga. Pela cor, contrasta com o « Preto », mas a sua função na narrativa é a de celebrar a harmonia racial.. A personagem configura ainda um outro cliché, o da inocência infantil, e dá igualmente voz a um outro tema que atravessa a série revelando contornos interessantes, o da fé religiosa, com esta personagem declinado em chave espontânea e representada como o fundamento do grupo (VII, p.137). As preces ingénuas de Licinha pontuam a obra e caracterizam a personagem que, como verdadeira personagem de série, não se altera do primeiro ao último volume, embora cresça. As suas orações têm como assunto preferencial a mudança de cor de « Chocolate », mas constituem também comentários ao que vai acontecendo, exprimindo os princípios de uma mentalidade conformista. Os seus comentários, num registo familiar, situam-se muitas vezes em fim de capítulo ou em *explicit*, prova da sua importância na narrativa.

Mas se a religiosidade da personagem é posta em destaque, encontrando ressonâncias nas outras personagens, e se os maus são descrentes (IV, p.92 ; XI, p.35), não há referências às práticas religiosas institucionais, o que é pelo menos curioso num tempo em que a hegemonia católica era incontestável e incontestada e em que eram mal vistas as manifestações de individualismo. Estamos perante uma religiosidade individualista e familiar, sustentada pelas acções e longe do ritual e da hierarquia. Igualmente interessante é constatar que um espírito ecuménico anima as concepções religiosas representadas na série : no 13º volume (*Cabeça de Búfalo*), passado no Brasil, a mãe de André, figura exemplar da série como as que o são, declara ao chefe índio que o Deus dos brancos é « o Grande Espírito do nobre Cabeça de Búfalo » (XIII, p.101).

Há apenas uma referência à educação religiosa formal (II, p.10), ligada à educação institucional e parecendo depender dela. Mas a família – neste caso através da citação das



palavras da avó, a maior parte das quais remete para a esfera do sagrado – é a principal transmissora da fé religiosa. As citações referidas podem ser interpretadas como *endoxa*, «ces choses que pense la majorité des gens»<sup>18</sup>, representando, juntamente com as personagens exemplares, as intervenções do narrador e a própria intriga um outro meio de transmissão de valores e um reforço da importância da educação familiar. Introduzidas pela fórmula « a minha *vòzinha*<sup>19</sup> diz que... », as citações são portanto ritualizadas, o que lhes confere maior peso na narrativa. Cobrem um vasto campo nocional, desde considerações de higiene alimentar (X, p.14) a máximas de cariz religioso ou moral (I, p.116 ou VIII, p.60). Proferidas por uma criança e atribuídas a uma velha, ambas muito crentes, introduzem na narrativa os estereótipos da pureza da infância e da sabedoria da velhice (XII, p.119). A fé, a gratidão, a bondade, a verdade, a sinceridade, a coragem (para os homens e rapazes), a contenção e as boas maneiras (para as raparigas), a recusa da benevolência na educação das crianças, a condenação do racismo, os cuidados a ter com os doentes e a ternura para com os velhos emparelham com um certo conformismo social (« o respeito é muito bonito», II, 12 ; « a gente é como Deus o fez », IV, 37), reforçado pela representação positiva da « *vòzinha* », tão pobre que por vezes nem sequer tinha um ovo para dar à neta (III, p.11-12) mas tão sábia que é erigida em *vox populi*. Uma só vez uma das suas máximas se refere à desigualdade social: «É mal feito uns terem tudo e os outros nada.» (V, 15).

As diferenças sociais e económicas estão contudo bem presentes na obra – ao nível discursivo, nas formas e fórmulas de tratamento ou na evocação respeitosa das personagens que pertencem a estratos sociais elevados, tanto no discurso do narrador como no das personagens ; ao nível narrativo, pelo número considerável de personagens e figurantes muito pobres, na melhor tradição do melodrama folhetinesco. Mas a pobreza não é incompatível com a felicidade, na opinião de André, o « pivot » do grupo, que acrescenta: « Três dos nossos amigos são pobres e felizes. » (XVI, p.110). Conformar-se com a sua sorte e não ser ambicioso são valores transmitidos pela série a partir do segundo volume ( XI, p.91). O papel da escolarização como meio de ascensão

social é ambíguo: por um lado, erige-se o saber como critério valorativo depois da bondade e da honestidade (IV, p.56); por outro, uma das personagens negativas é um jovem instruído, a quem o pai tinha mandado estudar para que tivesse uma vida melhor (XII, p.44). Parece que a instrução só torna os jovens virtuosos se for supervisionada por um tutor qualificado, concepção autoritária e elitista confirmada pela proteção do pai de André ao órfão do seu operário e ao pequeno negro.

As famílias de André e de António ou os membros da « Malta », com os ricos à cabeça (XV, p.109), protegem os pobres, mas apenas os crentes, virtuosos e resignados (XVIII, p.98, por exemplo).<sup>20</sup> A justiça social emerge contudo nas referências a uma assistência exemplar na fábrica do pai de André e no banco do pai de António. (XVII, p.17). A concepção da caridade como remédio da pobreza dos que merecem revela-se sobretudo no *happy end* das aventuras, que não consistem apenas na regeneração dos delinquentes recuperáveis e no castigo dos maus, mas também na protecção económica dos desfavorecidos<sup>21</sup>.

A diferença racial, presente desde o título, emparelha com a autoridade e a educação como tema prioritário, para não dizer obsessivo, e testemunha, uma vez mais, a ancoragem da série no universo extratextual do tempo histórico da sua publicação. A série proclama os seus propósitos anti-racistas do primeiro (I, p.11) ao último volume, (XXI, p.106) e o papel de André, da sua família e de alguns dos membros do grupo na promoção de atitudes anti-racistas é constantemente posto em destaque.

Os maus são racistas, como Jim, filho de um português e de uma americana ( 5º volume, *Jim e a «Malta»*), Jacques, o francês do 14º volume, o jovem delinvente do 18º volume ou uma velha avarenta (16º volume). Mas, quando os maus se regeneram, abandonam os seus comportamentos racistas, ao invés dos irrecuperáveis.

As pessoas menos instruídas, como as crianças da rua (VI, p.12), as criadas, os caseiros, os aldeãos, os saltimbancos, mesmo um pequeno corcunda de quem todos troçam (*Feliz Natal*), não escondem o seu racismo, sobretudo quando são cúmplices conscientes (1º volume) ou inconscientes (10º volume) da malfetoria a punir. Mas viver na companhia das

personagens antiracistas pode marcar a diferença. Com efeito, a criada da família de André aprecia « Chocolate » e a sua mãe : «- Ponha os olhos na “Mãe Benedita”, aquilo é uma mulher às direitas. Como o filho, é preta por fora e branca por dentro, como diz a Licinha.» (XI, p.139). Conhecer o pequeno Chico alterará igualmente as convicções racistas de homens habituados ao contacto com os negros no Brasil (A « Malta » foi ao Brasil) ou em África (O Mafarrico).

Um dos *leitmotive* do tema emerge a partir do primeiro volume (p.15) – o « preto de alma branca ». Quando o pai lhe diz que “o pretinho tem sua graça”, André responde: «Mas ele não é só engraçado por ser preto, meu pai, é um carácter... um rapaz leal... uma alma branca...» (idem, *ibidem*). O branco é o modelo, a cor de quem é bom e digno e portanto a « cor » dos negros bons e dignos. E a alma dos maus é negra (III, p.70). André, emocionado, declara a Chico, que arriscou a vida para salvar o seu inimigo, que ele é “o preto mais branco do mundo” (idem, p.110). As boas acções contribuem portanto para « branquear » esta falha de não ser branco; uma negrinha que sofreu a boa influência da “Malta”, exclama: “E aquele preto que lá andava, como parecia igual aos outros! Nem se dava que era negro!” (XIII, p.59). Licinha defende sempre o seu grande amigo “Chocolate”, acentuando a brancura da sua alma (VII, p.107-108, XIII, p.11, XXI, p.68-69 e 92, VI, p.46). Embora não perceba bem porque não é atendida e formule hipóteses sobre o assunto, nas suas orações pede a Deus (I, p.24) ou à Virgem (II, p.103; III, p.134; VII, p.89 e 139; VIII, p.34 e 61; XI, p.54; XIII, p.11) que tornem o seu amigo branco, mesmo em troca, parcial ou total, da sua própria brancura. A sua opinião sobre o amigo é corroborada pelas vozes de autoridade que chama em seu auxílio – a avó e os pais de André, isto é, personagens apresentadas como modelos. Que todos os negros tenham uma “alma branca” (IV, p.127) e que quando ele for homem « já os homens tenham aprendido a ser irmãos » (II, p.133) são os votos mais caros de Chico, o pequeno negro, que se alegra quando os negros são dignos, que vai paulatinamente adquirindo orgulho na sua raça (II : p.102 ; IV, p.15) e que encoraja os seus irmãos de raça quando é necessário (XIII, p.73).

As personagens de raça negra manifestam uma forte consciência da sua diferença, as mais das vezes em registo auto-depreciativo. Uma personagem secundária, uma menina, vai ao ponto de duvidar que a mãe possa estar ao pé da Santa Virgem, porque é negra (XIII, p.62), enquanto a mãe de “Chocolate”, que se lava vigorosamente para não cheirar a preta (XVI, p.61), manifesta o seu contentamento por ver que gostam do seu filho, apesar da sua cor (idem,15). E este, elemento da “Malta”, declara também que, apesar de esfregar bem as orelhas, continua preto (II, p.9). A mesma personagem, depois de ter pedido perdão a um seu anfitrião por ter contribuído para desmascarar o filho, acrescenta: “... para mais, sou preto e sentou-me à sua mesa...” (IX, p.123). Noutro volume, admira-se por ter sido, apesar da cor, contemplado no testamento de uma personagem agradecida (XVI, p.124).

Se a lei de Deus é muitas vezes invocada para explicar a igualdade entre as raças (XI, p.54, por exemplo), o Estado também se encarrega disso. Numa das raras referências à instituição escolar, é posta a tónica no seu papel na defesa de um dos fundamentos da política colonial dos últimos tempos do salazarismo, a pertença das colónias ao corpo da nação, sob a designação de « províncias ultramarinas »<sup>22</sup> : «O Chico é mais escurinho que a gente mas é português e nosso irmão, diz o professor dele. **Dantes dizia isto só às vezes mas agora diz todos os dias** »<sup>23</sup>, diz Licinha (IV, p.10).

A repetição do princípio atesta a sua verdade, sobretudo quando atribuída a uma figura de autoridade e sta reiteração obsessiva da igualdade racial testemunha igualmente o papel da repetição na paraliteratura ao serviço da propaganda ideológica.

Repetido até à saciedade, simbolizado pela amizade que une a pequena e loura Licinha e o pequeno « preto » do título e igualmente consubstanciado no abraço que une duas mães, a de André e a de “Chocolate” (XI, p.112), o entendimento entre as duas raças sofre algumas reservas se atendermos ao implícito, como temos visto: «[...]Ter um filho como o nosso... e todos estes filhos do meu coração - respondeu a mãe do André./ O Chico riu, desejando ocultar talvez uma certa mágoa:/ - Até um preto.../ - Um filho de pele diferente e alma igual - rectificou D.Laura./ O garotinho não se

conteve, pegou na branca mão da senhora e levou-a aos lábios” (VII, p.139). Só uma forte emoção parece justificar a audácia deste contacto físico entre o negro (ainda que criança) e a senhora branca... De resto, é à mesma personagem feminina que é atribuída a convicção da impossibilidade de união das duas raças. Quando o pequeno negro diz que não tenciona casar-se, o narrador acrescenta que D. Laura tinha compreendido que, para o pequeno Chico, Licinha era talvez muito loura e muito bela para o homem que ele seria (XVIII, p.95). Se a modalização da frase suaviza um pouco o seu conteúdo, este não é por isso menos definitivo, contrariando assim a negação do racismo que tinha vindo a ser reiterada. Nas últimas páginas desta narrativa, Chico responde ao comissário de polícia, que comenta com simpatia a sua pertença à “Malta”: “- Sou o preto, sim, senhor”; e o narrador acrescenta: “- confessou o petiz.»” O emprego do verbo “confessar” parece-me significativo da posição ambígua da série em relação às suas personagens negras. Nalgumas passagens, por exemplo, o narrador introduz comentários que se querem humorísticos: “Chocolate” faz-se « o mais branco possível» quando ouve falar de fantasmas (II, p.29); a sua mãe “só não se fez branca [de emoção] porque não era possível” (XI, p.52), e quando esta personagem afirma “Eu até tingia a minha cara de preto”, o narrador acrescenta: “- exclamou a gorda criatura, esquecida de que, na verdade, era essa a sua cor.” (XI, p.52). Além da discutível qualidade do humor, o emprego de « criatura » reforça a desvalorização social, tal como as referências à « dentuça branca » da personagem “Chocolate” (II, p.24; IV, p.91)

No domínio do explícito, as personagens negras são sempre representadas de forma favorável e o racismo é criticado, como já vimos, mas é interessante constatar que se a « Malta » vai duas vezes ao Brasil, não vai a África, cenário onde a guerra e o racismo corriam o risco de não se ajustar aos propósitos ideológicos de uma série que se pretendia « realista ».

Há contudo referências explícitas à situação que o país vivia. Quando a personagem Licinha pede ao seu amigo “Chocolate” para não dizer que é preto, explica-lhe: “Ouvi contar que os jornais dizem que os pretos são maus e depois podem julgar que tu também és...” (II, p.24). E pede-lhe: “Quando fores grande, como

aqueles senhores pretos que vêm no jornal, não faças mal às meninas, não ?” (idem, 133). Chico, o preto de alma branca, explicará “calmamente” à sua amiga que esses “senhores pretos” são “feras” (VI, p.45), tal como tinha anteriormente esclarecido a sua posição sobre o assunto: “Não há tanto preto revoltado?”, pergunta “Chocolate”, que acrescenta: “Eu não sou, porque a minha mãe me sempre me disse que um homem deve ter orgulho em ser quem é e como é, e porque tive a vossa amizade. Nunca me escorraçaram... A Licinha também me ajudou. (VI, p.12).

Os maus tratos inflingidos aos negros por alguns brancos nas colónias podem provocar retaliações, que os negros fiéis denunciam aos seus patrões (XVII, p.14). As revoltas são definidas como « acontecimentos lamentáveis » (XVII, p.7) ou « um mau momento » (idem, p.30) e os negros são amigos desde que não ataquem os brancos, como afirma o pai de André (XV, p.100). Os ataques justificarão assim o racismo sentido pelas camadas inferiores da população, pois só as elites compreendem que todos os homens são iguais perante Deus, só elas sabem difundir esse princípio e só elas conseguem distinguir os bons dos maus.

No passado e também noutros países, a opressão sofrida pelos negros e o seu direito à revolta não são silenciados (IV, p.126). Na única narrativa encaixada da série, espécie de *western* situado no Canadá, um jovem negro auxilia um justiceiro branco a reparar o mal numa comunidade dominada pela “febre do ouro” (III, p.33-34). A revolta é sancionada positivamente quando é no estrangeiro, numa sociedade apresentada como iníqua (a “febre do ouro”); mas a justificação da revolta subentende contudo a mesma ideologia paternalista, pois o negro só toma consciência da sua dignidade depois de um branco se interessar por ele. Em *Jim e a « Malta »*, 4º volume da série, o racismo é um mal importado do estrangeiro: «O mal não é dele, rapazes. Lá na sua terra há este maldito ódio de raça, que divide os homens e os torna ferozes. Talvez que, vivendo connosco, aprenda o que nunca ninguém lhe ensinou.» (V, p.21-22). O cerne da intriga é esta comparação entre “um país que se diz civilizado” (idem, p.66), mas onde “ninguém duvidaria da acusação de um branco contra um negro” (idem, p.42), e Portugal, onde não existem “ódios de raça” (idem, p.20). O

*Mistério do Tambor* fará igualmente referência a esta oposição entre Portugal e os Estados Unidos (XV, p.9, 100 e 117)<sup>24</sup>.

Se o racismo em relação aos negros é um dos temas fortes da série, os índios do Brasil e os ciganos são também personagens que remetem para idêntica temática, os primeiros em *A “Malta” foi ao Brasil* (9º volume) e *Cabeça de Búfalo* (13º) e os segundos sobretudo em *A Ciganita*. Os índios são sempre, sem exceção, representados favoravelmente. Quanto aos ciganos, a sua má reputação é afirmada no 16º volume, *A Ciganita*, combatida primeiro por André e a “Malta” e depois pelo pai de André, que dá emprego ao pai da personagem epónima, apesar de o saber revoltado com a sua miséria, ao contrário da mulher, que pensa que não vale a pena revoltar-se (XVI, p.54) e é o exemplo acabado das personagens que no universo ideológico da série merecem ser ajudadas - crente, resignada e consciente da sua inferioridade (idem, p.6). Por isso, no fim da aventura tudo pode acabar bem e o pai de André, a voz da autoridade por excelência, reconhece que os seus novos protegidos são ciganos « mas boa gente » (idem, p.122). A adversativa confirma a desconfiança geral e reforça as auto-referências negativas (idem, p.21). No volume seguinte, os “maus ciganos” vêm dos Estados Unidos e do México, contrapondo-se assim aos « bons ciganos » do volume precedente<sup>25</sup>, no qual o pai de André explica: «Gostámos de provar que entre os ciganos, os negros, os índios, seja quem for, pode haver gente boa, e não se deve medir todos pela mesma bitola. » (*A Ciganita*, p. 97) . A “gente boa” entre “os ciganos, os negros, os índios” parecem portanto ser a exceção. Nem os chineses escapam (X, p.11) e a meiga Licinha, a aliada incondicional de « Chocolate », confessa ter já pedido perdão a Nossa Senhora por só gostar um bocadinho dos chineses (XII, p.40), animosidade que, não sendo explicada, poderá talvez ser atribuída a razões político-religiosas, hipótese permitida pela ideologização da série.

