



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Sónia Múrias Mira Coelho

EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: OUTRAS REDES DE SENTIDO.
Narrativas ficcionais e linguagens multimedia.

EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: OUTRAS REDES DE SENTIDO.
Narrativas ficcionais e linguagens multimedia.

Sónia Múrias Mira Coelho

UMinho | 2006

Abril de 2006



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Sónia Múrias Mira Coelho

**EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: OUTRAS REDES DE SENTIDO.
Narrativas ficcionais e linguagens multimédia.**

Tese de Doutoramento em Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias
Co-Orientação da
Doutora Clara Costa Oliveira

Abril de 2006

DECLARAÇÃO

Nome: Sónia Múrias Mira Coelho

Endereço eletrónico: jsfm@sapo.pt

Telefone: 227720686

Número do Bilhete de Identidade: 6977676

Título dissertação: EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: OUTRAS REDES DE SENTIDO

Narrativas ficcionais e linguagens multimédia.

Orientador: Prof. Doutor Paulo Maria Bastos da Silva Dias

Co-orientação: Doutora Clara Costa Oliveira

Ano de conclusão: 2006

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 10 / 04/ 2006

Assinatura: _____

Dedico este trabalho em primeiro lugar aos meus dois filhos, Francisco e Mariana, por serem tão reais na minha vida e ao mesmo tempo pelo imaginário colorido com que a pintam todos os dias...Dedico também este trabalho ao meu companheiro de sempre, Zé Manel, pelo sentido de todos os projectos que construímos juntos.

Dedico ainda este trabalho aos meus pais, em especial ao meu Pai, pelos trabalhos que desenvolveu no âmbito do estudo da *Inter-imagerie* e por todas as crianças que ajudou a recriar novas redes afectivas.

Agradeço aos meus Orientadores, Prof. Doutor Paulo Dias e Doutora Clara Costa Oliveira pela sua presença, pelas suas palavras e pelos seus silêncios e pela cumplicidade com todo o Projecto.

Agradeço a dois excelentes Professores que marcaram para sempre o meu percurso académico, o Prof. Doutor Adalberto Dias de Carvalho e o Prof.Doutor Duarte Costa Pereira. Agradeço ainda ao Prof. Doutor Moisés Lemos Martins pela disponibilidade demonstrada e pelas sugestões de trabalho, bem como ao Prof. Doutor António Moreira pelo ânimo e força que sempre me incutiu em momentos muito difíceis.

Agradeço com estima às minhas colegas de trabalho Dr^a Júlia Castro e Dr^a Ana Nóbrega por caminharem firmes ao meu lado numa estrada bem real e tão difícil de percorrer...

Agradeço a todos os que colaboraram activamente neste projecto: Escola n^o 40, em particular à professora do 3^o ano e à Coordenadora da Escola e ao ATL dos Moradores de Massarelos em particular à sua coordenadora e animadora, bem com às crianças envolvidas e aos seus Encarregados de educação. Agradeço ainda ao CLIA¹ em especial a Fernando Saraiva, pelo profissionalismo e rigor com que sempre abraça cada projecto e por último à Dr^a Marisa Afonso da Porto Editora Centro Multimédia, à Dr.^a Brigitte Perry da Rede Schoolnet e ainda ao Centro de Recursos Educativos da Câmara Municipal do Porto, em particular à Dr^a Alexandra Grancho.

Por último, dedico este trabalho a todos os Poetas, Sonhadores e Contadores de histórias, por existirem...

¹ CLIA- Centro Lúdico da Imagem Animada é um Projecto da Associação de Ludotecas do Porto e tem como principal objectivo dinamizar junto de Escolas Oficinas de produção de cinema de Animação.

Resumo:

No presente trabalho de investigação tenta-se compreender de que forma as transformações que ocorrem nos meios de comunicação actuais, interferem no modo como articulamos as narrativas, transmitidas por diferentes média, e de que forma interagem na interpretação e na recriação de novas narrativas, nomeadamente em contextos educativos.

A reflexão centrou-se essencialmente na narrativa ficcional como principal expressão do imaginário, abordada no âmbito epistemológico da investigação em Educação, em particular em Tecnologia Educativa, nomeadamente nas teorias do hipertexto, da cibertextualidade e os recentes trabalhos sobre construção partilhada de saber e comunidades virtuais de aprendizagem.

A transversalidade da área temática de investigação exigiu uma articulação entre as problemáticas comunicacionais e educativas e a fundamentação filosófica dos conceitos em análise, sobretudo no que concerne ao papel primordial das narrativas ficcionais na organização do mundo.

Procurou-se compreender que lugar ocupa a narrativa ficcional na Educação, numa contemporaneidade atravessada por diferentes imagens, discursos e linguagens contraditórias.

A pesquisa centrou-se numa metodologia de Estudo de Caso, que pretende ajudar a construir “redes de sentido” numa complexa teia cujos códigos ainda estão em construção.

Abstract:

The aim of this research is to understand how the changes that occur in the media interfere with the way narratives, transmitted by the different means of media, are articulated and also to explain in which way they interact with the interpretation and recreation of new stories, mainly concerning educational contexts.

A reflection is focused mainly on the fictional narrative as the dominant expression of the imaginary which is studied in the epistemological approach of educational investigation in Educational Technology in particular, mainly in hypertext and cyber - text theories as well as in essays about building shared knowledge and virtual learning communities.

The transversal nature of this research theme demanded an articulation of communicational and educative issues with the philosophical basis of the concepts in analysis, overall concerning the primordial role of the fictional narratives in the world organization.

We tried to understand the role of the fictional narrative in Education crossed by a huge variety of contemporary images, discourses and contradictory languages.

The research is centered on a Case Study method which aims to help building a “network of meaning” in this complex web in which codes are still in construction.

INDICE	
DECLARAÇÃO	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO PORTUGUÊS	IV
RESUMO INGLÊS	V
ÍNDICE	VI
I.PRIMEIRA PARTE	17
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA PROBLEMÁTICA	23
1.1.Enquadramento epistemológico dos conceitos de imagem e de imaginário	23
1.2. Da grafosesfera à videoesfera: a perspectiva de Debray	25
1.3. Cartografia das imagens na perspectiva de Wunnenburger	32
1.4 Imagens e pensamento: que relação?	35
CAPÍTULO 2: DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O IMAGINÁRIO	39
2.1. Sartre e o Imaginário como espaço de liberdade	39
2. 2. Bachelard e a criatividade do sujeito imaginante	40
2.3. Durand e o Imaginário antropológico	41
2.4. Lacan e o Imaginário Simbólico	43
2.5. Castoriadis e o Imaginário Social	44
2.6. Ricoeur e o Imaginário como Inovação Criadora	45
CAPÍTULO 3. NARRATIVA FICCIONAL E REAL: CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO	48
3.1.As narrativas como primeira forma de compreensão do mundo e a nós próprios	53
3.2. Narrativas ficcionais e construção de identidade	60
3.2.1.A perspectiva de Paul Ricoeur em <i>Temps et Récit</i>	61
3.2.2. A perspectiva de Umberto Eco em	

<i>Sobre os espelhos e outros ensaios</i>	65
3.2.3. A dinâmica do Tempo em Eco	69
3.2.4. Diferentes modos de narrar o ficcional.O exemplo de <i>Horas</i>	70
3.2.5. Narrativa Ficcional: as máquinas na comunicação humana	
O exemplo do filme <i>Inteligência Artificial</i>	77
CAPÍTULO 4: O LUGAR DOS MÉDIA NA	
CULTURA CONTEMPORÂNEA	81
4.1. Enquadramento sobre as principais Teorias da	
Comunicação sobre os Média	82
4.1.1. A sociologia Funcionalista dos Média	83
4.1.2. Abordagem Sistémica	85
4.1.2.1.A Teoria Matemática da Informação	85
4.1.2.2. A Teoria dos Sistemas	86
4.1.2.3. A Cibernética	86
4.1.3. A Escola de Palo Alto	87
4.1.4. A Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt	88
4.1.5 Da Linguística à Antropologia Estrutural	91
4.1.6. Cultural Studies	94
4.1.7. As Sociologias Interpretativas	95
4.2. Reflexão crítica sobre as teorias apresentadas	100
4.3.Da sociedade dos média à sociedade da informação	
e da comunicação	102
4.4.Os Média como Lugares e não lugares de comunicação	106
4.4.1. Os Média como construtores de conhecimento	111
4.4.2. Os Média como catalisadores de emoções	114
4.4.3. Os Média: produtores utilizadores e consumidores	116
4.4.4. Os Média:inventores de realidades	117

CAPÍTULO 5. NARRATIVAS FICCIONAIS, CONTEXTOS MULTIMEDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO	123
5.1. Redes de comunicação? redes de conhecimento? redes imaginárias?	123
5.2. Lugar do texto nas fronteiras abertas pelo cibertexto	129
5.3. Breve historial sobre o Hipertexto: Do hipertexto à ciberliteratura	132
5.4. Hipertexto e Cibertexto: configuração de diferentes Intertextualidades	137
5.5. Multilinearidade e interactividade	140
5.6. Narrativas ficcionais contadas em diferentes linguagens. Do Livro às narrativas digitais interactivas	146
5.7. Hiperficção: redefinição de conceitos de leitura-escrita-texto -interpretação	158
5.8. Os hipertextos educacionais e as comunidades virtuais de aprendizagem como narrativas comunitárias	164
CAPÍTULO 6. EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE CRUZAMENTO DE DISCURSOS	172
6.1. Educação e Imaginário: construção partilhada de significados e de campos comunicacionais.	175
6.2. Reconfigurações do sujeito da educação	180
II. SEGUNDA PARTE	185
CAPÍTULO 7: DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	186
7.1. Modelo de investigação: razões da opção metodológica	

do Estudo de Caso	187
7.2. Caracterização dos sujeitos	194
7.3. Contextos em que a investigação decorreu	195
7.4. Técnicas de recolha de dados e sistemas de registo	196
7.5. Procedimentos metodológicos nas diferentes fases do estudo	197
7.5.1 Descrição do Estudo Exploratório	197
7.6 Descrição geral do Estudo de Caso Central ao longo dos dois momentos da pesquisa (interpretação-criação)	199
- Descrição da 1ª Fase do Estudo de Caso Central	200
- Descrição da 2ª Fase do Estudo de Caso Central	201
CAPÍTULO 8: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	203
8.1. Análise de Conteúdo: explicitação dos processos de categorização	203
8.1.1. Análise de conteúdo da 1ª Fase do Estudo	205
-Narração oral	205
-Leitura individual da história	209
-Visionamento da história em vídeo	212
-Exploração da história em computador	216
- Análise Comparativa dos Mapas Conceptuais e das Grelhas de Análise de Conteúdo	225
8.1.2. Reflexões decorrentes da 1ª parte do estudo de caso	237
8.2. A 2ª Fase do Estudo -Construção de narrativas escritas e pictóricas na oficina de cinema e na multimédia	238
8.2.1 Análise de Conteúdo da 2ª Fase do Estudo de caso	238
- Criação da narrativa escrita em grupo	238
- Da Reescrita da narrativa individual à narrativa colectiva	243
- Construção das narrativas pictóricas para cenografia	248
- Recriação da narrativa na oficina multimédia	254
8.3. Reflexões decorrentes da 2ª parte do estudo de caso	265
8.3.1. Análise da informação recolhida junto dos educadores/animadores	267