Em conclusão, creio que podemos afirmar que com *Cinco Brancos e um Preto*, estamos perante um autor que aproveita a « boa receita »<sup>26</sup> de Enid Blyton para a adaptar a propósitos ideológicos que, não estando muito longe dos professados pela autora inglesa (Mathieu-

Colas, 1984, p.114-117), são desenvolvidos para lá do admissível, como se Alice Ogando, ajustando-os à realidade portuguesa, «corrigisse e aumentasse» Enid Blyton. Assim, a série *Cinco Brancos e um Preto* aproveita o êxito da tradução portuguesa de *The Famous Five* » para melhor fazer passar o seu recado.

A série esforça-se por representar um mundo que, conscientemente ou não, corresponde à ideologia de um estado autoritário e remete para os acontecimentos que emergem com especial acuidade no primeiro ano da sua publicação, 1961, o « ano de todas as crises »<sup>27</sup>, com especial relevo para a guerra colonial, o que explica a importância na série da personagem do pequeno negro, submetido a um tratamento narrativo claramente paternalista, em que o Outro é subsumido pelo Idêntico e a alteridade escamoteada e culpabilizada. O racismo do homem comum, transversal a toda a série, é paralelo à insistência no papel das elites e da juventude por elas educada na aceitação de uma « igualdade » racial em que a superioridade pertence ao branco. Numa série dirigida a uma camada da população infantil e juvenil que não pertenceria a essas elites<sup>28</sup>, a demonstração da importância das classes dirigentes, no combate ao racismo como na inculcação dos outros valores sublinhados, remete igualmente para essa visão autoritária.

O nacionalismo<sup>29</sup> explica a oposição entre um Portugal representado como um país onde não há conflitos raciais ou sociais e o estrangeiro<sup>30</sup> ou entre a juventude estrangeira, corrompida, e a « juventude digna e construtiva, honesta e justiceira » (XVI, p.64), representada pela sua hipérbole, um grupo « tão diferente e bem português » (idem, ibidem). Como vimos, a família cristã<sup>31</sup>, dirigida por essa figura de autoridade por excelência que é o Pai, é a grande responsável pela educação da juventude que vai salvaguardar os valores da Pátria, fundados na autoridade, no respeito pela hierarquia e no trabalho. A omnipresença da autoridade do Pai subverte a independência do grupo, a tal ponto que poderemos mesmo perguntar quem é o verdadeiro herói da série; subverte igualmente, embora de maneira menos radical, o papel atribuído à autoridade policial na generalidade das séries juvenis. Os efeitos benéficos da influência paterna vão ao ponto de contrariar uma outra « regra » da paraliteratura em

geral e portanto da série infantil e juvenil – a imutabilidade das personagens<sup>32</sup>, como no caso de António, membro do grupo, e dos pais deste.

As personagens femininas, estereotipadas, inscrevem-se na obra como mães presentes ou futuras, sempre subordinadas à autoridade paterna. Recordemos que dona Laura reproduz sempre a opinião do marido e que Lena só é maria-rapaz para corresponder aos desejos do pai.

Em matéria de religião, contudo, se Deus é a Autoridade suprema, a concepção da fé é intimista e portanto mais individualista e menos autoritária.

Os termos da fórmula « Deus, Pátria, Família, Autoridade, Trabalho» conhecem nesta série do início dos anos 60 do século XX um desenvolvimento que lhes altera a ordem; o papel desempenhado pela Autoridade e pela Família parece pô-las diante de Deus ou da Pátria. Mas, no fim de contas, é pelo bem da Pátria e sob a protecção de Deus que o *pater familias* exerce a sua autoridade. Num regime de configuração autoritária e conservadora, magnificar o papel do pai, contrariando uma das regras das séries destinadas a um público não adulto, era fazer ecoar a propaganda do regime, uma vez que a figura paterna é a autoridade mais familiar ao público-alvo. Num período histórico conturbado e visando leitores cujo grau de maturação os torna particularmente vulneráveis, a paraliteratura torna-se um verdadeiro instrumento de « consolação mistificadora ».<sup>33</sup>

### BIBLIOGRAFIA ACTIVA

**Cinco Brancos e um Preto.** Lisboa, Porto, Luanda, Lourenço Marques: Agência Portuguesa de Revistas, s/d:

1. *O Mistério do Velho Poço*. [Depósito Legal - Outubro de 1961]
2. *O Segredo da “Bruxa da Cabana”*. [Depósito Legal - Março de 1962]
3. *A Grande Aventura de Bobby*. [Depósito Legal - Junho de 1962]
4. *O Rapto da Menina do Circo*. [Depósito Legal - Julho de 1962]
5. *Jim e a “Malta”*. [Depósito Legal - Agosto de 1962]
6. *A Grande Vitória*. [Depósito Legal - Setembro de 1962]
7. *Uns Olhos Espreitam*. [Depósito Legal - Novembro de 1962]
8. *Os Meninos Diabólicos*. [Depósito Legal - Dezembro de 1962]
9. *A “Malta” foi ao Brasil*. [Depósito Legal - Fevereiro de 1963]
10. *Os “Medos” da Avó Antónia*. [Depósito Legal - Abril de 1963]

11. *Ladrão à Solta*. [Depósito Legal - Maio de 1963]
12. *Feliz Natal*.
13. *Cabeça de Búfalo*.
14. *O Rapaz do Blusão Negro*.
15. *O Mistério do Tambor*. [Depósito Legal - 19.XI.1963]
16. *A Ciganita*.
17. *O Mafarrico*. [Depósito Legal - 18.XII.1963]
18. *O Papagaio Cinzento*. [Depósito Legal - 17.I.1964]
19. *O Senhor “Dragão”*. [Depósito Legal - 20.II.1964]
20. *O Intriguista*. [Depósito Legal - 12.III.1964]
21. *Marília e a Velha Raposa*. [Depósito Legal - 17.IV.1964]

### Notas

<sup>1</sup> Só a data do Depósito Legal permite datar estas traduções, apesar do seu êxito. A tradução de *Five on a Treasure Island* é depositada em Março de 1955, e a edição é de 3000 exemplares. Em 1960, a tradução do volume 16 (*Five go to Billycock Hill*) atinge os 10.000 exemplares, *Five Get into Fix* e *Five on Finniston Farm* os 15.000 cada, respectivamente em 1962 e 1963. Mas em 1966 o último volume da série tem apenas 3.000 exemplares.

<sup>2</sup> Este conceito operatório polémico, o de representação, funda a teorização sobre o fenómeno literário, desde Platão e Aristóteles até às posições contemporâneas muitas vezes irredutíveis sobre a autonomia do literário, alimentando a controvérsia entre os que consideram o fenómeno literário como *imago litteraturae* e os que o vêem como *imago mundi*. O debate sobre a representação ultrapassa os limites da obra literária em geral, seja qual for o ângulo da abordagem, e situa-se na encruzilhada de várias disciplinas. O conceito torna-se se possível mais problemático no actual contexto cultural, em que “mimesis is out of fashion, [...] where fragmentation and infinitely deferred meaning are the order of the day”, como afirma ironicamente Lissa Paul (*Mimesis, Fractal Geometry and Children’s Literature*, in Peter Hunt (ed.), *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London and New York: Routledge, 1992, p.71.)

<sup>3</sup> Oscar Tacca, *As Vozes do romance*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983, p.18. Tradução portuguesa de *Las Voces de la novela*. Madrid: Editorial Gredos, 1978, 2ª edição revista e aumentada. A metáfora da miragem provém da mesma fonte, p.14.

<sup>4</sup> Cf. Jean Bessière, *Littérature et représentation*, in Marc Angenot et alii (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 319-324. Cf. como exemplo de abordagens diversificadas: Thomas Pavel, *Univers de la fiction*: Seuil, 1988 [1986], p. 7-15; Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction*. Paris: Seuil, 1999, Dominique Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Dunod, 1997 [1990].

<sup>5</sup> Mais uma vez, só o Depósito Legal permite a datação.

<sup>6</sup> Lisboa, Porto, Luanda, Lourenço Marques: Agência Portuguesa de Revistas.

<sup>7</sup> Umberto Eco afirma que « la majeure partie de la narrativité de masse est une narrativité de la redondance. » *Le mythe de Superman, De Superman au surhomme*. Paris: Grasset, 1993, p.136.

<sup>8</sup> Marie Pierre et Michel Mathieu-Colas., Le dossier «Club des Cinq» (The Famous Five d'Enid Blyton).Paris: Magnard/L'Ecole, Collection Lecture en Liberté, 1984,p.26.

<sup>9</sup> Lena substituiu Zeca, da versão de 1948, personagem que não acrescentava nada à economia da narrativa, porque era quase tão bom como André e tão pobre como Jorge, Chico ou Licinha. Não podemos também esquecer que os anos 60 do século XX assistem ao aumento do público feminino nas escolas e nos liceus, pelo que esta substituição poderá corresponder a uma tentativa de alargamento do público leitor.

<sup>10</sup> O modelo de socialização do filho único proposto pela série é pelo menos ambíguo, se não perverso. André, a criança exemplar, gostaria que os seus amigos vencessem na vida, mesmo Jorge, o órfão de um operário e operário também... (XII, p.121).

<sup>11</sup> Meu sublinhado.

<sup>12</sup> Esta característica explica, segundo David Rudd, o êxito de Enid Blyton: "In fact, if Blyton is guilty of any *ism* it is age *isme* that is the real culprit. Adults are always suspect - and particularly so in the Five books. There may be good or bad ones, but all are tarred to some extent. Even George's parents are shown as untrustworthy [...]. And yet, what is asserted is not only superiority to the crooks, but to adults in general - a basic opposition that seems to unite readers, irrespective of differences in sex, ethnicity or class." (100) (David RUDD, *Enid Blyton and the Mystery of Children's Literature*. New York: St Martin's Press, Inc., 2000, p.97-98).

<sup>13</sup> No penúltimo volume, *O Intriguista*, o pai de Chico, «uma criatura que trabalha duramente» (XX, 7), é referido pela primeira e última vez.

<sup>14</sup> Meu sublinhado.

<sup>15</sup> Cf. , Luís Reis TORGAL e Amadeu CARVALHO HOMEM, *Ideologia salazarista e "cultura popular" – análise da biblioteca de uma casa do povo, Análise Social*, nº72-73-74, terceira série, vol. XVIII, 1982 – 3º-4º-5º..

<sup>16</sup> "Mestiço é pior, sua raça é danada." , diz uma velha negra. (XIII, p.88).

<sup>17</sup> Cf. Maria Joana Emiliano de ALMEIDA, *A Mocidade Portuguesa Feminina e o Ideário da Rapariga Portuguesa*. Palestra proferida nos Encontros de Dirigentes da M.P.F. realizados em 24 de Fevereiro, 15 de Abril e 5 de Maio de 1963, respectivamente em Beja, Fátima e Braga.), Lisboa, 1964.

<sup>18</sup> Umberto Eco, *Les structures narratives chez Fleming, De Superman au surhomme*. Paris : Grasset, Livre de poche, 1993 [1979], p.189.

<sup>19</sup> Acentuação não actualizada.

<sup>20</sup> Estas exigências têm o seu correspondente no universo extratextual , pois convém recordar que durante o regime de Salazar só os « bons pobres » tinham direito ao auxílio das raras instituições estatais de assistência social.

<sup>21</sup> Na literatura de massa, é « [i]mpossible de solliciter l'indignation do lecteur au sujet d'une plaie sociale sans faire intervenir un element venant guérir cette plaie et venger, en même temps que les victimes, le lecteur troublé. »

Umberto Eco. *Pleurer pour Jenny?* “, 1993, p.21.

<sup>22</sup> Cf. *Acto Colonial, Dicionário de História do Estado Novo*, volume I, dir. de Fernando ROSAS e J.M. Brandão de

BRITO. Lisboa : Círculo de Leitores, 1996, p. 22.

<sup>23</sup> Meu sublinhado.

<sup>24</sup> Cf. Luís Nuno RODRIGUES, *Salazar-Kennedy: A Crise de uma Aliança*. Lisboa: Editorial Notícias, 2002.

<sup>25</sup> Estamos perante a mesma ambiguidade da obra de Enid Blyton, que em *As Aventuras dos Cinco* « justifie certains nomades, e en dénonce autres [...] » (Mathieu-Colas, 1984, p.111).

<sup>26</sup> « Les auteurs paralittéraires s'imitent les uns les autres, reprennent à leur compte les bonnes recettes de leurs prédécesseurs. » (Daniel COUÉGNAS, *Introduction à la paralittérature*. Paris: Editions du Seuil, Collection «Poétique», 1992 p. 69).

<sup>27</sup> Cf. Fernando ROSAS. *O Estado Novo. - História de Portugal*, dir. José MATTOSO, vol. VII. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p.532.

<sup>28</sup> Em *Para o meio da rua* (Ana SALDANHA, Lisboa. Caminho, 2000), uma garota da pequena burguesia da província pergunta numa papelaria pelos volumes mais recentes da série de Enid Blyton e de *Cinco Brancos e um preto* (p.63).

<sup>29</sup> Cf. Torgal e Carvalho Homem, 1982, p.1438.

<sup>30</sup> «The need to unify the nation behind a single vision of the future is vital to any régime seeking to assert its authority, and a number of avenues are available to the propagandist in the furtherance of this aim. An effective means of stimulating cohesion is by putting the image of national solidarity and national identity in jeopardy through the identification or creation of an external aggressor.» (Judith K Proud. *Children and Propaganda. Il était une fois... Fiction and fairy tale in Vichy France*. Oxford: Intellect Books, 1995, p.10).

<sup>31</sup> Cf. artº12º da Constituição de 1933.

<sup>32</sup> « [...] la suite du texte, lors des entrées en scène et des "prestations" do personagem, ne contribuera nullement à enrichir, à nuancer, ou affiner ce portrait, mais bien plutôt à exemplifier, illustrer e confirmer répitivement les traits de la fiche signalétique initiale.» (Couégnas, 1992, p.156).

<sup>33</sup> « Le livre déclenche une série de mécanismes gratifiants, dont le plus consolant est le fait que tout reste en ordre. [...] Mais il est utile de voir combien les problèmes de la narrativité commerciale, de Sue à nos jours, sont dominés par l'ombre d'une consolation mystificatrice. » (35), Eco, *Pleurer pour Jenny?*, 1993, p.71.

# A relação dos alunos com a escrita (extra-)escolar – uma experiência de investigação

Inês Cardoso  
(mcardoso@dte.ua.pt)  
Luísa Alvares Pereira  
(lpereira@dte.ua.pt)  
Universidade de Aveiro

## 1. A problemática da relação do aluno (sujeito) com a escrita – pertinência didáctica actual

Neste momento, o sistema educativo português acentua algumas prioridades de acção, como sejam o combate ao abandono e insucesso escolares, bem como à saída precoce da escola<sup>1</sup>. Segundo estatísticas oficiais (M.E., 2003), o abandono escolar, dos 10 aos 15 anos, registou uma taxa de 2,7 %, em 2001; apesar do significativo decréscimo em relação a 1991 – em que a taxa foi de 12,5% –, aquele número não deixa de ser preocupante, uma vez que estes dados se referem a uma avaliação da escolaridade obrigatória. No que ao insucesso escolar diz respeito, observam-se taxas de reprovação oscilantes entre os 12 e 18%, variando de acordo com o ano de escolaridade. Dentro do ensino obrigatório, o 5º e o 7º anos são os que apresentam taxas de reprovação mais elevadas – anos que coincidem, respectivamente, com a entrada no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (obrigatório). Isto significa que as passagens de ciclo são problemáticas, o que denuncia um sistema com manifesta desarticulação, com patamares de exigência desnivelados, quando deveria promover a evolução progressiva das aprendizagens. Ainda assim, as maiores taxas de insucesso e de abandono encontram-se no 10º ano de escolaridade – ano que assinala a última passagem de ciclo – e, pelos vistos, a mais penosa.