8.2.3. Análise da informação recolhida junto dos encarregados educação	269
8.4. Discussão final relativa à análise comparativa dos dois momentos do estudo de caso central	270
CAPÍTULO 9. ESTUDO COMPLEMENTAR	278
9.1. Descrição do Estudo Complementar	278
9.2. Análise dos resultados	279
- O conhecimento da história Alice no País das Maravilhas e meio pelo qual tiveram acesso	81
- Personagens da Literatura infantil mais escolhidas pelas crianças	288
- Temas Principais tratados na narrativa construída pelas crianças	292
- Razões da escolha das personagens	296
9.3. Análise comparativa dos questionários e narrativas	296
CONCLUSÕES	300
ABORDAGENS FUTURAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	306
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
GLOSSÁRIO	336
ANEXOS	338
Índice de Figuras:	
Fig. 1 Mapa de um Hipertexto	135
Fig. 2 Distinção Textos Ergódicos e lineares segundo Aarseh	145
Fig. 3 Mapa de Navegação de Victory Garden	150
Fig. 4 Mapa Conceptual D.	221
Fig. 5 Mapa Conceptual T.	221
Fig. 6 Mapa conceptual F.	222
Fig. 7 Mapa conceptual A.	223
Fig. 8 Desenho elaborado por uma criança sobre	

a narrativa Alice no País das Maravilhas	231
Fig. 9 Esboço de mapa de conceitos resultante de <i>brainstorming</i> para a construção da narrativa colectiva	242
Fig. 10 Desenho elaborado por uma das crianças na Oficina de cinema	251
Fig.11 Exemplo de cenário construído pelas crianças na Oficina de cinema	253
Fig. 12 Criança na Oficina multimédia	256

Índice de Quadros

Quadro 1- Relação entre imaginação, representação e imaginário	37
Quadro 2- Síntese das principais Teorias do imaginário	47
Quadro 3- Dinâmica do tempo em Eco	69
Quadro 4 – Diferentes sentidos do virtual	122
Quadro 5 – Diferentes dimensões da comunicação	128
Quadro 6 – Características das narrativas digitais	139
Quadro 7 – Características dos <i>links</i>	144
Quadro 8 – Lista de possibilidades de manipulação temporal nas narrativas digitais	159
Quadro 9 – Criação e investigação em Educação	188
Quadro 10 – Tipos de Investigação Acção	189
Quadro 11 – Abordagem transversal multi-referencial	190
Quadro 12 –Processo de alternância (Primeiro modelo de análise)	198

Índice de grelhas

Grelha 1 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS ENTREVISTA E.I. 1	208
Grelha 2 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS ENTREVISTA E.I. 2	211
Grelha 3 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS - E.3.	215
Grelha 4 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS - E.4 A.	220
Grelha 5 -GRELHA DE ANÁLISE DE MAPA CONCEPTUAL ABERTO	224
Grelha 6 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS MAPAS CONCEPTUAIS E DAS GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA E 4	224
Grelha 7- APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.4 B	226
Grelha 8 - GRELHA PARA ANÁLISE DA NARRATIVA ESCRITA SOBRE A HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	226
Grelha 9 - GRELHA PARA ANÁLISE DOS DESENHOS SOBRE A HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	229
Grelha 10 -GRELHA COMPARATIVA RELATIVA À HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS NO DECURSO DOS QUATRO MOMENTOS DA 1ª FASE DO ESTUDO (CASO D.)	232
Grelha 11 – GRELHA COMPARATIVA (CASO T.)	233
Grelha 12- GRELHA COMPARATIVA (CASO A).	234
Grelha 13- GRELHA COMPARATIVA (CASO F.)	235
Grelha 14 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E. 1.	244
Grelha15 – PERSONAGENS CRIADAS PELAS CRIANÇAS	244
Grelha16 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE ÀS NARRATIVAS ESCRITAS CONSTRUÍDAS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO (CASO D.)	245

Grelha 17- APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE ÀS NARRATIVAS ESCRITAS CONSTRUIDAS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO –CASO T	246
Grelha 18 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE ÀS NARRATIVAS ESCRITAS CONSTRUIDAS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO- CASO A	247
Grelha 19 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE ÀS NARRATIVAS ESCRITAS CONSTRUIDAS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO- CASO F.	248
Grelha 20 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE AOS DESENHOS CONSTRUIDOS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	249
Grelha 21- APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.2	252
Grelha 22 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.3	253
Grelha 23 - CENÁRIOS/ADEREÇOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS	253
Grelha 24 - APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.4	255
Grelha 25 - GRELHA DE ANÁLISE DE NARRATIVAS ESCRITAS/PICTÓRICAS CONSTRUIDAS COM A FERRAMENTA MULTIMÉDIA DA OFICINA DO LIVRO	255
Grelha 26- APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.5	257
Grelha 27- APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.6	257
Grelha 28- QUADRO RELATIVO ÀS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS APÓS TEREM CRIADO NARRATIVAS EM DIFERENTES LINGUAGENS/SUORTES DECORRENTES DO PROJECTO DA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	258
Grelha 29- GRELHA COMPARATIVA RELATIVA À CRIAÇÃO DO FILME DE CINEMA DE ANIMAÇÃO NO DECURSO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA 2ª FASE DO ESTUDO –CASO D.	260
Grelha 30- GRELHA COMPARATIVA CASO T.	261
Grelha 31- GRELHA COMPARATIVA CASO A.	262