O combate ao insucesso escolar não é, somente, uma luta política, mas resultará do

empenho das instituições de ensino, de formação e de investigação, numa lógica em que as práticas docentes caminhem a par das investigações mais recentes. Nesta linha, a Didáctica da Escrita (em Português, língua materna) é um campo de investigação e de intervenção prioritário, já que é notória a omnipresença da escrita, em todas as disciplinas, sobretudo nos métodos avaliativos. É urgente, portanto, a aposta nesta área científica, quer na investigação quer na formação inicial e contínua de professores. De facto, só fazendo uma articulação harmoniosa entre as “teorias” e as “práticas” é possível que estas últimas sejam fundamentadas em postulados teóricos válidos, por sua vez, alicerçados na investigação “no terreno” da *praxis* docente e discente.

Grandes modificações na sociedade e na família têm acarretado, na escola, alterações substanciais, como a difusão do modelo puerocentrado, cuja tradição pedagógica apresenta consistência para poder, até aos nossos dias, estruturar o debate sobre as finalidades do sistema escolar (Rayou, 2000). Assim, postula-se que a escola, massificada, existe por e para os alunos – no centro das preocupações da sociedade, já que a criança de hoje é o adulto, cidadão de amanhã. A escola de massas, se ambiciona, de facto, proporcionar um acesso igualitário ao ensino e apostar na educação de todas as camadas da sociedade, tem de se reger por práticas inclusivas, que permitam responder à heterogeneidade dos aprendentes. Esta abertura da escola supõe, igualmente, um

conhecimento sobre esses alunos, enquanto pessoas, sujeitos em construção, de molde a que a escola consiga diversificar os métodos, de acordo com as aquisições, necessidades e vivências de cada aluno, praticando a “pedagogia diferenciada”.

Também a Didáctica da Escrita tem de alicerçar o seu trabalho no princípio do “aluno no centro”, o que só é possível, de forma completa, se mergulharmos na história de cada aluno, enquanto sujeito escrevente. Assim, acederemos a representações dos alunos sobre a escrita, *lato sensu* – em contexto escolar e extra-escolar. Por representações, entendemos aspectos atitudinais, afectivos, sociais, valorativos, manifestados por cada sujeito, que nos permitam configurar e compreender a sua relação com a escrita. A escrita comporta uma série de saberes e de “saberes-fazer”, no âmbito das competências exigidas para “escrever bem”, de acordo com o destinatário e a situação de comunicação, mas implica, sobretudo, uma dimensão atitudinal, que se prende muito mais com a motivação e as representações do aluno no que respeita à escrita do que com a desenvoltura ou não das suas capacidades (mais) cognitivas. É nesta confluência de competências (Barré-de Miniac, 2000) que se entende e se deve analisar o conceito de “*rapport à l’écriture*”, que traduzimos por “relação com a escrita”.

É urgente, portanto, um trabalho sobre os discursos e as práticas dos alunos, numa linha de leitura positiva do aluno, segundo Charlot (1997) e Penloup (2006) – não o olhando como um ser repleto de falhas, mas como uma pessoa com capacidades e aquisições que tiveram início muito antes de entrar na escola. Deste modo, a escola deve assegurar-se de que não provoca uma ruptura entre a cultura de origem do estudante e a cultura letrada que lhe impõe, mas garantir que concebe, crescentemente, os meios -de conseguir fazer uma ponte entre o mundo escolar e extra-escolar. A premência e a actualidade desta linha investigativa têm sido demonstradas, recentemente, por alguns estudiosos, afirmando que não foram feitos estudos suficientes em Didáctica das Línguas para se conhecer a influência dos factores de motivação e de afectividade na aprendizagem da língua escrita (Camps, 2003), no entendimento consensual de que a competência escritural não

se desenvolve apenas no seio da instituição escolar, mas no quadro familiar, afectivo e sociocultural de pertença dos alunos. De facto, esta é uma das mais actuais linhas de investigação em Didáctica da Escrita (Plane, 2003), com base na qual poderemos “*controlar o fatalismo sociológico derrotista e (...) fornecer pistas para uma intervenção escolar culturalmente diferenciada*” (Pereira, 2000: 390).

O trabalho que agora partilhamos insere-se, portanto, na linha de investigação da escrita enquanto prática sociocultural, actividade linguageira escolar e não escolar, na senda da compreensão da relação do sujeito (escrevente) com a escrita. Assim, no contexto de ensino em Portugal, sumariamente descrito, em que urge uma redefinição dos modos de trabalho didáctico com a escrita (não só nas aulas de língua materna, mas também nas outras disciplinas), propusemo-nos empreender um estudo exploratório sobre a relação dos alunos dos anos terminais da escolaridade obrigatória – 8º e 9º – com a escrita escolar e extra-escolar. Assim, os objectivos eram, por um lado, possibilitar a recolha de elementos que nos permitissem caracterizar a relação desses alunos com a escrita, na escola; por outro, apontar já para uma delineação da relação com as práticas de escrita extra-escolar. Sublinhamos o carácter exploratório deste estudo que pretendeu, sobretudo, encetar uma primeira abordagem ao campo de investigação, problematizando a responsabilidade que a escola possa ter nas representações de escrita evidenciadas pelos alunos e os contributos dos saberes e competências construídos em ambiente extra-escolar.

O caminho adoptado aqui resultará de alternâncias entre descrição do dispositivo de análise e categorização dos dados, apresentação de resultados e inferências reflexivas suscitadas pelos dados, ou seja, interrogações que levantam à *praxis* docente bem como indicações de caminhos investigativos e didáctico-pedagógicos prementes.

## 2. Questionário sobre (a relação com) a escrita – um instrumento de descoberta para professores e alunos

Partindo da asserção de que o ensino da escrita é, em parte, orientador da (de)formação de determinadas representações relativamente



ao processo de produção verbal por escrito e de que muitas delas poderão constituir obstáculos epistemológicos a uma adesão identitária ao saber escritural, é necessário pensar em dispositivos concretos capazes de trazer à luz essas representações e, mais ainda, a teia complexa de valores e atitudes que enformam a relação do sujeito com a escrita (Penloup, 2006). Neste âmbito, o questionário escrito pareceu-nos ser um bom começo. Adoptámos, apenas, a modalidade de perguntas abertas, isto porque, no contexto português, não existe qualquer investigação, na faixa etária em estudo – adolescentes que frequentam a escolaridade obrigatória – na linha em que nos posicionamos. Por isso, necessitávamos de dar plena liberdade de resposta aos inquiridos de forma a aceder a uma maior variedade de informações (Pardal, 1995).

Escolhemos aleatoriamente, numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, três turmas: duas do 8º ano – por contemplar uma faixa etária que pretendemos continuar a estudar – e uma do 9º ano – por ser o ano terminal da escolaridade obrigatória, em que, não havendo retenção, se fará a passagem para o Ensino Secundário. A recolha de dados ocorreu em Dezembro de 2004.

O questionário, constituído por seis questões abertas, foi preenchido em tempo de aula, pelos alunos referidos – 48, no total. Por ser um estudo experimental, não solicitámos aos alunos a indicação da idade, sexo, ano de escolaridade, aproveitamento escolar ou outra variável de interesse. Presidia às nossas intenções a obtenção dos discursos dos alunos, sem que se sentissem minimamente identificados, comprometidos; como tal, o anonimato é total, pois não temos nenhum registo que nos permita saber mais dados acerca dos autores das respostas, a não ser as próprias respostas – livres e escritas sem pressões de tempo, graças à colaboração dos professores a quem se pediu a aplicação do questionário.

Percorreremos as várias perguntas, apresentando e discutindo os resultados, procurando fazer reflexão que nos conduza a pistas para uma nova configuração didáctica do trabalho de produção escritural. Começámos por atribuir, a cada aluno, um número de ordem, para podermos comparar respostas do mesmo aluno a perguntas diferentes. Transcrevemos todas as respostas de todos os alunos, mas sem os erros ortográficos que, por vezes, ostentavam. Porém,

a questão da ortografia não nos mereceu uma análise sistemática; trata-se, apenas, de uma constatação esporádica.

A análise de conteúdo foi apoiada num processador de texto, que nos permitiu listar e associar respostas, e numa folha de cálculo (Excel), que nos permitiu sistematizar, contabilizar e tornar os dados mais manipuláveis.

### 3. Posicionamentos, declarações e motivações sobre/para a escrita – inter-rogação de práticas pedagógicas

Após uma primeira leitura de todas as respostas à primeira pergunta – *O que pensas sobre a escrita? É uma actividade motivante ou não? Porquê?* -, constatando os padrões que se reconheciam, encontrámos as primeiras categorias de análise – Posicionamento positivo, negativo e misto em relação à escrita. Por posicionamento positivo, entendemos aquelas respostas que, quer em termos pessoais quer gerais, ostentam uma conotação positiva em relação à escrita; as negativas, no pólo extremo; as mistas são respostas que tanto exibem aspectos positivos como negativos. Por haver uma ou outra resposta mais dúbia, fizemos várias contagens, em momentos temporais diferentes, até não termos mais dúvidas, chegando à conclusão de que existem 19 respostas com posicionamento positivo; 17 para o negativo e 12 com posicionamento misto. Vejamos, então, um exemplo de cada posicionamento:

Posicionamento positivo: *Eu penso que a escrita é uma maneira de nos expressarmos e de darmos asas à nossa imaginação; penso que esta é motivante, porque assim posso transmitir e divulgar as minhas ideias.* (S 18)<sup>2</sup>

Posicionamento negativo: *A escrita é uma coisa muito nojenta porque borrata<sup>3</sup> tudo e é muito cansativa, também nunca gostei de escrever nem nunca gostarei.* (S 48)

Posicionamento misto: *Acho um pouco chato. Mas serve para aumentar os nossos conhecimentos. E também para escrever cartas.* (S 38)

Achámos que era interessante decompor cada resposta em duas partes – por um lado, as afirmações/declarações feitas (uma resposta pode conter, em si, mais do que uma afirmação, o que foi contabilizado), por outro, as razões

apontadas para essa afirmação. Esta contagem de ocorrências de “declarações” e de “razões” permite-nos aprofundar o teor e a profundidade dos discursos dos alunos, continuando a manter a divisão por posicionamentos. Por isso, é possível verificar em que posicionamento há mais declarações e mais razões. Assim, em termos de afirmações, temos uma distribuição desigual por posicionamentos; de facto, é o positivo que exhibe maior número de afirmações diferentes – 19, seguido do negativo, com 18 afirmações e, por último, o misto, com 14. As declarações mais frequentes, no posicionamento positivo e negativo, são, exactamente, a repetição da palavra da pergunta, respectivamente, “motivante” (10 ocorrências), “não motivante” (6 ocorrências). Referimos, ainda, outras com mais ocorrência (indicada dentro de parênteses): “passatempo” (3), “interessante” (2), “muito importante”, havendo outras apenas com uma ocorrência cada, como por exemplo: “forma de expressão”, “adoro escrever em qualquer situação”, “forma de evasão”, “forma de reflexão”. No âmbito de um posicionamento negativo, encontramos: “não gosto de escrever” (4), “nunca gostei de escrever nem nunca gostarei” (2) “grande seca” (1), “muito cansativa” (1), “chata” (1). No posicionamento misto, não encontramos nenhuma afirmação repetida. Para vermos alguns exemplos dessas afirmações: “não gosto de escrever, só escrevo quando necessário (escola, cartas)”, “é boa, para desenvolver capacidades; para mim não”, “a escrita é apenas um meio de comunicação. Só escrevo quando necessário”. Verificámos que todas as afirmações do posicionamento negativo e positivo estão em conformidade com o posicionamento em que a resposta foi incluída, não havendo contradições. No que ao misto diz respeito, poderíamos encarar algumas respostas como “aparentes contradições”, já que nos fazem notar, simultaneamente, aspectos positivos e negativos em relação à escrita, sem, no entanto, esclarecer melhor as dúvidas que poderíamos ter aquando da leitura. Por exemplo, o que leva um aluno a escrever “*É uma coisa chata. Às vezes, porque pode ser um momento de descontração.* (S 40)”?

Partindo do princípio de que esta resposta é escrita pela ordem com que as perguntas são feitas, o aluno, quando questionado “O que pensas sobre a escrita?”, diz que é chata; no entanto, afirma que, às vezes, pode ser motivante, por-

que serve para descontrair. Todavia, referimos, nesta questão, à escrita de uma forma geral, sem especificarmos a escrita escolar ou extra-escolar, de molde a verificar que distinções os alunos fazem sem a isso serem induzidos. De facto, este aluno distingue, claramente, dois momentos de escrita – uma escrita chata e uma escrita para descontrair. Resta saber em que contextos cada uma ocorre...

Vejam, no campo das razões, como se pronunciam os alunos. São os sujeitos de posicionamento positivo que enumeram mais razões (16), seguidos dos de posicionamento negativo (7) e, por fim, misto (4). A estas razões, conforme as circunstâncias, poderíamos, também, numa resposta, chamar “condições” (para a afirmação dita anteriormente), “explicações”. Os alunos reveladores de um posicionamento positivo com a escrita apresentam uma razão duas vezes – “exprimir sentimentos”, tendo todas as outras apenas uma ocorrência; por exemplo: “aprender muito com a escrita”, “exprimir segredos, sonhos, desejos”. Quanto aos sujeitos de posicionamento negativo, temos, com 5 ocorrências, a seguinte razão para não gostar de escrever – “cansativa”; com duas, “cansa as mãos”; as outras razões, com uma ocorrência, são “chata”, “muito chata”, “*borrata tudo*”, “não tem assim muita utilidade”; chegam mesmo a existir palavras pertencentes a um registo de calão para justificar a negatividade face à escrita. Os sujeitos do posicionamento misto apresentam afirmações já explícitas para se poder perceber que havia momentos em que apetecia escrever, porque a escrita é “momento de descontração”; noutros, não, pois a escrita também é “chata” e, por vezes, “faltava a paciência” e “podemos falar directamente em vez de escrever”.

É notório que, quem gosta de escrever, o assume e verbaliza largamente, ao invés de quem não gosta de escrever – que, obviamente, é parco nas palavras. Quem gosta de escrever, fá-lo e explica-se; quem não gosta, di-lo com laconismo. Quando tentamos perceber as razões por que os alunos não gostam de escrever, constatamos uma grande repetição de razões... afinal, inevitáveis: a escrita é chata porque é muito cansativa. Destacamos uma expressão usada por um aluno para dizer que a escrita suja tudo – “*borrata tudo*”. Esta afirmação evoca-nos, certamente, os inúmeros movimentos no texto, os

avanços e recuos, as indecisões, os riscos. É verdade que um texto riscado é um texto pensado, mas um aluno, que o escreve à mão e a caneta, fica mal impressionado com o aspecto do seu texto, achando-o, como também surge nas respostas, “nojento”. Ou será que essa opinião resulta da avaliação do professor desse seu texto “nojento” e riscado? Se admitirmos esta possibilidade, podemos entrever uma concepção de uma escrita, “transcrição de pensamento já organizado, que assim é que deve ser”, como talvez muitos ainda pensem. Porém, sabe-se que a escrita é um “instrumento” que ajuda a elaborar pensamento; se assim é, que lugar tem o aluno em sala de aula para construir o seu pensamento, escrevendo? Será que o aluno é censurado pela “sujidade” do seu texto? Terá o aluno sido amparado nesse processo? Decerto estas respostas fazem-nos reflectir nas práticas de ensino que lhes subjazem e apercebermos de que é urgente que o aluno perceba que é normal riscar, apagar, cortar, acrescentar, substituir... O aluno precisa é de alguém que lho diga e que o acompanhe nessa tessitura textual.

A leitura das respostas suscitou-nos a questão: estas respostas são reveladoras quanto às motivações e objectivos para escrever? E quanto aos contextos em que a escrita se desenvolve? Em relação aos contextos, existem poucas referências, mas merecedoras de atenção:

Posicionamento misto em relação à escrita: *Eu não gosto de escrever, só escrevo quando é necessário (escola e cartas).* (S 6)

*É divertido escrever, mas só quando me apetece, mas nas aulas é uma seca...* (S 19)

Posicionamento negativo em relação à escrita: *Não gosto nem penso gostar tão cedo porque a escrita é uma merda<sup>4</sup>. Não me cativa, só escrevo porque sou obrigado na escola e em casa.* (S 46)

As referências feitas incluem, maioritariamente, a escola, onde o aluno só escreve por ser obrigado. A única referência directa à escrita em casa é a que citámos, onde o aluno também confessa escrever por imposição. De resto, ainda na escola, o aluno escreve “quando é necessário”, ainda que “nas aulas” isso seja “uma seca”. Assim, as poucas referências – explícitas – à escola associam a escrita à necessidade, à obrigação e a uma

actividade chata, aborrecida, pouco motivante, ou antes, nas palavras próprias dos adolescentes, a uma “seca”.

Tendo em conta as respostas dadas, as categorias “motivações” e “objectivos” revelaram-se desadequadas aos enunciados dos sujeitos. Achámos mais condizente com as suas palavras dar relevo aos benefícios e aos malefícios proporcionados pela escrita. Sem repetições, contámos 17 benefícios da actividade escritural invocados pelos alunos e, apenas, 3 malefícios. Os benefícios estão maioritariamente associados à comunicação, expressão e desenvolvimento pessoais; os malefícios são o cansaço e a “sujidade” da escrita.