Grelha 32 – GRELHA COMPARATIVA CASO F.	263
Grelha 33 -- RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS AOS EDUCADORES E DIRECTORES DA ESCOLA E ATL E AOS ANIMADORES DA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO	267
Grelha 34- MEIOS DE EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO DE HISTÓRIAS MAIS APRECIADOS PELAS CRIANÇAS	268
Grelha 35 - QUADRO FINAL COMPARATIVO DOS DOIS MOMENTOS DO PROJECTO: INTERPRETAÇÃO-CRIAÇÃO AO LONGO DAS DUAS FASES DO PROJECTO - CASO D.	271
Grelha 36 - QUADRO FINAL COMPARATIVO DOS DOIS MOMENTOS DO PROJECTO CASO T.	272
Grelha 37 – QUADRO FINAL COMPARATIVO DOS DOIS MOMENTOS DO PROJECTO CASO A.	273
Grelha 38- QUADRO FINAL COMPARATIVO DOS DOIS MOMENTOS DO PROJECTO CASO F.	274
Grelha 39- GRELHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS NARRATIVAS ESCRITAS CRIADAS ATRAVÉS DE MENÚ DE PERSONAGENS (OS QUATRO CASOS DO E.E.2)	296
Grelha 40 - GRELHA DE ANÁLISE DOS DESENHOS QUE ILUSTRAM A NARRATIVA LIVRE	298

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Conhecimento da História de Alice no País das Maravilhas	280
Gráfico 2 Meio pelo qual tiveram conhecimento da História	280
Gráfico 3 Personagem da história da Alice que gostariam de ser	286
Gráfico 4 Escolha de Pares de personagens de narrativas ficcionais	287
Gráfico 5 Construção de narrativas com as personagens escolhidas	290
Gráfico 6 Razões de escolha de Personagens	294

Índice Anexos

Anexo 1 Estudo Exploratório	
Anexo 2 Autorizações encarregados de Educação	
Anexo 3 Autorização editoras e Direcção da escola	
Anexo 4 Tópicos Observação participante	
Anexo 5 Grelhas de Análise Entrevista preparatória (Estudo Caso Central)	
Anexo 6 Mapa aberto	
Anexo 7 Mapa conceptual modelo da narrativa Alice no País Maravilhas	
Anexo 8 Transcrição entrevista preparatória	
Anexo 9 Transcrição narrativas escritas (1ª fase do estudo Caso Central)	
Anexo 10 Desenhos originais sobre a narrativa Alice no P Maravilhas	
Anexo 11 Narrativa escritas 2ª fase do Estudo de Caso Central	
Anexo 11A História narrada através de desenhos construídos pelas crianças para o cinema de animação (Estudo de Caso Central)	
Anexo 11B Fotografias da oficina cinema de animação	
Anexo 12 Listagem materiais	
Anexo 13 Grelha de análise entrevistas educadores e animadores	
Anexo 13A Transcrições de entrevistas educadores directora e coordenadora Do projecto “Viver uma escola diferente”	
Anexo 14 Questionário aos encarregados de educação	
Anexo 15 Tratamento da informação ao questionário dos encarregados de educação (Gráficos)	
Anexo 16 Questionário elaborado no âmbito do Estudo Complementar (Portal Educare)	
Anexo 16A Questionário elaborado no âmbito do Estudo Complementar (Schoolnet)	
Anexo 17 Exemplo dos livros produzidos na oficina multimédia (Oficina do livro)	
Anexo 18 Exemplos de cenas do filme de animação “Os amigos aventureiros”	
Anexo 19 Narrativas escritas e desenhos dos 4 casos no âmbito do Estudo de caso complementar	

Anexo 20 Certificados Schoolnet
Anexo 20A Certificados Escola nº 40
Anexo 21 DVD “ Os amigos aventureiros “
Anexo 22 Exemplar do CD “ Oficina do Livro”

PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO

“Só me encontro quando de mim fujo”, F. Pessoa, 1997

Esta frase do poeta condensa a complexidade do humano, desde cedo mergulhado na teia complexa da sua própria identidade. Como todos sabemos, o poeta levou esse estilhaçar da identidade em vários *outros* até às últimas consequências com a densa rede patente na sua heteronomia.

O presente estudo pretende compreender melhor o diálogo existente desde a infância entre o Eu e os Outros mascarado nas narrativas ficcionais, que hoje chegam às crianças não apenas através dos veículos tradicionais de transmissão cultural, a oralidade, a escrita, mas também através de novas linguagens, como a do cinema, do *home-vídeo* e do computador.

No âmbito da investigação em Educação, pareceu-nos interessante estudar a influência das narrativas ficcionais, e do imaginário que as envolve, no desenvolvimento da construção da “identidade narrativa”² das crianças, tendo particular atenção às linguagens em que estas se exprimem, bem como ao lugar que representam na educação.

Tais objectivos, perante a multidimensionalidade do objecto de pesquisa, exigem uma ampla abordagem interdisciplinar ou “multi-referencial” tal como é proposto por Barbier (1997). Neste sentido, tentámos entrecruzar algumas questões patentes na reflexão filosófica contemporânea, das Ciências da Comunicação e da Tecnologia e Comunicação Educativa, como enquadramento teórico para os estudos realizados segundo uma metodologia qualitativa de estudo de caso, durante um ano lectivo na Escola E.B1 do Concelho do Porto, onde se desenvolveu um estudo aprofundado, com um grupo de quatro crianças de 8 a 10 anos. O estudo foi orientado segundo uma atitude compreensiva e uma participação nos acontecimentos a observar nos seus próprios contextos, quer no âmbito das actividades lectivas na sala da Escola, quer em ambiente informal das Actividades de Tempos Livres do ATL.