Como nos encaminhávamos para conseguir qualificar a relação com a escrita evidenciada pelos alunos, considerámos que classificá-la, apenas, quanto ao posicionamento – positivo, negativo e misto – escondia outros dados de interesse. Interessava-nos uma qualificação sintética, mas o mais descritiva e elucidativa possível, que aglutinasse as tais motivações latentes. Assim, com base nas leituras várias das respostas, construámos alguns binómios: escolar/profissional, afectiva/identitária, repulsa/revolta, inspiração/criatividade, obrigação/passatempo. Relendo cada uma das respostas (divididas por posicionamentos), íamos assinalando a relação com a escrita evidenciada, quer correspondesse ou não aos binómios previstos. Foi assim que encontrámos as seguintes categorias para qualificar a relação com a escrita dos 48 alunos inquiridos: Afectiva, Identitária, Indiferente, Inspiração e Trabalho, Passatempo, Repulsa, Repulsa/Revolta, Utilitária. Analisámos a relação com a escrita por posicionamento, conforme ilustram as tabelas:

Relação	Nº
Afectiva	6
Identitária	14
Passatempo	4
Utilitária	6

Relação com a escrita evidenciada por alunos com posicionamento positivo face à escrita

Relação	Nº
Indiferente	6
Repulsa	8
Repulsa/Revolta	3

Relação com a escrita evidenciada por alunos com posicionamento negativo face à escrita

Relação	Nº
Afectiva	5
Inspiração, Trabalho	1
Passatempo	1
Utilitária	5

Relação com a escrita evidenciada por alunos com posicionamento misto face à escrita

Quando um aluno diz que “A escrita é uma actividade motivante, porque quando eu não tenho nada para fazer recorro logo à escrita, eu gosto muito de escrever” (S 21), percebemos que a escrita serve para passar o tempo, pois há laços de afecto que impelem para esta prática e isso, certamente, prende-se com a própria identidade, pois trata-se da afirmação de uma experiência pessoal positiva<sup>5</sup>, de algo que caracteriza o sujeito. “Não gosto da escrita. Porque é cansativo.” é uma das respostas emblemáticas da repulsa que muitos alunos evidenciaram em respostas curtas e cortantes, sem grande margem para explicações. Talvez nem os próprios alunos as tenham ou talvez nem saibam falar disso. De facto, se não é oportunizada aos alunos a reflexão sobre a escrita, em contexto de aula, o professor não tem acesso às representações de cada aprendiz que, por vezes, podem ser um obstáculo à progressão da aprendizagem, como, por exemplo, a afirmação de que a escrita “É uma actividade dispensável” (S 47) prende-se, seguramente, com o facto de que o aluno não percebe o sentido e a utilidade das actividades escriturais. Assim, pretende-se que, em sala de aula, as tarefas de escrita sejam planeadas e executadas, perseguindo determinadas finalidades, pois só se o aluno perceber o *porquê* e *para quê* do trabalho é que se implica nele e se mobiliza com mais empenhamento. Prova do que estamos a dizer é o facto de os alunos que reconhecem e percebem a utilidade da escrita, revelando, com ela, uma relação utilitária, serem os que manifestam um posicionamento positivo e misto face à mesma.

De uma forma geral, a maior parte dos sujeitos da pesquisa evidencia uma relação identitária, afectiva e utilitária com a escrita. Acresce esclarecer que estas qualificações se baseiam nos indícios fornecidos pelas respostas – umas dando mais ênfase à utilidade da escrita, outras, à ligação estreita entre esta e o sujeito, a ela apogado afectivamente.

## 4. Consciência (meta) escritural dos alunos

### 4.1. Desempenho escritural

À segunda questão – *Se tens dificuldades na escrita, refere-as. Se não tens, diz o que achas que terá contribuído para isso* –, registaram-se duas respostas nulas<sup>6</sup>. As restantes, dividimo-las nas seguintes categorias: “Sim, tenho dificuldades”, em que contámos 21 respostas, e “Não, não tenho dificuldades”, com 25 respostas. Dentro da primeira categoria, há a considerar duas subcategorias: “Alunos que identificam as dificuldades” e “Alunos que não as identificam”. Verificámos que a maior parte dos alunos (19) que admite ter dificuldades é capaz de as identificar, contrastando com apenas 2 que dizem ter problemas de escrita, mas não os identificam. Dentro da segunda categoria, também surgem, necessariamente, duas subcategorias: “Alunos que só dizem não ter dificuldades”, em que se registam 9, e “Alunos que explicam os contributos” para o facto de não revelarem problemas de escrita – em número de 16.

Após uma análise do discurso dos alunos, conseguimos sintetizar as dificuldades referidas:

Dificuldades referidas:	Nº
Ortografia	6
Em língua estrangeira (francês, inglês)	5
Vocabulário	4
Expressão de ideias e sentimentos	3
Pontuação	3
Caligrafia	2
A nível gramatical	1
Falta de criatividade	1

Nas dificuldades de ortografia, os alunos referem os acentos e os erros que dão; quanto às dificuldades de vocabulário, estas abrangem as palavras desconhecidas e difíceis, o uso inadequado de expressões banais, *id est*, a falta de adequação do registo de língua ao destinatário e à situação de comunicação, e as “palavras complicadas”.

Não analisámos esta questão a nível textual, mas apenas ao nível do conteúdo. Ainda que parecesse interessante verificar se a forma como os alunos escreviam – nesta e noutras respostas – condizia com a resposta a esta

pergunta, ou seja, se aqueles que dizem que não têm dificuldades manifestam, afinal, lacunas na expressão escrita, não o fizemos. Na realidade, esta análise seria infundada, uma vez que as respostas estanques dos alunos não servem para testar a coesão e a coerência, por exemplo. Ficar-nos-íamos, então, pela avaliação da ortografia e da pontuação, quando esses, afinal, estão longe de ser os únicos aspectos a avaliar num texto? Para além de não ser exequível “avaliar” as respostas dos alunos *textualmente*, é preciso levar em conta que este questionário não “contava para a avaliação” pelo que, numa situação de maior informalidade, os alunos podem, naturalmente, não sentir o apelo da “correção”, exigível nos textos escolares formais.

#### 4.2. “Instrumentos” mediadores da aprendizagem da escrita

A questão anterior, colocada aos alunos, induziu-nos a outras: terão os alunos consciência reflexiva apurada para pensar metalinguagem e avaliar se têm ou não dificuldades? Em que se baseiam os alunos para dizer se têm ou não dificuldades? Possivelmente, os alunos reproduzem os discursos avaliativos e correctivos dos seus professores. Partindo deste princípio, analisemos os factores que os alunos consideram ter contribuído para a diminuição, pelo menos, de dificuldades de escrita:

Contributos referidos	Nº
Ler muito	4
Aperfeiçoamento da letra e da escrita, ao longo do tempo	1
Bons professores	1
Escrever bastante para os amigos	1
Escrever muitas mensagens	1
Escrever muito	1
Escrever muito nas aulas	1
Escrever quando necessário	1
Escrita divertida e fixe	1
Escrita: diários, poemas...	1
Grande paixão pela escrita e pela leitura	1
Leitura de livros de/sobre literatura	1
Ler	1
Ler bastante e escrever	1
Ler e escrever desde cedo	1
Prática de escrever	1
Professora da Primária	1
Professores de Português espectaculares	1
Saber o que se escreve	1

Mantivemos, literalmente, as respostas dos alunos, de forma a não adulterar o seu sentido. Assim, 4 sujeitos disseram que “*Ler muito*” ajuda a escrever bem. Estas respostas denunciam um slogan bem conhecido – “*Eu leio por isso eu não tenho dificuldades na escrita*” (S 4). Ainda que a investigação demonstre os contributos e interligações possíveis entre a escrita e a leitura, a simples leitura, *per se*, não conduz a uma melhor escrita. Cada um destes domínios, como lhe chamam os Programas de Língua Portuguesa para o ensino Básico, requer treino de competências específicas. Além disso, há muitos tipos de leitura, consoante os objectivos, bem como muitas tipologias textuais para escrever. Assim, que tipo de leitura é preciso fazer para escrever melhor? Mais uma problemática que a resposta vaga “Ler muito” não elucida. Na realidade, em interacção, a leitura pode servir de base para a escrita, mas se houver a mediação de um leitor e escrevente mais experiente. A escrita não se compadece de fórmulas simplistas de ensino que se reduzem à recomendação superficial para “Ler muito”.

Merece, ainda, a nossa atenção o facto de os alunos, embora verbalizando de formas diferentes, fazerem sempre desembocar os contributos para a diminuição/erradicação de dificuldades nos seguintes factores: a prática de escrever e os bons professores – “*Não tenho. Ao longo do tempo fui aperfeiçoando a minha letra e aprendendo a escrever melhor porque até hoje as minhas professoras de Português foram espectaculares.*” (S 8).

Ocorre-nos uma indagação: A escrita e a leitura referidas, como contributos para colmatar dificuldades, são escolares ou extra-escolares? Uma vez mais, interessou-nos averiguar o que os alunos disseram espontaneamente. Analisando as suas respostas, percebemos que, em 13 delas, não é possível distinguir se se trata de escrita escolar ou extra-escolar; porém, identificámos, claramente, 3 referências explícitas ao extra-escolar e uma ao escolar:

- *Não tenho, acho que não, para isso acho que contribui a escrita que eu faço, no diário, poemas, etc.* (S 23)

- *Não. Não tenho dificuldades na escrita porque escrevo muito nas aulas.* (S 40)

Considerámos pertinente relacionar os resultados desta pergunta com os da anterior, vendo como se relacionam as categorias

“Relação com a escrita”, “Sim, tenho dificuldades” e “Não, não tenho dificuldades”. Os alunos que demonstram uma relação afectiva com a escrita, maioritariamente, afirmam não ter dificuldades de escrita. Outros, os que /patenteiam uma relação identitária, identitária/ afectiva e utilitária declaram ter dificuldades. Aqueles que se enquadram numa relação de indiferença, de passatempo, de repulsa referem que não têm dificuldades. Os sujeitos inseridos numa relação de repulsa/revolta confessam todos ter dificuldades. Duas constatações saltam à vista: os que mais gostam de escrever e que se servem da escrita como passatempo, ou, pelo menos, aqueles que mais o deixam transparecer, não têm dificuldades, tal como, num extremo oposto, não têm aqueles que são indiferentes à escrita, que por ela sentem repulsa. Aqueles sujeitos que se entregam a uma relação mais identitária e utilitária com a escrita assumem as suas dificuldades, bem como, curiosamente, todos os sujeitos que mantêm, em simultâneo, uma relação de repulsa/revolta. Podemos deduzir, sem pretensões de generalização, mas apoiadas nas respostas dos nossos sujeitos, que aqueles que assumem as suas dificuldades tanto são os que precisam da escrita, mantendo com ela uma relação de proximidade, como aqueles que se sentem revoltados em relação à escrita. É interessante notar que aqueles que apenas exibem repulsa não têm dificuldades e aqueles que, além de repulsa, sentem revolta, acabam por desabafar as suas dificuldades. Este indício leva-nos a perceber que um aluno mais próximo da escrita (escolar ou extra-escolar?) reconhece as suas lacunas, está delas mais consciente. Os alunos mais afastados da actividade escritural nem sequer se apercebem das suas dificuldades. Ou vamos acreditar que não as têm? Ainda que estejamos a especular, este questionário servia exactamente para nos fazer compreender as perspectivas dos sujeitos. Vamos atentar nos dois exemplos seguintes de sujeitos que ostentam uma relação de repulsa com a escrita:

*Eu não tenho dificuldades na escrita, apenas na letra. (S 3)*

*Eu escrevo bué da bem. (S 43)*

No S 3 detecta-se uma confusão (frequente, aliás) entre caligrafia e escrita – mais uma representação que necessita(va) de ser limada; o S 43, afirmando-se com gíria juvenil,

declara que escreve mesmo muito bem, que é o que significa “bué da bem”. Pressentimos, nesta resposta, um certo tom de gozo de quem parece não se importar com as suas dificuldades na escrita. Naturalmente que nenhum aluno gostaria de ter aborrecimentos com a escrita, e, de entre aqueles que os têm, encontramos, como vimos, alunos talvez mais conscientes e humildes das suas carências e outros que talvez simulem não ter dificuldades, pois isso não pertence ao seu núcleo de interesses. Alunos diferentes exigem propostas didácticas díspares e a Didáctica da Escrita não se pode alhear dessa tarefa. Uns alunos, tendo uma relação identitária e utilitária com a escrita, oferecem, *a priori*, maior garantia para adesão a actividades de remediação escritural; uma vez mais, a ênfase posta nos factores motivacionais e afectivos para a aprendizagem – *Grande paixão pela escrita e pela leitura* (S 42). Os outros exigirão, certamente, um trabalho didáctico no sentido, primeiro, de “reabilitar” uma relação com a escrita marcada pela indiferença, repulsa e revolta que, muitas vezes, são manifestações de um desejo oculto de ainda vir a dominar a escrita, apesar de mascarado com um “*Não tenho qualquer dificuldade na escrita*” (S 45).

À quarta questão – *O que tens feito para superar as tuas dificuldades? E os teus professores o que têm feito para te ajudar?* -, responderam 43 alunos, havendo a registar 3 respostas nulas e 2 em branco. Centremo-nos, primeiro, no que dizem os alunos que fazem para superar as suas dificuldades: a maior parte admite não fazer “Nada” (8), 5 alunos dizem “escrevo mais”, 3 tentam “escrever melhor” e 2 confessam “empenhar-se bastante”. As estratégias restantes, com 1 ocorrência cada, passam por “estar com atenção às aulas e às palavras”, “ler mais”, “tentar estudar” e “tentar perceber como se faz”; há, ainda, um aluno que tem “tentado fazer a letra mais legível” e outro que diz “não escrevo”. É interessante notar que, se nas questões anteriores se declarava que a leitura propiciava melhores escritos e a sua falta, o contrário, nesta questão, afinal, os alunos que têm dificuldades não recorrem praticamente à leitura. Apesar de uma parte significativa dos alunos ter afirmado que não tinha dificuldades, a esta questão quase todos os alunos responderam, mesmo aqueles que diziam não

ter dificuldades. Vejamos uma resposta de um aluno “sem dificuldades” e de outro “com dificuldades”, respectivamente:

- *Obrigam-nos a escrever bastante e a ler e esclarecem-nos todas as dúvidas sobre vocabulário.* (S 34)

- *Tenho lido mais do que lia, para aprender palavras novas. Os meus professores neste momento em que nos encontramos no 8º ano, mandam-nos ler muito mais.* (S 32)

O facto de quase todos os alunos terem respondido poderá indicar, por um lado, que têm alguma consciência de que haverá sempre algo a aperfeiçoar, a aprender e, por outro, que não têm uma postura indiferente ao seu papel e aos dos professores, reconhecendo tanto a sua colaboração positiva, como a negativa. Assim, no que diz respeito ao que os professores fazem para ajudar os alunos, verificámos uma maior variedade de respostas, que transcrevemos com os termos usados pelos alunos, conforme ilustra a tabela:

<b>E os teus professores o que têm feito para te ajudar?</b>	<b>Nº</b>
Mandam escrever	6
Mandam ler	5
Nada	4
Esclarecimento de dúvidas	3
Não fizeram nada	3
Ajudam sempre que necessário	2
A minha professora explica bem	1
Ajudam-me a escrever bem	1
Atentam nas minhas dificuldades e ajudam-me	1
Chamam a atenção para erros ortográficos	1
Chamam a atenção para o que está mal no texto	1
Dão textos para ler	1
Ditados; bater com a régua	1
Dizem para estarmos atentos	1
Fazem muitos ditados	1
Incentivaram-nos	1
Limitaram-se a ensinar o a, e, i, o, u	1
Mandam fazer cópias	1
Não querem ajudar	1
Nenhum professor ajudou	1
No passado, "obrigaram" a fazer ditados e cópias	1
Professora de Português tem ajudado bastante em todas as disciplinas	1
São porreiros, ajudam	1
Têm estado atentos	1
Tentam ajudar	1
Trazem fichas de trabalho	1

Constatamos que as referências positivas aos professores totalizam o número 17; em contrapartida, existem 10 ocorrências que se manifestam negativamente em relação aos professores; as outras 16 respostas, consideramos mistas, uma vez que não assumem, explicitamente, uma posição favorável ou desfavorável. Vejamos um exemplo de cada uma:

Resposta positiva: *Eu tenho-me empenhado bastante, os meus professores também, mas principalmente a minha professora de Português tem-me ajudado bastante em todas as disciplinas.* (S 33)

Resposta negativa: *Nada! Nada e nada! Com nada em cima!* (S 29)

Resposta mista: *Os professores mandam ler e escrever. Mais nada!* (S 39)

Temos de referir, ainda, dois alunos que se pronunciam relativamente ao papel decisivo da família na sua vida escolar, apesar de tal não ser questionado:

*No passado os meus professores ajudaram, "obrigando-me" a fazer ditados e cópias. Mesmo a minha mãe teve um papel preponderante no melhoramento da minha escrita, pois sempre me avivou o gosto pela leitura.* (S 1)

*Os professores a mim não me fizeram nada porque foi o meu pai e a minha mãe e os meus irmãos que me ajudaram.* (S 21)

Fizemos um cruzamento dos dados desta questão com as respostas à pergunta 1 – posicionamento e relação com a escrita – e à pergunta 2 – dificuldades de escrita. Assim, de destacar que os dois alunos que se referem ao papel da família, revelam um posicionamento positivo face à escrita e uma relação afectiva e identitária. Não é de admirar que verifiquemos, também, que a maior parte dos alunos que não faz nada para vencer as dificuldades se enquadra num posicionamento negativo. A maior parte das respostas favoráveis em relação ao desempenho dos professores foi dada por alunos de posicionamento positivo e misto; contrariamente, os alunos com posicionamento negativo têm muito mais críticas a fazer aos seus professores.

Quando comparamos as respostas desta pergunta com a relação com a escrita que os mesmos alunos evidenciam, apuramos que as respostas daqueles que, efectivamente, fazem alguma coisa para ultrapassar os problemas de

escrita se concentram nos que, em relação a ela, nutrem uma relação identitária, afectiva e utilitária; opostamente, as respostas que denunciam a nulidade de empenho encontram-se nos alunos de relação de repulsa e/ou revolta. Paralelamente, são os alunos com uma relação identitária, afectiva e utilitária quem mais se refere a diferentes contributos dos professores; os que ostentam uma relação de repulsa têm respostas mais generalistas, como “mandam escrever” e, até mesmo, “nada”, relativamente aos professores. No confronto dos dados da pergunta 4 com os da pergunta 2, observa-se: a maior parte dos alunos que identifica as suas dificuldades, faz algo para as remediar (11), mas, não muito longe estão 7 alunos que, nas mesmas condições, nada fazem. Os alunos que mais se manifestam positivamente em relação aos professores são, precisamente, aqueles que não têm dificuldades e identificam o que contribuiu para isso.

Estas observações levam-nos, inevitavelmente, a algumas asserções: os alunos que até gostam de escrever empenham-se para melhorar a sua competência escritural; os alunos que “se dão mal com a escrita” não fazem nada nesse sentido. Isto implica um reforço da atenção do professor para resgatar aqueles que mais precisam de apoio no sentido de reabilitar e desenvolver uma relação mais positiva com a escrita; de facto, observamos que esta componente relacional, afectiva e valorativa da escrita é determinante na implicação e na mobilização dos alunos nas tarefas escriturais. Os alunos com uma relação identitária, afectiva e utilitária com a actividade escritural são aqueles que “devem mais aos professores”. Significa isto que os professores se concentram mais naqueles alunos que já estão predispostos para a escrita? Ou significa que, por gostarem de escrever, os alunos são mais sensíveis e interessados pelas contribuições dos professores? De uma forma ou de outra, uma vez mais a evidência de que o professor precisa de alargar o seu olhar, pugnando pela tarefa mais nobre da Didáctica da Escrita – fazer cada aluno, sujeito escrevente, progredir na sua relação com a escrita, para que a domine, paulatinamente, com mais autoconfiança, autonomia e consciência reflexiva. Ainda a evidência de que a relação “positiva” com a escrita é, atrevemo-nos a afirmar, condição *sine qua non* para o aluno se interessar

pelo trabalho escritural; assim sendo, a produção de conhecimento sobre a relação dos alunos com a escrita e sobre a forma de a (re)construir positivamente é determinante, porque passível de fornecer pistas de trabalho pedagógico-didáctico.

### 4.3. Origens da actividade (prazerosa ou penosa) da escrita

“O que poderá estar na origem das tuas dificuldades?” foi uma questão que registou grande número de abstenções (22) e 2 respostas nulas. Apenas foram dadas 24 respostas, ainda que nem todas se refiram, exactamente, ao perguntado. Fazendo uma relação desta pergunta com a anterior, verificamos que os alunos que assumem e identificam as suas dificuldades são os que mais respondem a esta questão (19); em contrapartida, logicamente, são os alunos que anteriormente disseram não ter dificuldades, explicando o que contribuiu para isso, que agora deixam esta questão em branco – daí a abstenção notória. Isto significa que é necessário, em contexto lectivo, dar oportunidades aos alunos, sujeitos aprendentes, de expressarem as suas dificuldades e de falar/escrever sobre elas, pois, tendo essa oportunidade, os alunos, *grosso modo*, fazem-no. Dessa forma, os alunos tornar-se-ão, progressivamente, mais autónomos e confiantes e sentir-se-ão mais autorizados a “tentar” escrever.

De entre as respostas que satisfazem a questão feita, é de destacar aquela que os alunos consideram ser a maior causa das suas dificuldades – “Pouca escrita” (15) e, logo a seguir, “Pouca leitura” (11). Em terceiro lugar, os próprios professores são apontados como causadores de dificuldades (4). De resto, os alunos fazem referência à falta de atenção (2), ao facto de não gostarem de escrever (2), aos livros (2), às palavras em língua estrangeira (2). Há ainda alunos que dizem não saber a origem das suas dificuldades (2). Os restantes referem a pontuação, a escrita na escola, que predicam de “seca”, falta de bases, falta de vocabulário, desorganização de pensamentos, ignorância e, ainda, a caligrafia.

Pensamos que seria interessante, neste momento, confrontar estes resultados de uma auscultação dos alunos – um dos vértices do



triângulo didáctico – com resultados de um outro trabalho (Pereira, 2003) em que os sujeitos de investigação eram os professores – outro dos vértices do triângulo. Segundo os professores, as principais causas para o estado “desfavorável” do ensino da escrita são o facto de os alunos escreverem pouco, a sua falta de motivação para escrever numa sociedade que privilegia a imagem, o facto de eles terem acumulado muitas lacunas ao longo da sua escolaridade ou, ainda, devido às condições materiais do ensino que não lhes permite, dado o número de alunos total e por turma, desenvolver um trabalho continuado com a escrita. Como vemos, os alunos e os professores concordam, apenas, de forma visível, com a primeira grande causa – os alunos escrevem pouco. Mas, onde? Escrevem pouco na escola? Então, será preciso fazê-los escrever, criar-lhes oportunidades para escrever. Escrevem pouco fora da escola? Este ponto merecer-nos-á uma maior reflexão no âmbito da quinta questão.

### 5. A escrita extra-escolar – marginal ou a reconhecer didacticamente?

À penúltima questão – *Costumas escrever fora das obrigações escolares? Que tipo de textos tens escrito?* - 34 alunos responderam “sim” e 12, “não”, registando-se uma resposta em branco e uma nula. Analisemos, então, as práticas de escrita que os 34 alunos empreendem, sabendo que, na segunda coluna, anotamos todas as referências aos “tipos textuais” da primeira coluna:

Práticas de escrita	Nº
Poemas	17
Cartas	14
Diário	8
Letras de músicas	5
Textos narrativos	2
Cópia de músicas	1
Dedicatórias	1
Jogos	1
Mensagens escritas de telemóvel	1
Na catequese	1
No computador	1
No telemóvel	1
Numa folha	1
Palavras "importantes"	1
Pornografia	1
Textos dramáticos	1

Alguns dados desta questão foram já divulgados e mereceram-nos alguns comentários (Cardoso, Pereira, 2005). Porém, analisando em vários momentos e mais exaustivamente as respostas, foi possível chegar aos resultados expostos, que consideramos definitivos.

Ressalvamos o facto de adoptarmos, para a coluna das “práticas de escrita”, as designações utilizadas pelos próprios alunos, ainda que, em boa verdade, algumas não correspondam a géneros e/ou tipos textuais. Na realidade, um aluno refere o local onde escreve – “Na catequese”; outros, os suportes utilizados na escrita – o computador, o telemóvel e folhas. Outro, ainda, refere-se mais ao assunto do que propriamente a um tipo de texto, ao escrever “Pornografia”. Estas respostas podem indicar uma insipiente e incipiente actividade metalinguística por parte dos alunos, erro de interpretação, distração ou, até, vontade de “chocar” e de marcar a diferença, como é o caso da resposta referida (“Pornografia”, S 14).

Apesar de o questionário ter sido respondido por alunos do 8º e do 9º anos, não foi nosso objectivo avaliar a progressão (ou não) de práticas escriturais. Como já referimos, trata-se de um estudo experimental para nos fazer contactar com os discursos “puros” dos alunos, sem quaisquer induções – razão por que não lhes fornecemos hipóteses de resposta para assinalar, mas quisemos ver o que escreviam livremente. De facto, as tipologias textuais (chamemos-lhes assim) enumeradas pelos alunos serviram-nos de base para validar a construção de um outro questionário<sup>7</sup>, para obter um estudo mais extensivo da relação dos alunos com a escrita extra-escolar e escolar. Nesse instrumento, ofereceremos variadas hipóteses de práticas escriturais para que os alunos assinalem as que praticam (e com que frequência) e não praticam. Desta forma, temos maior garantia de fazer um levantamento mais exaustivo de práticas, porque poderemos, até, estar a lembrar aos alunos que, afinal, “conta” esta ou aquela prática que, noutras circunstâncias, nunca refeririam, por a considerarem desprestigiada pela instituição escolar, por não dominarem terminologias referentes a géneros textuais – e, portanto, não saberem denominar o que escrevem – ou, até, por falta de vontade de escrever “tudo”; nesse caso, terão, somente, de assinalar.

Apesar de os alunos terem sido deixados à vontade para responder, congratulamo-nos por o terem feito e, mais ainda, por nos darem conta de alguma diversidade de práticas de escrita fora das obrigações escolares. As tipologias textuais preferidas dos alunos são os poemas, as cartas e o diário – todas relacionadas, como vemos, com a sua identidade, expressão pessoal de opiniões, sentimentos, numa tentativa, talvez, de se afirmar, de marcar posição, quanto mais não seja, para si próprio. Quando querem, os alunos escrevem, afinal, sem ninguém lho solicitar. Escrevem, talvez, para eles mesmos – e só essa afirmação pessoal já basta, nem precisam de mostrar a ninguém. Por vezes, claro, essa escrita dirige-se a alguém, como, por exemplo, algumas cartas. Achámos interessante confrontar as respostas dos alunos com as dificuldades de escrita, o posicionamento e a relação com a escrita. Observamos que os “maiores escritores” são os que estabelecem um posicionamento positivo com a escrita (33), seguidos dos de posicionamento misto (15) e, finalmente, o negativo (9). Os alunos que mais escrevem também são os que nutrem, com a escrita, uma relação de identidade, seguida da afectiva, passatempo e utilitária; mas o facto de observarmos nove ocorrências de alunos escreventes dentro daqueles que estabelecem, com a escrita, uma relação de indiferença, de repulsa e de revolta dá-nos a confirmação de que, se, na escola, os alunos não escrevem ou escrevem mal, muitas vezes fazem-no fora da escola. Concluindo o contraponto de informações, também verificámos que quem mais escreve fora da escola são aqueles alunos que declaram não ter dificuldades e que explicam o que contribuiu para essa situação (24); os alunos que têm dificuldades e que as explicam também escrevem abundantemente (21). Vejamos, nesta linha, algumas respostas dos alunos, indicando, dentro de parênteses, os outros dados comparativos:

*Sim, às vezes escrevo cartas para os meus primos.* (S 4 – posicionamento negativo, relação de indiferença com a escrita; não tem dificuldades e diz o que contribuiu para isso.)

*Em pequena fazia poemas e textos dramáticos (com comédia), mas agora o tempo é pouco e a vontade também é pouca.* (S 6 - Posicionamento misto, relação utilitária; tem dificuldades, mas não diz quais.)

*Sim. No diário, cartas. Às vezes começo a escrever numa folha só porque me apetece.* (S 20 - Posicionamento positivo, relação utilitária, identitária, não tem dificuldades e diz o que contribuiu para isso.)

*Costumo escrever histórias; canções e poemas.* (S 36 - Posicionamento positivo, relação identitária, tem dificuldades e diz quais.)

*Sim, poemas mas não para a escola que ela não precisa. Só para mim.* (S 37 - Posicionamento negativo, relação de repulsa – tem dificuldades e diz quais.)

*Costumo, mas só poemas de amor, para as raparigas cheias de amor, tristeza, excesso de nervos e com stress a mais.* (S 48 - Posicionamento negativo, relação de repulsa/revolta, tem dificuldades e diz quais.)

Assim, quando referimos, anteriormente, que, segundo os professores, uma das principais causas para o deficiente estado da escrita é o facto de os alunos escreverem pouco, julgamos ter mostrado, embora sem condições de generalização, que os alunos têm uma escrita fértil e diversificada, em ambiente extra-escolar. Se assim é, não podemos simplesmente ignorar esta tendência de escrever ou relegá-la para segundo plano. Segundo Corrêa (2005), os alunos manifestam, à entrada para a escola, um grande desejo e curiosidade pela escrita, perdendo-o à medida que avançam no sistema escolar, substituindo-o por um sentimento de desprazer, associando a escrita a uma obrigação, a erros, a castigos. Parece, então, que a escola, em vez de estimular o desejo e o hábito de escrever, antes o inibe, desvalorizando, até, a escrita espontânea que o aluno tem vontade de mostrar – “ (...) eu gostava de escrever versinhos, então dava um tempinho, eu escrevia e vinha a professora e dizia ‘Pode guardar isso aí, agora não é hora...’ (...)”. (Corrêa, 2005: 121). Acreditamos que valorizar os escritos livres dos alunos pode ser uma forma de os fazer acreditar em si próprios, reforçando a segurança, a espontaneidade e a auto-estima. Não estamos a dizer que os professores devem inquirir todos os seus alunos sobre as suas práticas quotidianas de escrita nem, tão-pouco, que lhes devam solicitar os seus textos “selvagens” – na verdade, não advogamos uma “escolarização” do que é extra-escolar e estamos cientes das precauções a ter na abordagem aos alunos no que diz respeito a este

assunto. Não obstante, este é um campo possível de investigação em Didáctica da Escrita, numa escola massificada e heterogénea em que uma (a) saída possível é a pedagogia diferenciada, encarando o aluno como o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. E tal só é possível se alicerçado num conhecimento fundamentado na realidade do(s) sujeito(s).

## 6. O questionamento didáctico de alunos e professores possibilitado pelo questionário

Só 24 alunos responderam à última questão (*Queres acrescentar algo mais?*), enquanto que 20 não se manifestaram; houve, ainda, 3 respostas em branco e 1 nula. Achámos que seria interessante verificar se as respostas dos alunos demonstravam uma postura positiva, algum agrado, ou, por outro lado, se eram relevadoras de alguma repulsa ou enfado. Assim, considerámos 11 respostas “positivas”, 11 “negativas” e 2 “neutras”, como se exemplifica a seguir:

Positivas:

*Sim. Penso que a escrita e a prática da mesma é muito importante para a formação dos jovens.* (S 1)

*- Gostei de responder ao questionário pois fiquei a conhecer-me melhor e a enriquecer cada vez mais a minha escrita.* (S 17)

*Eu acho que a escrita é uma maneira de conseguirmos transmitir as nossas ideias, as nossas recordações, as nossas histórias e descobertas, e foi apenas através da escrita que tudo o que foi feito depois da época pré-histórica chegou até nós.* (S 18)

*Não, acho que já disse tudo, a única coisa que eu gostava de salientar é que a “escrita é fundamental”.* (S 32)

*Acho que deveria haver mais actividades relacionadas com Português, não só escrita, a leitura, mas também sobre a parte gramatical e vocabular.* (S 33)

*Nós nunca conseguiremos estar motivados para a escrita se não estivermos a escrever com vontade e prazer.* (S 36)

Negativas:

*Não gostei de estar a escrever isto.* (S3)

*Não tenho nada a acrescentar a minha opinião é a mesma não gosto de escrever.* (S 5)

*Eu detesto escrever nas aulas.* (S 15)

*Sim. A escrita não presta.* (S 37)

*Eu não gosto muito de escrever, mas acho que se devia escrever muito que era para melhorar a nossa escrita. E para já não gosto de escrever nas aulas.* (S 38)

*Não, porque já disse tudo que posso dizer, não vou estar a pôr tudo o que penso, porque senão assustam-se com os meus palavrões.* (S 48)

Neutras:

*Não tenho nada em mente.* (S 27)

*Tenho de me ir embora.* (S 14)

Como vemos, o assunto dos comentários varia – desde opiniões sobre a escrita, o próprio questionário, a pareceres sobre a escola... Para sermos exactas, 14 alunos pronunciaram-se sobre a escrita, 4 sobre o questionário, 2 fizeram acréscimos a questões anteriores, 3 falaram da escola e 2 sobre outros assuntos. Dos alunos que falaram do questionário, 3 manifestaram-se negativamente, dizendo que não gostaram de o preencher; quanto à escola, houve 2 críticas e uma sugestão, conforme ilustrado acima. Parece-nos normal que tenha havido 3 respostas desfavoráveis em relação ao questionário; de notar que dois desses alunos têm um posicionamento negativo em relação à escrita e um, posicionamento misto. Assim, era de esperar que os alunos que têm uma relação problemática com a escrita oferecessem alguma resistência quando convocados para escrever, seja trabalhos académicos ou não. De qualquer forma, sabemos o contributo que o oral pode ter, precedendo e acompanhando a aprendizagem (interiorização) de géneros escriturais mais complexos, o que significa que falar sobre a escrita e/ou a par com o processo de escrita pode ser uma via exequível para ir atenuando tensões, libertando o sujeito escrevente, que pode estar adormecido, recalcado, revoltado. E falar implica, pelo menos, um interlocutor; a escrita, também. Os alunos podem e devem escrever acompanhados, para alguém ou para alguma coisa, em interacção, pois, com mediação de outrem, os alunos fazem um caminho mais sólido em direcção a uma aprendizagem significativa, para a vida.