Saliente-se, que intencionalmente se optou por investigar o desempenho das crianças envolvidas no projecto de Oficinas de Cinema de Animação, no âmbito do Projecto Viver uma Escola Diferente³, coordenado pelos Serviços Educativos da Câmara Municipal do Porto e dinamizado pelo Centro Lúdico de

² Procurámos fundamentar o estudo em causa no conceito de “identidade narrativa” na perspectiva do Filósofo Paul Ricoeur, em particular na obra *Temps et Récit*, T.II., 1984

³ Projecto Anual coordenado pelo Centro de Recursos dos Serviços Educativos da C.Municipal do Porto, dirigido a Escolas do 1º ciclo

Imagem Animada do Porto (CLIA)⁴, de modo a ser possível acompanhar o processo criativo desenvolvido neste tipo de Oficinas desde o início e pelo tipo de linguagens e formas de expressão que são utilizadas.

Após consulta prévia à Coordenação do Centro de Recursos Educativos da Câmara Municipal, escolheu-se o referido Projecto, pois era o único que não tinha um tema pré-determinado, sendo por isso aquele que mais se adaptava ao estudo da expressão livre do imaginário.

Assim, os principais objectivos do estudo empírico foram:

- analisar o modo como as crianças *interpretam* a mesma história contada através de diferentes suportes/média em diferentes momentos de observação
- interpretar o tipo de interferências que ocorrem nos sujeitos de educação quer na interpretação⁵, quer na criação de narrativas, em função dos diferentes suportes/ média e das linguagens que estes possibilitam.

No capítulo da metodologia será desenvolvido com mais detalhe o modelo de investigação, bem como os vários instrumentos de recolha e análise de dados, que foram criados no âmbito deste estudo.

Apesar das dificuldades inerentes a tal estudo do tipo interpretativo, afigura-se-nos ser a mais adequada para os conceitos em análise particularmente "fugidios" e complexos, na medida em que se centram nos processos interpretativos e de significação.

O facto de ter podido acompanhar de perto as crianças envolvidas no estudo, constituiu sem dúvida um grande enriquecimento. Permitiu realizar investigação em Educação " *in vivo*" e não " *in vitro*"⁶, contribuindo para aumentar o grau de profundidade e riqueza da informação recolhida para o estudo, mas dificultando largamente os instrumentos teóricos de análise do mesmo.

Mas, como afirma Lyncoln (2002:12) "os dados são apenas informações, a evidência é os dados com um objectivo, para responder a questões específicas, teorias e experiências".

A investigadora considera que se misturam várias linguagens acerca do que é a ciência da natureza da evidência e do que é dentro de uma dada comunidade científica válido ou aceitável. O essencial é a adequação do modelo teórico ao tipo de análise que se pretende realizar.

⁴ CLIA-CENTRO LÚDICO de IMAGEM ANIMADA, Projecto da Associação de Ludotecas do Porto que dinamiza junto da comunidade escolar actividades relacionadas com o cinema de animação

⁵ Tendo em conta que a interpretação é já criação...

⁶ Expressão usada por Nicolescu, B. (2000)

Assim, parece-nos que os estudos qualitativos são os que melhor se adequam à natureza do estudo em causa, assumindo-se claramente que o que se perde em universalidade ganha-se em riqueza, e profundidade.

A investigação é sempre em qualquer contexto um acto de interpretação e nesse sentido se assume como um processo de descoberta aberto.

Nesse sentido, procurámos seguir mais de perto o que pensadores, investigadores e pedagogos nos deixaram sobre a temática em causa, bem como as mais recentes reflexões sobre comunicação e Tecnologia Educativa, nomeadamente as problemáticas desenvolvidas pela cibertextualidade e as narrativas ficcionais interactivas que introduzem novas e complexas questões...

Partindo das questões de pesquisa acima mencionadas, que orientaram este estudo, tentou-se construir uma rede de sentido entre o que foi observado no estudo de caso e as reflexões teóricas enunciadas, procurando assim realizar uma “escuta sensível” (Barbier, 1997) da realidade em causa.

As questões iniciais deram origem a novas questões, num processo que se considera aberto a outros olhares, a outras investigações e pesquisas...

Assim, sendo o conceito de Imaginário um conceito transversal, estudado por diferentes disciplinas, desde a Antiguidade Clássica de herança platónica até hoje, nomeadamente com as mais recentes abordagens expressas pelos teóricos das hiperficções, não se nos afigurou tarefa fácil a escolha da matriz teórica de reflexão.

Neste sentido, após uma revisão da literatura sobre a problemática em causa, escolhemos como uma das principais redes conceptuais a obra de Paul Ricoeur (1984), onde a problemática do Imaginário é tratada a partir de uma profunda reflexão hermenêutica sobre as narrativas ficcionais e das relações que se tecem com o Sujeito que também vai construindo a sua identidade narrativa ao longo do tempo. Aliás, a análise do filósofo sobre o tempo e a nossa relação dialéctica com este, com os outros e com nós próprios, permitiu-nos encontrar alguns elos conceptuais para o estudo em causa.

Além disso, interessou-nos o facto deste autor se demarcar dos estudos estruturalistas inspirados na Escola de Durand e no CRI⁷ de Grenoble, que apesar da fecunda actividade, não se enquadravam nos objectivos da presente investigação.

⁷ CRI - Centre de Recherche Imaginaire, GRENOBLE

Desde sempre nos interessou o estudo do Imaginário a partir dos modos pelos quais este se diz, se expressa, ou seja pelas linguagens que cria e que estão enraizadas no nosso legado cultural, durante séculos eminentemente marcado pela escrita, mas que a partir do desenvolvimento tecnológico e das linguagens Multimédia, pode revelar-se de outro modo, com implicações nos nossos modelos de leitura, de escrita e também nos planos da significação e da interpretação.