## 7. A finalizar – *Nós nunca conseguiremos estar motivados para a escrita se não estivermos a escrever com vontade e prazer.* (S 36)

Pretendemos, com este trabalho, dar a palavra aos alunos e, pela escrita, aceder às suas representações sobre a escrita, numa atitude receptiva de compreensão das suas afirmações. Procurámos, sempre que os dados o motivavam, estabelecer relações, elaborar asserções e transpor-nos para a prática em sala de aula.

Pudemos constatar a riqueza de uma relação com a escrita, motivada pelo seu papel excepcional na construção de uma identidade adolescente, gritante, por vezes, com vontade de afirmação pessoal e interpessoal. Um estudo recente, com alunos do 1º ano do curso de formação de professores do Ensino Básico, demonstrou o quanto a relação com a língua se escora na “memória autobiográfica, nos eventos vividos, nas emoções e sentimentos” (Barbeiro, 2005: 9). Portanto, quanto mais cedo se conhecer esta relação com a escrita, em particular, ou com a língua, em geral, mais prematuramente se conseguirá intervir nessa relação. A escola não pode continuar a afastar e a desmotivar os alunos da escrita, mas tem de tirar partido do que os alunos já sabem e já escrevem, interessando-se pelos saberes dos alunos, para construir, a partir deles, a corrente entre saberes mais informais e pragmáticos e saberes mais teóricos e abstractos, entre os chamados “géneros primários” e os “secundários”.

Este estudo, ainda que com um número reduzido de alunos, permitiu-nos já verificar o contraste que existe entre a escrita na escola – alvo de desprazer, de críticas, prenhe de dificuldades – e a escrita fora da escola – surpreendente, agradável, passatempo, sem constrangimentos. Verificámos como alguns alunos continuam a associar a escrita a dificuldades de ortografia, de pontuação, de vocabulário – competências a treinar, de facto, mas não só estas. Os alunos patenteiam, assim, entendimentos errados da escrita, motivados, talvez, por visões avaliativas reducionistas e formalizantes.

Como vimos, quanto mais ligados forem os alunos à escrita, mais se implicarão no trabalho de produção textual. Se o processo de escrever incluir a interacção entre aprendizes e

professor, se este se assumir como um orientador dos trabalhos, mais um recurso disponível ao alcance dos alunos, então a escrita não será uma tarefa tão penosa, nem os alunos terão tantas razões de queixa, nem os professores dirão que o estado da escrita é lamentável. A escrita na escola tem de deixar de ser uma obrigação solitária. A colaboração entre os alunos e entre estes e os seus professores é a saída condizente com a escola que temos hoje.

Pôr o aluno no centro não é, neste contexto, “deixá-lo escrever o que lhe apetece”, mas pode passar por saber o que ele já escreve, o que já sabe escrever; também não é empurrar todos os alunos, individualmente, para inúmeras tarefas escriturais na linha da libertação do eu, de uma (pseudo) expressividade e criatividade, passá-las “finamente” a lápis vermelho, e devolvê-las. Estas correcções pouca ou nenhuma atenção e transformação suscitam nos alunos. Temos muitos alunos por turma e é, francamente, difícil e questionada pelos professores a possibilidade de praticar um ensino centrado em cada aluno, corrigindo-se individualmente o texto de cada um. Porém, pôr o “aluno no centro” pode ser pô-los a trabalhar colaborativamente, entreajudando-se e conhecendo-se mutuamente. Se o professor fizer as suas correcções de escrita durante o processo, elas ficarão muito mais enraizadas do que feitas *a posteriori*, quando o aluno já se desligou da tarefa feita, talvez há algum tempo. “Pôr o aluno no centro” é, afinal, reconhecer-lhe a sua responsabilidade na aprendizagem que só se processa na medida em que, para ele, fizer sentido. É esse sentido, essa corrente de transmissão entre o aluno, como pessoa, e a escola, como veiculadora de saberes, que urge construir.

Este trabalho fará tanto mais sentido quanto mais sentidos despertar em cada professor que o leia. É verdade que as dificuldades dos docentes são muitas e cada sistema de ensino tem as suas falhas. Mas, perguntemo-nos:

- Que novos dados este trabalho trouxe à luz?
- De que modo estes dados interpelam a nossa forma de ensinar?
- Quais as potencialidades didácticas destas “revelações” dos alunos?

As respostas a estas perguntas podem ser muitas – e ainda bem se o forem. Julgamos ter demonstrado a relevância da afectividade e

da componente valorativa da relação com a escrita e da forma como desta depende o desempenho do aluno enquanto “escritor” em formação. Pensamos ter sido importante a ceder às dificuldades dos alunos, às causas, aos atenuantes dessas dificuldades..., pois uma verdadeira Didáctica da Escrita tem de fazer confluír as posturas de docentes e de discentes.

Só conhecendo as posturas dos alunos, os professores podem fazer um trabalho de adequação de métodos de ensino às necessidades da diversidade de estudantes com que se deparam nas escolas. Alunos com histórias diversas, de origens distintas – tudo factores de uma teia complexa de relações que constituem a relação com a escrita. A escola, para abrir as portas a todos, tem de os deixar entrar como verdadeiramente são, conhecê-los e educá-los no respeito pela diferença, pela variação e variedade linguageiras, não anulando possibilidades, mas fazendo-as coexistir. De entre as possibilidades que o mundo oferece, a escola destacar-se-á como aquela que mais promove a língua padrão, os valores intelectuais e abstractos; porém, para o fazer, a escola não pode querer ter a pretensão de ignorar o facto de que muitos alunos não vivem, no dia-a-dia, com esse tipo de (pre)ocupações e de prioridades. Não podemos conformar-nos se não fizermos todos o possível por amparar cada aluno na subida da escada do saber, ajudando-o a dominar um instrumento fundamental de acesso aos saberes – a escrita (e o texto já escrito). Se mostrámos que a escrita faz parte, indubitavelmente, da vida dos alunos-sujeitos, encetámos a problematização do contributo da escrita extra-escolar para a construção de uma escrita escolar autónoma. Com certeza, será mais fácil mediar uma relação com a escrita se ela se amparar numa produção textual variada, indelevelmente associada à vida e à história de cada aluno – sujeito.

## Notas

<sup>1</sup> Por saída precoce da escola entende-se o total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos, que não concluíram o Ensino Secundário e não se encontram a frequentar a escola.

<sup>2</sup> “S” significa “sujeito” e o número corresponde ao número de ordem atribuído a cada aluno, aquando do tratamento de dados.

<sup>3</sup> A palavra “borrata” ainda não está dicionarizada; é, no entanto, usada oralmente com o sentido de ‘sujar’.

<sup>4</sup> Esta é a palavra de calão que surge em algumas respos-

tas. Permita-se-nos transcrevê-la para ilustrar as nossas afirmações.

<sup>5</sup> Entendemos a designação “identitária” numa acepção unicamente positiva, uma vez que, quando se trata de algo a que o sujeito atribui uma significação negativa, a palavra identitária não dava conta da repulsa, revolta, indiferença implicadas, daí que tenhamos preferido usar estes distintivos.

<sup>6</sup> Por respostas nulas entendemos aquelas que não respondem minimamente à questão, não sendo possível, portanto, extrair qualquer informação pertinente.

<sup>7</sup> No âmbito dos nossos trabalhos de Doutoramento, intitulado Os escritos extra-escolares e a escrita na escola: A construção do “saber escrever”. Um estudo com alunos do Ensino Básico, em desenvolvimento desde Janeiro de 2005, com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

## Referências Bibliográficas

- BARBEIRO, Luís (2005). “Relação com a língua: uma relação diferenciada”. in APP (ed.). *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação”*. ISBN 972-98082-8-7, Lisboa.
- BARRÉ-DE MINAC, C., (2000). *Le rapport à l’écriture: aspects théoriques et didactiques* (« Savoirs mieux »). Villeneuve d’Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion, s.d..
- CAMPS, Anna (2003). “O ensino e a aprendizagem da composição escrita.” in C. LOMAS, *O Valor das Palavras*. Porto: Edições Asa.
- CARDOSO, Maria Inês; PEREIRA, Luísa Álvares (2005). “Inovar no ensino da língua: a construção de uma relação positiva com a escrita”, in PRADO, Eduardo López (ed.). *CD de Memórias IV Taller Internacional “Innovación Educativa – Siglo XXI” — “Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones”*, ISBN 959-16-0338-X, Centro Universitario de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- CHARLOT, B. (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. (“Poche éducation”). Paris: Anthropos.
- CORRÊA, Márcia Cristina (2005). *Escrita: esse obscuro objeto do desejo*. Tese de Doutoramento. São Paulo.
- M.E. (2003). “Os Números da Educação no Recenseamento”. (<http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/recenseamento03.asp> - consultado no dia 09/09/2005).
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PENLOUP, M.-C. (2006). « Vers une didactique de l’écriture centrée sur l’apprenant et ses pratiques » in J. LAFONT-TERRANOVA & D. COLIN (orgs.) *Didactique de l’écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain. Actes de la journée d’études du 13 mai 2005*. (« Dyptique »). Presses Universitaires de Namur, 81-104.

- PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. (“Horizontes da didáctica”). Porto: Ed. Asa.
- PEREIRA, L. A. (2003). “A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito”, *In Cristina Mello et al. (Org.). Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento, Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Pé de Página Editores.
- PLANE, Sylvie (2003). “La Didactique du français, témoin et acteur de l’ évolution du questionnement sur l’ écriture et son apprentissage” *in Repères n° 26/27, L’écriture et son apprentissage à l’école élémentaire*. Paris: INRP.
- RAYOU, Patrick. (2000) “L’enfant au centre. Un lieu «pédagogiquement correct»” *in DEROUET, Jean-Louis (dir.). L’école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université.

# Marco general de las principales teorías curriculares del desarrollo infantil

M<sup>a</sup> Pilar Cáceres Reche  
Inmaculada Aznar Díaz  
Francisco Javier Lucena  
Universidad de Granada (España)

## 1. Introducción

Son numerosas las corrientes ideológicas y autores que atribuyen a la infancia uno de los principales roles determinantes del desarrollo de la persona a lo largo de la vida.

Por otra parte, a pesar de que en educación no es posible disponer de un *recetario*, como “remedio aplicable a cualquier problema”, ya que cada contexto educativo posee sus propias particularidades que es preciso conocer para adaptarse a ellas, sí que se necesitan unos referentes teóricos, unas directrices generales, que definen, en este caso, la etapa educativa de infantil, bien desde enfoques más ambientalistas, personalistas, etc., los mismos que, en definitiva, justifican y definen el “modus operandi” del maestro en el aula.

Frecuentemente, se tiende a reproducir acciones educativas, prácticas metodológicas mecánicamente, sin replantearse qué teorías del desarrollo infantil subyacen en esa “praxis educativa diaria” y por tanto ignorando la predominancia de determinados paradigmas educativos que definen, en la actualidad, un modelo social concreto.

El contenido del artículo pretende ofrecer, en primer lugar, un recorrido histórico por las principales teorías del desarrollo infantil que explican el proceso madurativo de los niños de 0 a 6 años y en consecuencia establecen unas líneas de intervención concretas. En segundo lugar, se intenta reflexionar sobre los pilares teórico-filosóficos que implícitamente condicionan y fundamentan nuestros propios

comportamientos, en base a la predominancia de un determinado Paradigma Educativo (Humanista) que en el caso de España fue incorporado formalmente mediante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

## 2. Teorías del Desarrollo del niño de 0 a 6 años

Tras conocer de un modo preciso y, ante todo, objetivo las principales características o hitos que marcan el desarrollo de los niños en la infancia, vamos a tratar de indagar en algunos de los marcos teóricos que tratan de aclarar de un modo detallado cómo se suceden una serie de cambios (cognitivos, sociales, afectivos, físicos, etc.) a lo largo de la vida que definen lo que se ha denominado por la Psicología Evolutiva, el desarrollo humano. En éste confluyen tanto **factores genéticos, hereditarios** (**maduración**, código genético cerrado, línea natural del desarrollo, etc.) como **ambientales** (**aprendizaje**, código abierto, línea sociocultural, etc.).

La principal diferencia entre las explicaciones teóricas que tratan de abordar el desarrollo, como objeto de estudio, es a veces, el carácter reduccionista, al centrarse en resaltar la predominancia de alguno de estos factores por encima del otro en un intento por profundizar en el estudio pormenorizado de la herencia o el ambiente, buscando una relación secuencial de causa efecto. Probablemente la variedad de teorías existentes reflejan la complejidad del

estudio del desarrollo humano al ser como “una interrelación de compuestos (maduración, aprendizaje) tan sumamente diluidos que es prácticamente imposible extraer el porcentaje o cantidad de sustancia vertida en la mezcla”.

Las Teorías del Desarrollo presentes en la actualidad coinciden con el Paradigma Interpretativo Humanístico en el que se sustenta la legislación escolar vigente (LOGSE, 1990). En éstas presenta un papel fundamental la Psicología Cognitiva, (1960) que se centra en destacar la importancia de los procesos mentales a través de los cuales se hace efectiva la construcción del conocimiento, esto es, introduce un giro abismal en el centro de estudio e investigación focalizado en la conducta, lo observable (el ambiente), el profesor, como fuente del saber en una enseñanza tradicional, propia del Paradigma Racional Tecnológico (Ley General de Educación, 1970) que se hizo extensible hasta finales de los años ochenta.

Dentro de la Psicología Cognitiva en contraposición al Conductismo, comienza a proliferar el denominado Constructivismo que ofrece una visión integradora, de conjunto y conciliadora de lo anterior, al considerar la influencia tanto de la herencia, lo innato (Cognitvismo), como el ambiente (Conductismo) elementos esenciales en el proceso de desarrollo.

Ahora bien dentro de la visión Constructivista, también existen diferencias entre los autores, ya que algunos como Piaget, entenderá el desarrollo, más desde la variable individual que social, al contrario que Vygotsky. Aunque, ambos reconocen la necesaria presencia de estos factores en el proceso de perfeccionamiento del sujeto a través de un papel activo, participativo y protagonista del alumno en la “construcción de su propio conocimiento”.

## 2.1 El desarrollo cognitivo, según Piaget

Para Piaget existen cuatro factores que posibilitan el desarrollo cognitivo o intelectual:

- La maduración, que será la que permita que se logren nuevas posibilidades de desarrollo.
- La experiencia con los objetos, que comprende tres tipos de experiencias:
  1. la simple acción o ejercicio sobre los objetos.
  2. la experiencia física propiamente.

3. la experiencia lógico-matemática.

- La transmisión social dependiendo del ambiente educativo y cultural en el que le toque vivir.

- La equilibración, que es un proceso interno del organismo mediante el cual pasamos progresivamente desde estados de menor equilibrio a estados más altos.

Para este autor, el desarrollo precede al aprendizaje, por eso es necesario conocer los niveles de desarrollo alcanzados por los niños en cada momento y de esa manera saber hasta donde podemos llegar y lo que serán capaces de alcanzar, y adaptar los procesos de aprendizaje a esos niveles de desarrollo.

Considera al niño un constructor activo de su propio mundo cognitivo, más que un receptor pasivo de las influencias del ambiente. La maduración constituye una parte importante de su esquema, pero hace hincapié en la interacción entre ésta y la experiencia. Piaget explica el desarrollo como una sucesión de etapas mediante las cuales el niño se va **adaptando al medio** (inteligencia) a través de los procesos de *acomodación* (reestructuración de esquemas mentales) y *asimilación* (integración de la nueva información con lo ya sabido, los preconceptos). Estos procesos tiene lugar al originarse el denominado “*conflicto cognitivo*”, esto es, un desajuste derivado del choque que se produce entre las estructuras mentales innatas, nociones que el niño tiene de la realidad y su propia experiencia inmediata, es el ímpetu que le lleva a ser un auténtico explorador del entorno llevado de sus ansias por conocer y descubrir la realidad. Esos estadios evolutivos son:

- *Período SENSORIOMOTOR* (del nacimiento a los 2 años o hasta la aparición del lenguaje). Los niños aprenden a conocer el mundo a través de sus sentidos y de sus conductas motoras más que pensando sobre él. **Aprenderán actuando** sobre el medio: respondiendo en un principio de manera refleja y, estos reflejos se irán transformando en esquemas de acción que le permitirán elaborar conceptos básicos para el desarrollo posterior.

El mayor logro de esta etapa es el concepto de permanencia del objeto. Supone la comprensión de que un objeto o persona continua existiendo aunque haya desaparecido a nivel perceptivo. Se divide en seis subestadios:



- 1.- El ejercicio de los reflejos (0-1 mes).
  - 2.- Reacciones circulares primarias (1-4 meses).
  - 3.- Reacciones circulares secundarias (4-8 meses).
  - 4.- Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses).
  - 5.- Reacciones circulares terciarias (12-18 meses).
  - 6.- Combinación mental de los esquemas e invención de nuevos medios (18-24 meses).
- *Período PREOPERACIONAL* (2-7 años).

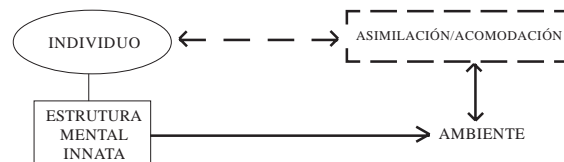
El dominio del lenguaje les permite representar personas, lugares y objetos, lo que representa un gran salto cualitativo en su desarrollo.

Ya van captando que un objeto puede cambiar de forma y seguir siendo el mismo y van entendiendo la relación entre dos sucesos.

No obstante, existen algunas limitaciones en el pensamiento: no tienen en cuenta todos los aspectos de un suceso, fijando su atención en un solo detalle; no entienden que algo que haya cambiado pueda volver a su estado anterior; y, sobre todo, son todavía egocéntricos.

En cuanto a las *implicaciones didáctico-organizativas* que se deberían tener en cuenta en función del desarrollo del niño a estas edades, según Almenzar Rodríguez (1993: 47) son:

- Para el **período sensoriomotriz** e iniciación del primer estadio:
  - Ambiente lúdico y de exploración hacia la captación del objeto.
  - Ambiente que desarrolla las potencialidades creativas del niño.
  - Consolidar los esquemas sensoriomotrices.
- En relación al **período preoperacional** como estadio más sistemático y secuencial que se caracteriza por llevar al niño al aprendizaje por descubrimiento:
  - Su interés por indagar en su pensamiento a través de un modelo curricular innovador.
  - El profesor como orientador y observador de las tareas que realiza.
  - El considerar las etapas de desarrollo como etapas abiertas que permiten la comprensión del aprendizaje entre 0-6 años.



## 2.2 Vygotsky y la línea sociocultural en el desarrollo humano.

Para este autor las funciones psíquicas superiores como la memoria, la atención, la percepción, el pensamiento y el lenguaje son producto de la asimilación individual de lo que nos ofrece la cultura humana, y no sólo funciones innatas heredadas, como señalaba Piaget.

Explica la relación existente entre desarrollo y aprendizaje mediante su concepto del “área del desarrollo potencial” o “zona de desarrollo próximo”, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo o la capacidad que el niño tiene para resolver un problema por sí sólo, y el nivel de desarrollo potencial o aquellos logros que se consiguen bajo la supervisión de algún adulto o de algún compañero más capaz.

De esta forma, el aprendizaje es el que estimula los procesos evolutivos internos necesarios para que el desarrollo sea efectivo, por lo que el desarrollo estará en función de este aprendizaje. Mientras que Piaget, por el contrario, considera que el desarrollo, entendiéndolo por tal la maduración, es anterior al aprendizaje y tiende, por tanto, a potenciarlo, partiendo de unas estructuras mentales innatas, sobre las que se construyen las bases del conocimiento.

De ahí que una de las principales diferencias entre estos dos autores *Constructivistas* sea el punto de partida a través del que se formulan sus teorías sobre el desarrollo. En este sentido, Piaget se centraba en la denominada “línea natural” en la que lo individual (carga genética, herencia biológica) constituía el primer peldaño para promover el desarrollo del niño, a diferencia de este último (Vygotsky) que enfatiza la importancia del ambiente, del contexto social (línea sociocultural) que envuelve al sujeto como un referente previo para el desarrollo de la persona, por medio de la guía y orientación que personas mayores y más capacitadas ejercen en esa “Zona de Desarrollo Próximo”. Por lo que el niño va construyendo su conocimiento

mediante un proceso de interiorización individual de los contenidos socioculturales transmitidos en la interacción social y asimilados por medio del lenguaje y procesos de imitación.

Así pues, el niño en el momento de iniciar el aprendizaje, presenta lo que Vygotsky denominaba *Desarrollo Real*, que era el nivel de conocimientos que en ese momento puntual el niño mostraba y, mediante el conjunto de influencias educativas trabajadas en la *Zona de Desarrollo Próximo*, el niño podría alcanzar un *Desarrollo Potencial*, aquel que requiere de la ayuda de los demás, del ambiente, para poderse hacer efectivo. A su vez, dicho *Desarrollo Potencial*, en relación con nuevos aprendizajes a adquirir, se convertiría en *Real* y posteriormente en *Potencial*, según las influencias ambientales recibidas. En este sentido se explica, por una parte, que el aprendizaje sea anterior al desarrollo, y por otra, que los procesos socializadores sean la clave para el propio desarrollo individual.

Con este planteamiento teórico, tal como Vygotsky definió “aprendizaje transaccional” comienzan a surgir una serie corrientes metodológicas y formas de concebir la enseñanza, centradas en el aprendizaje por descubrimiento, el modelado, el *andamiaje*, etc. Todos ellos tienen en común la dependencia en términos de ayuda que transmite el ambiente como orientador del proceso de desarrollo, especialmente, en las primeras edades, como es el caso de Infantil, donde la imitación de modelos familiares y de la figura del maestro, ejercen una influencia decisiva en la evolución de niño a través de la imitación de patrones conductuales y verbales.

Como afirma Rogoff (1993:188-189), *el planteamiento de Vygotsky contrasta con el de Piaget en cuanto que presupone que, desde el principio, el niño es un ser social, inmerso en intercambios sociales que guían el desarrollo de los procesos cognitivos superiores.*

En síntesis, podemos decir que el desarrollo cognitivo, desde un punto de vista Piagetiano, es un producto de lo individual, en comparación con el carácter socializante, esto es, la apropiación que el individuo hace del desarrollo cognitivo social, llevado a cabo en la resolución conjunta de problemas, que establece Vygotsky.

De acuerdo con Almenzar Rodríguez, (1993: 49) la teoría del autor ruso introduce dos hipótesis:

- El proceso de **desarrollo no coincide con el del aprendizaje**, sino que le sigue y crea el área de desarrollo potencial.

- **Aprendizaje y desarrollo están enlazados**, pero no se producen de modo simétrico y paralelo.

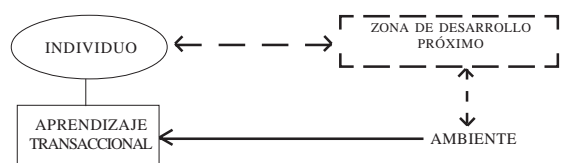
Toda esta concepción teórica Vygotskiana incorpora, en el ámbito de la Educación Infantil, una serie de aportaciones didácticas y organizativas:

- Todo el proceso didáctico se fundamenta en la zona de desarrollo próximo, caracterizado por el papel activo del maestro, ejerciendo de guía, orientador, promoviendo desde la estimulación de los recursos ambientales el desarrollo del lenguaje, junto a los procesos psicológicos superiores.

- El explicar algo al niño no es obligarle a que lo integre, sino que presupone el inicio de un proceso de búsqueda de equilibrio de las interacciones intrapsicológicas que es donde se integra el desarrollo creativo.

- La actividad lúdica como eje principal para la interacción social del niño con el resto de sus compañeros y como forma de conectar con el, desde el mundo adulto, desarrollando la creatividad, tan importante en estas edades, como fuente de aprendizajes.

- Implicar al niño en el desarrollo de las actividades planteadas, presentando un modelo a imitar, y reforzando las acciones autónomas que el alumno realiza por sí mismo.



### 2.3 Bruner y el aprendizaje por descubrimiento.

Este autor muestra una síntesis de las principales aportaciones, que sobre las Teorías del Desarrollo, introdujeron Piaget y Vygotsky. Pero con un toque personal basado en su preocupación referido a **cómo aprende el alumno**, el carácter procesual de la adquisición de la información, esto es, el *paidocentrismo*

actual iniciado por la Reforma Educativa de los años noventa.

La explicación que emplea para ello, se vincula al concepto de *representación*, mediante la cual vamos almacenando las diversas experiencias e informaciones que obtenemos al interactuar con el medio, siguiendo tres niveles o fases generales:

1) La manipulación y la acción (representación perceptiva).

2) La organización perceptiva y la imaginación mediante organización visual y utilización de imágenes sintetizadoras. (representación icónica).

3) Representación mediante palabras y lenguaje (representación simbólica).

*El dominio cognoscitivo o intelectual es recompensador: Es especialmente así cuando el que aprende reconoce el poder acumulativo del conocimiento, cuando se percata de que el aprender una cosa le permite pasar a algo que antes estaba fuera de su alcance y proseguir hasta obtener la perfección posible.* (Bruner, 1972: 12). A través de estas palabras el autor muestra la visión que mantiene sobre el proceso seguido para “almacenar la información”. Un proceso que requiere de dos elementos básicos: el papel activo, participativo, autónomo en el aprendizaje y el querer hacerlo, esto es, se esté motivado para ello. Todo ello define un modelo de aprendizaje que es conocido como **aprendizaje por descubrimiento**, modelado, aprendizaje guiado, *andamiaje*, etc. que integra la base de la teoría de Vygotsky, en tanto en cuanto, se muestra la necesidad de ayuda de otros que orienten o guíen el aprendizaje del niño, y de Piaget, en la medida en que se resalta el carácter autónomo e individual de la persona como “procesadora de la información” que le llega de su contacto con el entorno.

Los principios de aprendizaje por descubrimiento se sustentan, primeramente en un currículum que ha de ser recurrente, no lineal, sino en espiral, y las materias predeterminadas a él siguen las fases perceptiva- icónica- lenguaje. No son importantes las cosas que el niño aprende, sino que haya asimilado el proceso por el que ha llegado a hacerlo, esto es, haya “aprendido a aprender”. Y en segundo lugar, siguiendo a Almenzar Rodríguez (1993: 54-55) en una serie de orientaciones referidas, en con-

creto, al nivel educativo de Infantil, que se presentan, a continuación:

✓ Los contenidos deben presentarse como secuencias inductivas y así, por el ejemplo, el niño descubre que existen relaciones entre los conceptos.

✓ No se debe esperar a la edad ideal para aprender, sino que se debe crear la disposición mediante la enseñanza (Estimulación Temprana).

✓ Estimular a los niños para que crean y confíen en su competencia para resolver problemas y alcanzar el éxito.

✓ El niño soluciona sus problemas por aprendizaje, mediante ensayo y error.

✓ Debe potenciarse el pensamiento intuitivo, que permite al niño desarrollar capacidades que más tarde, serán materias.

✓ Reforzar, mediante el proceso de retroalimentación, los resultados de sus actuaciones.

✓ La herencia biológica y la cultural influyen de manera importante en el desarrollo intelectual.

✓ El aprender es proceso activo que interesa al niño y sobre todo si resuelve problemas reales.

✓ Es importante que en la escuela infantil el niño manipule y experimente por sí mismo los objetos y entorno para así comprender el mundo que le rodea.

## 2.4 Bronfenbrenner y la Teoría Ecológica

Los supuestos teóricos de la visión ecológica vienen a completar la teoría de Vygotsky, en relación con la importancia del ambiente social en la construcción del pensamiento.

Esta autora añade un aspecto novedoso y fundamental y es la influencia existente entre los distintos sistemas o escenarios de desarrollo, que integran el medio y que determinan el proceso evolutivo de las sociedades, en general, y del individuo, en particular. Entre estos sistemas destacan:

- *Microsistema*: Conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente inmediato en que ésta se desenvuelve (hogar, escuela, etc.)

- *Mesosistema*: Es el segundo escenario a considerar, puesto que el niño lo cambia

continuamente. Se trata de aquellos diseños que van a tener en cuenta el desarrollo en varios escenarios, como son la familia y la escuela. *Estriba más bien en la relación entre los procesos que tienen lugar en el seno de la familia y aquéllos que se dan en otros contextos que afectan al desarrollo humano* (Bronfenbrenner, 1986: 45).

- *Ecosistema*: Es el conjunto de sistemas que influyen en el adulto y conviven con el niño (amistades, familiares con los que se relaciona, etc.)

- *Microsistema*: Aquel que se relaciona con las estructuras institucionales generales de una cultura o subcultura como las sociales, educativas, económicas, políticas y legales.

Según Bronfenbrenner (1985: 52) las escuelas son (...) *conglomerados física y socialmente aislados de la vida de la comunidad a la vez que de la vida para la que supuestamente están preparando a los niños*.

Por lo que para evitar esta situación, sería preciso integrar algunas aportaciones que se derivan de este Paradigma Ecológico, como:

❖ Necesidad de crear una escuela que no sea sólo la preparación para la vida, sino que esté integrada en la vida misma.

❖ El currículum que se trabaja con los niños debe ser motivador y formar parte de sus propios intereses, vinculados con las necesidades o demandas propios de cada entorno social y familiar.

❖ Se deben reforzar las conexiones de los microsistemas, o de los grupos humanos, en los escenarios, de modo que interaccionen recíprocamente a través de programas de talleres de padres, etc.

❖ La figura del maestro de Educación Infantil es un mediador social, un intermediario que conecte el entorno familiar y escolar.

## 2.5 Ausubel y el Aprendizaje Significativo

Este concepto va de la mano del aprendizaje por descubrimiento que presentaba Bruner, a través del cual se plantea la importancia de cómo procesar la información, esto es, de los procesos psicológicos superiores (atención, percepción, motivación, memoria, etc.) que se proyectan en la *construcción del conocimiento*.

Se trata de un aprendizaje caracterizado por, primeramente, la relación de la nueva información con los preconceptos, presentes, sabiendo conectar la información y en segundo lugar, esta conexión de los datos, permite la comprensión de los mismos. Un aprendizaje comprensivo y reflexivo que permite adquirir un almacenar, en este sentido, la información de un modo significativo, buscando la relación entre los diferentes conceptos y aprendizajes en esa búsqueda de equilibrio cognitivo, que señalaba Piaget.

En cuanto al tipo de repercusiones didácticas que este concepto introduce en la Educación Infantil, podemos decir, que el aprendizaje significativo no responde al concepto de aprendizaje del niño, pues a estas edades se desarrolla más un modelo de aprendizaje guiado, dependiente de los adultos (Zona de Desarrollo Próximo) y por tanto, difícilmente, podrá desarrollar, en este momento, un trabajo individualizado, en el que investiga por sí mismo. Pues, la mayor prioridad en esta etapa del desarrollo, se define por conocer, por modelado, imitación de patrones conductuales presentados por el maestro, los padres, etc., las primeras herramientas necesarias que le faciliten, a posteriori, iniciar el caminar hacia un aprendizaje autónomo, individual, por descubrimiento, significativo, etc.

## 3. La Metodología en Educación Infantil

En Educación, como en el resto de ámbitos de la vida cotidiana, se sabe que cualquier acción o intervención sobre el medio, se respalda en un basamento teórico o filosófico que sustenta el proceder, en este caso, del maestro de Infantil, al planificar la enseñanza, bajo unos principios metodológicos que atienden a determinados fundamentos teóricos, como los que se acaban de presentar anteriormente.

Gervilla, (1995: 98) señala, al respecto, las siguientes metodologías o formas de trabajo para la Educación Infantil:

### 3.1 Metodología Activa

Puede llevarse a cabo mediante formas diferentes:

o Rincones de Actividad. Trabajar por

rincones quiere decir organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes:

- Se permite que los niños escojan las actividades que quieren realizar, dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás.

- Se incorporan utensilios y materiales no específicamente escolares, ero que forman parte de la vida del niño. Se considera al niño como un ser activo que realiza sus aprendizajes **a través de los sentidos y la manipulación.**

- o Talleres. El taller se refiere a un aula específica dedicada a unas actividades concretas donde los alumnos se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos.

Destacan los talleres a tiempo parcial y total; talleres a tiempo total o talleres integrales (son todas aquellas experiencias basadas en la pérdida total de la idea de aula), los alumnos, en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido.

- o Proyectos. Se trata de uno de los métodos más completos de la enseñanza activa y también de los más difundidos, creados por Kilpatrick.

El plan está pensado para que **el alumno ponga en el trabajo toda su capacidad, se sienta responsable y busque la superación de las dificultades.** De esta forma, el proyecto así entendido es un *plan de trabajo con elemento coordinados de forma natural, con sentido unitario y un objetivo concreto.* Además ha de ser interesante y por ello deben responder a los principios que estimulen al alumno hacia la actividad y el aprendizaje, a través de una enseñanza entendida como investigación, en la cual, el alumno deberá iniciar un proceso reflexivo de aclarar sus metas y dar respuesta al trabajo que hay que realizar.

### 3.2 Metodología Vivenciada

Esta metodología concibe al niño como “su cuerpo en relación”, es la vivienda profunda de una serie de situaciones educativas que pasarán a un plano superior de orden conceptual, a través de símbolos, de imágenes, de montajes plásticos y de estructuras figurativas.