Neste sentido, também na análise semiótica de Eco (1989a), essencialmente na obra *Espelhos e outros Ensaios*, bem como ainda no estudo feito por Prado (1984) na obra *Making Believe*, encontrámos alguns dos contributos para a compreensão destas problemáticas. Mas, faltava ainda a interligação com os autores da Teoria do Hipertexto que fazem a ponte com a Teoria Crítica da Cultura Contemporânea. Nessa conformidade, encontrámos na obra de Landow (1997), Aarseth (1998), Koskimaa (2000), Laurel (1993), entre outros, o elo que faltava para a empresa que tínhamos pela frente.

Por último, procurámos interligar toda a problemática teórica base com as questões educativas e os desafios que se colocam à luz das redes hipertextuais, da multilinearidade, da cibertextualidade e os seus reflexos nas comunidades virtuais de aprendizagem e os contextos comunicacionais e educativos em geral. Neste âmbito, procurámos aproximar a reflexão aos estudos que vão sendo feitos em Portugal, apoiando-nos essencialmente nos trabalhos do nosso orientador.

Não foi uma tarefa linear, articular áreas de conhecimento aparentemente tão dispersas, mas tentámos ao longo do percurso investigativo encontrar *intertextualidades* em discursos que se aproximam, apesar de distantes.

As redes de significado que procurámos tecer foram-se desenvolvendo gradualmente no corpo teórico que se segue e que se divide em II partes principais:

A primeira apresenta a contextualização epistemológica dos principais conceitos, a revisão da literatura e a organização das principais linhas de fundamentação teórica sobre imaginário, narrativas ficcionais, comunicação, redes hipertextuais e a educação como lugar onde confluem todas estas redes de significados.

A segunda parte descreve as pesquisas efectuadas segundo uma metodologia de estudo de caso, e que se dividiu em três estudos (*estudo exploratório*, *estudo de caso central*, assim designado porque nele se concentram as principais questões de pesquisa, e o *estudo de caso complementar*, que

desenvolve uma continuidade com o estudo anterior, mas relativamente à construção de narrativas na internet.

Numa fase posterior, salientam-se as principais reflexões resultantes da discussão de dados em articulação com as abordagens teóricas previamente fundamentadas.

Por último apresentam-se as conclusões decorrentes das reflexões finais a que o estudo conduziu, tentando enquadrar numa visão unitária as diversas temáticas resultantes da transversalidade e transdisciplinaridade dos núcleos conceptuais, que se desenvolveram ao longo da pesquisa, bem como algumas linhas de abordagens futuras e implicações decorrentes da presente investigação.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

“Quando tentamos examinar o espelho ele próprio, nós não descobrimos nada a não ser as coisas reflectidas nele, se queremos agarrar as coisas, não conseguimos agarrar nada para além do espelho ele próprio -isto é, em termos gerais, a história do conhecimento.” F. Nietzsche, 1982

A primeira parte deste trabalho apresenta as principais linhas teóricas de fundamentação da pesquisa, através da revisão da literatura central para a análise dos conceitos substantivos.

Por factores de ordem metodológica esta parte sub-divide-se em vários capítulos e sub-capítulos de acordo com a especificidade das unidades temáticas.

1.1. ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO DOS CONCEITOS DE IMAGINÁRIO E DE IMAGEM

Neste capítulo pretende-se proceder à revisão de literatura sobre os conceitos estruturantes em torno dos quais gravita o tema central da presente investigação, ou seja, os conceitos de Imagem, Imaginário e Imaginação, e que permanentemente se confundem dada a sua proximidade epistémica.

Assim, iniciamos a presente reflexão em torno do conceito de Imaginário por ser de todos o mais abrangente e de algum modo o mais difícil de delimitar. Nesse sentido, sobre ele se desenvolverão muitos outros capítulos onde se esclarecerão melhor estas breves reflexões iniciais.

Como muito bem refere Lecointe (1997:187) a passagem do conceito de Imaginário, de adjetivo para substantivo, constitui uma espécie de promoção, “un gain de substance” pois torna-se autónomo e com significado próprio. “En tant que nom, l’imaginaire renvoie à un lieu, à une place, à une fonction; à un cadre et à un processus”, no entanto, permanece com um estatuto epistemológico muito ambíguo, como também nota o mesmo autor.

Segundo este autor, o significado mais antigo de Imaginário na língua francesa é o de “hallucination”, em português “alucinação, passando depois a designar as coisas que imaginamos e por fim, a faculdade de imaginar.

Assim, tentando contribuir para elucidar as ambiguidades impregnadas no próprio vocábulo, afigura-se essencial, numa primeira abordagem, distinguir imaginação, de representação, de imaginário e de imagem,⁸ pois por vezes aparecem como que confundidos pela proximidade semântica que lhes é inerente.

Segundo Lecointe, a *representação* pode ser definida como aquilo que é “colocado em lugar de...”, ou ainda como uma “imagem mental ou percepção interior” (1997:190). De acordo com o mesmo autor, a representação pressupõe uma “existência em rede”, especificando-a por “proximidade, semelhança, diferença, oposição”, ou ainda por uma “forte afectividade: construção mental e intelectual, inscritas na história e provas do sujeito e que participando da ausência, participa da necessidade e do desejo” (Ibidem). Outro aspecto que salienta este autor é o da “socialização”, uma vez que os objectos são dados a ver pelo meio, cultura, língua assim como construídos pelas percepções de cada indivíduo. Além disso, destaca a sua “reversibilidade”, no sentido em que a representação permite reinventar o objecto ou recriá-lo por combinatórias. Estas características também valem para as representações de ideias e mesmo sociais, com a diferença que estas não se constroem a partir das experiências perceptivas dos objectos, mas sim em ruptura com elas, a partir da comunicação, das transformações, dos conflitos...