Introduce una gran importancia en el grupo, ya que, la estrategia psicopedagógica se mueve dentro de una constante interacción de

nos niños con otros. Así pues, **el grupo es el protagonista del programa.**

Es preciso considerar tres variables combinatorias que determinan el desarrollo de esta metodología vivenciada:

1º) La autopercepción: el concepto evolutivo que de sí tiene cada niño.

2º) La heteropercepción: la apreciación de los otros, el impacto que le causan los comportamientos de los demás y sus realizaciones.

3º) La percepción de la situación: la forma de captar los elementos y la sucesión de interacciones.

### 3.3 Metodología Globalizada

Partiendo de las características evolutivas del niño de Infantil, a estas edades, en relación con su limitación cognitiva para percibir la realidad por partes (pensamiento analítico), el uso de este tipo de metodología, que trata de presentar de un modo integrado, la diversidad de áreas de conocimiento como si de un todo se tratara.

La forma de realizar en la práctica esta modalidad de enseñanza y aprendizaje se practica por medio de los denominados centros de interés, que son temas centrales de gran significación, capaces de promover actividades educativas. Reciben también otros nombres como: Unidad Didáctica, Tópico, Proyecto, Centro de Actividades, etc.

### 3.4 Metodología Creativa

Varias investigaciones han demostrado que el pensamiento creador puede ser estimulado en las aulas, con métodos apropiados. Dentro del ámbito de las posibilidades que vienen dadas al sujeto por su naturaleza, una didáctica adecuada puede desarrollar su capacidad creadora (Gervilla, 1986).

Cabe citar una serie de técnicas orientadas al desarrollo del pensamiento creativo:

A. Experiencia Directa. Facilita a los niños la oportunidad de aproximarse al tema de una forma global, afrontarlo con todos los sentidos, utilizando sus estilos individuales de aprendizaje.

B. Lenguaje Evocador. Se trata de preparar al niño para que hable, fomentando el

desarrollo de la imaginación e intentando que desaparezca el miedo.

C. **Metáfora.** Son un mecanismo para forjar conexiones, a fin de que el aprendizaje sea significativo. Así, por medio de la fantasía, una experiencia deberá conducir a otra, intentando que el niño supla lo que le falta con imaginación, prescindiendo del medio.

D. **Brainstorming.** (torbellino de ideas) en el que se trata de decir lo primero que se les ocurra en relación a un tema, de forma espontánea, para reorganizar todas esas ideas y comenzar a trabajar.

E. **Arte de Preguntar.** Es necesario motivar al niño y evitar cuanto dificulte las preguntas (cerrazón mental, fatiga, falta de comprensión, desgana, etc.)

F. **Métodos Combinatorios.** Los más empleados son la Lista de Atributos (se proponen los atributos fundamentales de la realidad objeto de estudio, y se sustituyen unos atributos por otros) y el Análisis Morfológico (parte de la lista de atributos, se buscan todas las relaciones posibles entre los atributos de la primera fila y los de la primera columna).

G. **Arte de Relacionar.** Consiste en descubrir los enlaces entre datos en apariencia dispares.

H. **Biónica.** El problema principal se descompone en subproblemas hasta llegar a un subproblema conocido.

I. **Solución de Problemas.**

J. **Síntesis Creativa.** Uno de los rasgos de la mente creadora es la *capacidad de sintetizar*, por lo que es conveniente que el educador oriente los pasos a seguir hasta llegar al slogan.

K. **Delfos.** Es un proceso para la formación controlada de la opinión de un grupo a través del uso repetido de cuestiones y la aportación seleccionada de respuestas de otros grupos.

L. **Técnicas Musicales.**

M. **Pensamiento Visual.** Se refiere a presentar imágenes adaptadas a estas edades, a fin de que los niños las reproduzcan mentalmente.

N. **Fantasía.** Se utiliza para traducir a imágenes un material expuesto verbalmente.

### 3.5 Metodología Individualizada

Hace referencia a un tipo de metodología que se adapte a las características y peculiaridades del alumnado a través de por ejemplo,

para el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, el diseño de los Programas de Desarrollo Individuales (PDI).

### 3.6 Metodología Socializada

La escuela entre sus funciones educativas, integra la socialización. En cuanto a la Educación Infantil, se pueden apreciar una serie de técnicas que favorecen la interacción social, tales como:

I. **Trabajo en grupo como proceso democrático:** el trabajo de grupo debe tender a facilitar las actuaciones del individuo con miras a la consecución de su satisfacción personal.

II. **Juego de roles.** Permite a los alumnos aumentar el conocimiento de sí mismos y de los demás.

III. **Simulación social: Juegos Interactivos.**

IV. **Actividades recreativas:** son actividades de recreo, descanso o juego.

V. **Acuario:** un grupo discute un tema y el otro observa. Se ponen en juego el cambio de diferentes conductas.

VI. **Eco:** repetir la frase anteriormente dicha.

VII. **Dramatización de conflictos:** ante un problema en el aula se decide antes de ofertar alternativas vivenciar el hecho.

VIII. **Cómic del conflicto:** ante un conflicto en el aula se decide plasmar gráficamente el hecho.

### 3.7 Educación Personalizada

Se define como el proceso y el resultado del desarrollo y perfeccionamiento de cada persona. Es una síntesis de las exigencias de Individualización y Socialización educativa; recoge, por tanto, técnicas de Enseñanza Individualizada y Socializada.

La finalidad fundamental perseguida con esta metodología es el desarrollo de la personalidad de cada sujeto para tomar decisiones propias a fin de explorar y cambiar cuanto le rodea.

### 3.8 Metodología Lúdica

Es aquella que tiene como principal herramienta de trabajo el juego. Mediante éste, el niño:

- Desarrolla su capacidad intelectual.
- Investiga, descubre y discrimina.
- Vivencia, elabora y supera sus conflictos emocionales.
- Incorpora y asume la cultura del grupo al que pertenece.

#### 4. Capacidades a desarrollar en Educación Infantil

Antes de comenzar a trabajar con los niños o de adoptar una determinada metodología o varias, dependiendo de la teoría o Teorías del Desarrollo más acordes con la línea de pensamiento del maestro, se debe conocer en primer lugar, cuáles son las capacidades a desarrollar en esta etapa educativa, esto es, hacia qué metas orientamos el proceso didáctico. En este sentido, Ovejero Sanz (1993: 49-53) propone las siguientes:

Capacidad	CONOCER SU PROPIO CUERPO Y ADQUIRIR AUTONOMÍA EN SUS ACTIVIDADES	
Aspectos de la capacidad	Actividades	
Coordinar movimientos	Desarrollo postural.	
Localizar elementos en el espacio.	Desplazamiento.	
Adquirir conductas adecuadas.	Automatización de elementos.	
Aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.	Coordinación muscular.	
	Equilibrio.	
	Lateralidad.	
	Desarrollo sensorial.	

Capacidad	RELACIONARSE CON LOS ADULTOS Y SUS IGUALES	
Aspectos de la capacidad	Actividades	
Interpretar y expresar sentimientos de afecto.	Expresión oral, corporal plástica, musical.	
Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios.	Creatividad.	
Adquirir comportamientos adecuados	Colaboración.	
Aplicar los conocimientos adquiridos en las relaciones con sus iguales y con los adultos.	Participación.	

Capacidad	OBSERVAR SU ENTORNO FÍSICO SOCIAL	
Aspectos de la capacidad	Actividades	
Identificar características, funciones y propiedades de los objetos de su entorno.	Identificación.	
Explorar objetos de su entorno.	Reflexión.	
Establecer relaciones entre los objetos.	Clasificación.	
Expresar objetos, hechos, situaciones...	Ordenación.	
	Desarrollo sensorial.	

Desde las tendencias ideológicas predominantes (“constructivismo”) sobre las que se ha asentado la reciente normativa legal educativa, en nuestro país, y que fueron integradas a través de la Reforma Educativa de la LOGSE (1990), el objetivo de la educación puede entenderse, mediante el postulado de que *considerar las diferencias es promover un conjunto de valores en la comunidad educativa tales como: la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, la dignidad de todo. El rechazo o cualquier tipo de discriminación, así como asumir la tolerancia desde una perspectiva racional y de justicia* (Sola Martínez, 2002: 95).

Ahora bien, aunque este sería el fin común de todo proceso educativo como *objeto formal*, habría que determinar el conjunto de principios ideológicos, filosóficos que confluyen bajo la presencia de un Paradigma Humanista, en la actualidad, que viene a determinar el *carácter instrumental*, es decir, cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El centralismo en el niño (paidocentrismo), partir de sus inquietudes, necesidades, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones desde un enfoque comprensivo; la transmisión de saberes conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser); promover la adquisición de una serie de estrategias de aprendizaje autónomo, reflexivo (“aprendizaje por descubrimiento”, “aprender a aprender”, etc.), son sólo algunas de las claves en las que se enmarca la enseñanza en las escuelas, iniciándose desde la educación infantil. No obstante estas características se manifiestan en cualquier nivel educativo, incluso en la enseñanza universitaria de acuerdo con las directrices delimitadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) dentro del intento por crear un marco de convergencia y unidad europea.

#### Referencias Bibliográficas

- Almenzar Rodríguez, M<sup>a</sup> L., Gervilla, M<sup>a</sup> A., Merino, C. (1993): *Proyecto Curricular de E. I. Fundamentación científica y aplicación innovadora*. Madrid: Escuela Española.
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1983): *El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva.

- Aznar Díaz, I. (2003). *Metodología Didáctica, Acción Docente y Desarrollo del alumnado de Educación Infantil y Primaria*. Granada: ReproDigital.
- Aznar Díaz, I. (2005). *Formación y Orientación Psicopedagógica en Educación Infantil y Educación Primaria*. Granada: Método Ediciones.
- Aznar Díaz, I. y Alonso García, S. (2005). La educación infantil piedra angular para la calidad educativa: bases teórico-prácticas para educar en la convivencia y la paz. En F. HERRERA CLAVERO y Otros.: *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta: Instituto de estudios Ceutíes.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, nº 14, Pp. 2-17.
- Cáceres Reche, M<sup>a</sup>. P. e Hinojo Lucena, F. J. (2006). ¿Es factible la educación intercultural en los centros educativos? El plan de acogida. En *VI Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2006)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. (CD)
- Decreto 107/92*, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 20 de junio de 1992).
- Gervilla, A. (1995): *¿Comprendo la E. I.? Principios básicos y metodología*. Málaga: Innovare.
- Hinojo Lucena, F. J. (2003). El juego como medio educativo en la Educación Infantil y Primaria. En Aznar Díaz, I. *Metodología didáctica, acción docente y desarrollo del alumnado de Educación Infantil y Primaria*. Granada: Reprodigital.
- Hinojo Lucena, F.J. y Aznar Díaz, I. (1997). Evaluación Educativa en el Ámbito de la Educación Infantil. En *Prácticas Metodológicas y de Evaluación en Educación Infantil*. Granada: Editorial Osuna.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto*, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).
- Ovejero Sanz, M<sup>a</sup> P. (1993): Desarrollo evolutivo del niño de 0 a 6 años. En *Educación Infantil. Capacidades y Actividades para el desarrollo del niño en el entorno escolar y familiar*. Barcelona: Idea Books.
- Piaget, J. (1990). *Epistemología*. Edit. Lumusa.
- Sola Martínez, T. (2002). "Delimitación Conceptual de la E. E. su relación con otras disciplinas". En M. Lorenzo Delgado, y T. Sola Martínez, *Didáctica y Organización de la E. E.* Madrid: Dykinson.
- Vygostky, L. S. (1977). *Pensamento e linguagem*. Sao Paulo: Martins Cortez.



## Marta Vilar Rosales, TEMOS O QUE PROCURA

*Minerva, Coimbra*



A obra aqui apresentada resulta da tese de mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da informação do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa realizado por Marta Vilar Rosales.

Numa abordagem sociológica do fenómeno da publicidade enquanto elemento constituinte da cultura contemporânea, a autora desenvolve uma reflexão sobre como esta técnica de comunicação molda, influencia e perspectiva a identidade dos indivíduos na sociedade actual.

Partindo de uma leitura atenta do anúncio publicitário enquanto criação complexa na produção de discursos sociais, Marta Rosales procura inscrevê-los no contexto social de onde eles partem, tentando perceber como é que a publicidade se dirige aos indivíduos no intuito de desenvolver uma estratégia de identificação com os produtos, com as imagens e com os comportamentos aí apresentados.

A questão da identidade é amplamente desenvolvida nesta obra numa perspectiva evolutiva, desde as sociedades tradicionais à modernidade, constituindo-se como um problema de escolha que, segundo a autora, se encontra inscrito numa questão inspiradora: “Que fazer, como agir, quem ser, numa sociedade onde a tradição e o costume foram substituídos

por uma multiplicidade de opções em aberto?” (p.30)

Neste contexto, onde se adivinham uma pluralidade de alternativas e caminhos, é essencial, segundo Marta Rosales, que cada um de nós elabore de forma estratégica um conjunto de planos que nos ajudem de certa forma a traçar uma trajectória de vida. A este propósito, a mesma autora fala de um projecto de identidade reflexiva já que a emergência de formas e condições individualizadas obrigam os indivíduos a fazerem escolhas, correrem riscos, assumirem responsabilidades e serem assim agentes construtores dos seus itinerários de vida, das suas histórias, ou como diz a autora, da sua própria biografia, enquanto projecto reflexivo. Outra abordagem desenvolvida por Marta Rosales incide na temática do próprio consumo como pano de fundo contextualizador do trabalho por ela desenvolvido, mas também como elemento central da moderna organização social. O consumo é por ela definido “como um centro de poder em cujo contexto a publicidade detém uma função social determinante, legitimando, através da sua linguagem, não só as condutas sociais dos indivíduos, mas também as suas formas de integração no sistema de representações sociais.”(p.39) Partindo da relação entre identidade, consumo e publicidade, na qual esta

última desempenha um papel essencial, na medida em que através do apelo ao consumo de certos produtos, ela acaba por fornecer também elementos para a construção identitária, a autora esboça como partida para a análise empírica a seguinte questão: “Como é que a publicidade se refere e poderá moldar e influenciar valores, comportamentos, modos de estar e de perspectivar o self, nas sociedades contemporâneas?”(p.70). Finalmente, importa referir que os resultados da pesquisa efectuada parecem apontar no sentido de que o discurso publicitário fornece de forma sistemática modelos identitários, já que faz um convite ao público a que se dirige para uma identificação com os produtos, estilos de vida, imagens e valores. Assim, cada anúncio apresenta uma imagem idealizada de um novo eu, bem sucedido, atractivo, confiante e prestigiado, podendo mesmo dizer-se que essa transformação se realiza de forma mágica. Assumindo-se como um domínio manifestamente simbólico, a publicidade procura abranger as várias dimensões do quotidiano, oferecendo soluções e celebrando a ordem social existente. De resto, acrescenta Marta Rosales: “A construção reflexiva de uma identidade é um processo complexo. Quem somos também passa pelo que fazemos, pelos grupos a que pertencemos, pelas escolhas e compromissos que tomamos como nossos” (p.138).

Mudar em termos identitários, segundo a autora, implica muito mais do que uma mudança aparente, e ultrapassa em muito o domínio da própria publicidade.

**Claudia Pacheco Barradas**

Rogério Santos (2000)  
**As Vozes da Rádio**  
**1924-1939**

Lisboa: Caminho. pp. 3

Em *As Vozes da Rádio – 1924-1939* Rogério Santos, professor na Universidade Católica Portuguesa, disponibiliza um excelente contributo para a compreensão da rádio em Portugal.

Trata-se de uma obra sobre as origens da radiodifusão portuguesa e que se revela de uma importância fundamental para compreender este meio de comunicação apelando para a sua complexidade discursiva e técnica.

Santos recorre a um significativo conjunto de textos da imprensa da época, uma altura em que a rádio era o principal meio de comunicação de massas e que, mercê desse estatuto, era frequentemente protagonista de textos jornalísticos publicados nos jornais e revistas do início do século passado.

Em face disso, constitui-se um importante arquivo que hoje permite cristalizar a memória dos primeiros anos da rádio em Portugal. É isso que Rogério Santos faz na sua obra.

Com efeito, o autor descreve com precisão um conjunto de marcos relevantes dos primeiros anos da radiodifusão portuguesa antes, até, de Outubro de 1925, a data apontada para o início da actividade no nosso país (p.49).

O autor dedica um interessante capítulo aos pioneiros da rádio, amadores de radiotelegrafia, radiofonia e radiodifusão. Transporta-nos, depois, para as principais emissoras dos primeiros anos da rádio em Portugal.



Ao longo das 366 páginas deste livro, Rogério Santos dedica particular destaque às três emissoras que ainda hoje persistem, embora com significativas mudanças: o Rádio Clube Português (hoje designado de Rádio Clube), a Rádio Renascença e a Emissora Nacional (hoje RDP).

No plano do discurso radiofónico, Santos sublinha o papel da rádio enquanto veículo de cultura, entretenimento e de instrumento político.

*As Vozes da Rádio – 1924-1939* é um excelente contributo para a compreensão da radiodifusão portuguesa, ainda para mais numa realidade onde não abundam títulos sobre rádio.

Luís Bonixe