Segundo o referido investigador, a representação¹⁰ é sobretudo um processo, uma vez que é a base do funcionamento cerebral e da vida mental e psíquica.

Neste contexto, por vezes *imagem* e *representação* aparecem como sinónimos, uma vez que uma imagem é também uma representação, podendo, segundo os referidos estudos muitas vezes corresponder a uma metáfora, ou alegoria, numa perspectiva simbólica.

Do ponto de vista da neurobiologia toda a vertente física da imagem é realçada, já que o olho como órgão e a visão como função biológica do ser vivo constituem componentes essenciais na produção

⁸ Note-se que aqui apenas se confrontam os conceitos de um modo sumário, uma vez que os mesmos são conceitos plurais definidos de um modo diferente em função das múltiplas abordagens multi e interdisciplinares

⁹ Traduzido do original

¹⁰ O conceito de representação tem sido amplamente estudado pelas Ciências Sociais e Humanas, não sendo objecto deste trabalho. Neste contexto é aqui apenas referido pelas proximidades que apresenta relativamente ao conceito de Imaginário

de imagens, que por vezes são ajudados ou mesmo substituídos¹¹ pelos outros sentidos como os movimentos, gestos... (Cf. Damásio, 2003). Assim, também o conceito de imagem é de facto polissémico, susceptível de múltiplas teorizações e abordagens epistemológicas. De modo a delimitar um pouco mais o seu campo de estudo, iremos seguir mais de perto as teorias de Régis Debray (1992) e a de Jean Jacques Wunnenburger (1997).

1.2. DA GRAFOESFERA À VIDEOESFERA: A PERSPECTIVA DE ROGER DEBRAY

A palavra imagem do ponto de vista etimológico deriva do latim simulacrum, o espectro, Imago. No entanto a imagem também é associada, segundo outros estudos a aspectos antropológicos e religiosos. Nesse sentido, Debray (1992) refere que uma religião fundada sobre o culto dos antepassados exigia que eles sobrevivessem pelas imagens.

Nesse âmbito, segundo o investigador J.P.Vernant (1979) a palavra “imagem” tem três concepções principais

- Imagem do sonho (*oná*),
- Aparição suscitada por um deus (*phasma*),
- Fantasma de um defunto (*psyché*)

Como já foi analisado anteriormente, as dificuldades são inerentes à raiz etimológica:

Na língua grega eikon releva do campo de experiência óptica e reenvia a uma representação dada à visão que reproduz com semelhança a realidade. No entanto, segundo Debray (1992), se procurarmos outras raízes encontramos:

Eidolon -nome derivado de eidos que significa aspecto, forma, termo geralmente associado a irrealidade, a *Phantasma*.

O termo latino *Imago* aproxima-se da ideia de *simulacro*, que tem proximidades com o termo grego *eikon*, mas também se aproxima na raiz indo-europeia do termo ver e por vezes é também associado a *forma* de uma matéria, do corpo e da figura.

Na perspectiva de Wunnenburger (1997) na sua vertente grega, o termo aparece também associado a formações linguísticas como por exemplo a *metaphora* em Aristóteles.

¹¹ Caso particular dos deficientes visuais que não pode ser abordado aqui dado a sua especificidade.

Contudo Debray salienta que independentemente da sua origem etimológica, não devemos considerar, “de um lado a imagem material única, inerte e estável e do outro o olhar, como um raio de sol móvel que virá animar a página de um livro grande aberto. Olhar não é receber, mas ordenar o visível, organizar a experiência. A imagem extrai o seu sentido do olhar como a escrita da leitura e o seu sentido não é especulativo, mas prático”.(1992:56)

Esta distinção feita pelo autor entre imagem e olhar parece-me fundamental, pois a imagem só adquire sentido no olhar que a capta, organiza, descodifica, interpreta ou contempla. A própria imagem resulta ela mesma de uma parcela do olhar, não só no momento da captação da imagem, como também na sua produção. A fotografia, o cinema, a pintura são disso um belo exemplo, mas também as representações pictóricas das crianças são muito significativas, conforme se pode confrontar no estudo presente. (cf.Estudo de Caso na Parte II)

Ainda segundo o mesmo autor, a evolução conjunta de técnicas e crenças conduzirá a três grandes momentos na “história do visível”: “o olhar mágico”, o “olhar estético” e o “olhar económico” e cada um deles irá corresponder a diferentes “organizações do mundo”.

Assim, julgamos fundamental uma breve reflexão sobre a nossa relação com as imagens no mundo contemporâneo, pois é inegável o valor comunicacional e afectivo que estas assumem. Consideramos que não podemos cair numa visão linear relativamente a esta complexa teia de relações, pois se a “privatização do olhar” constitui por um lado um factor de isolamento para alguns autores, por outro alargou imenso os espaços de partilha de imagens e permitiu a criação de novos campos comunicacionais, onde inegavelmente os centros ou lugares de educação têm ou deveriam ter uma responsabilidade acrescida no despertar do olhar e na vitalização das redes simbólicas inerentes à imagem como pretendemos analisar no âmbito do Estudo de Caso apresentado.

O referido autor classifica diferentes idades da imagem em função das transformações ocorridas, não apenas no plano do desenvolvimento tecnológico, mas sim sobretudo no plano da nossa diferente relação com a imagem. Cada idade da imagem corresponde à estruturação qualitativa do mundo vivido:

- A “*grafosfera*” é marcada segundo o investigador pela invenção da imprensa, que marca um momento importante na história da representação. As palavras passam a ter um novo registo que se reproduz pela escrita impressa para lá do tempo.

Segundo o referido autor a fotografia, o cinema, a televisão e o computador são as novas “máquinas da visão” que tomaram o lugar da antiga imagem “feita da mão do Homem”, que nos conduz segundo o mesmo autor à “*videoesfera*”, considerada por ele uma “revolução técnica e moral” relativamente à “*grafosfera*” em que a escrita detinha o poder central.

Conceptualmente a lógica da sucessão das eras é inspirada em Peirce (1989) e na sua classificação de *índice*, *ícone* e *símbolo* por relação ao objecto.

Sintetizando:

- O *índice* é um fragmento do objecto, parte do todo ou tomado pelo todo. Ex: uma relíquia.
- O *ícone* parece o objecto sem o ser, apresenta uma identidade de proporção ou forma. Ex: o retrato de um santo
- O *símbolo* não tem uma relação analógica com o objecto, mas sim convencional. É arbitrário relativamente ao objecto e decifra-se com um código. Ex: a palavra azul para a cor azul.

Segundo Debray a *imagem-índice* fascina, tem um valor mágico. A *imagem-ícone* inspira prazer, tem um valor artístico. A *imagem-símbolo* requer distância, tem um valor sociológico. Estas três classes de imagens correspondem a tipos de apropriação dos objectos pelo olhar (cf. Debray (1992:296-297)

Neste sentido, “as culturas do olhar” estão dependentes das “revoluções técnicas” que em cada momento transformam os formatos, os materiais, as linguagens com que as sociedades comunicam.

No entanto, a convergência destes géneros permite que se olhem de outro modo uns aos outros: A fotografia com a pintura, o cinema, com o teatro e o computador com tudo. (cf. Laurel: 1991;1993)

Hoje o computador permite melhor que qualquer outro meio a “mistura”, melhor dizendo, usando a célebre expressão de Serres (1997) a “mestiçagem”. O desenvolvimento do *multimedia* exige de cada um de nós o domínio de *várias linguagens*, porque afinal em todos os casos trata-se apenas de *modos de dizer* e não apenas de *olhar*.

Podemos mesmo comparar com o conceito de “*poliglotismo*” usado por Ardoino (1997) para a análise epistemológica das Ciências Sociais e Humanas.

Trata-se nos nossos dias, de falar várias línguas, a da Psicologia, a da Sociologia, a da Psicologia social, etc, isto é, de extrair os conceitos e os modelos da psicologia, da sociologia, da psicologia social, etc. O investigador, o educador são obrigados a fazê-lo.

Esta dimensão plural da comunicação tem implicações no plano do conhecimento, pois já não se trata de transferir as noções de uma língua para outra ou de falar uma única língua, onde tudo seria confundido. Já não se trata de rigor, nem de utilizar uma linguagem unidimensional, proveniente de uma única corrente de pensamento, porque a complexidade estaria aí ausente, o que é inconcebível na sociedade contemporânea.

Considera-se tão fundamental o domínio de várias linguagens de conhecimentos, como também dos diferentes modos desse conhecimento se transmitir. É um lugar-comum afirmar que a escrita perdeu o seu monopólio, mas é sempre importante reconhecer que existe um trânsito permanente entre palavra e imagem. A imagem remete sempre para a palavra, e a palavra remete sempre para uma imagem.

Para o autor, as consequências destas transformações devem-nos levar a reflectir também sobre a relação entre acontecimento e informação que também é modificada. “A transmissão hertziana das imagens conjuga instantâneo e ubiquidade. Fabricando o acontecimento ao mesmo tempo que a informação, a televisão revela que é a informação que faz o acontecimento e não o inverso.”

A imagem infográfica fabrica o real, alterando completamente a relação do sujeito com a realidade e com a ficção e com a complexa noção de referência. A imagem auto referente dos computadores permite visitar edifícios que ainda não existem pilotar aviões que ainda nem foram fabricados...

A realidade não está lá, mas no entanto existe... ¹²“Uma entidade virtual é efectivamente percebida por um sujeito, mas sem realidade física correspondente. (Debray, 1992 : 387).

Estaremos na presença da realidade tornada fábula de que falava Nietzsche?

É interessante considerar, no entanto, que a imagem capital de cada época passa de um suporte para outro, desde a placa de argila, ao celulóide. Cada geração escolhe o suporte que em cada momento melhor lhe serve para comunicar, o que não quer dizer que eles se excluam.

O famoso debate sobre a morte do livro com a televisão, do cinema com o vídeo e recentemente com o computador, tem servido mais para acender rivalidades e interesses, pois de facto todos persistem, cada um com seu poder de atracção e de sedução adequados a diferentes públicos e elites. Consideramos fundamental hoje, o domínio de múltiplas linguagens.

¹² cf. conceitos tratados em Mendes (2001) e Watzlawick (1978).

A tónica deve estar na interrelação e não na exclusão. A educação pode e deve ter um importante papel nesta articulação entre diferentes linguagens e os suportes que melhor se adequam em prole de uma melhor comunicação, onde o humano ressurgia em toda sua *versatilidade*, que no fundo constitui a sua maior riqueza.

No entanto, a escrita continua a dominar os principais veículos de transmissão cultural. A imagem continua a ser associada ao simulacro, à ilusão, com um valor sociológico e cultural diferente no mundo dos média e do espectáculo, ou no mundo académico ou escolar marcado pela supremacia do verbo...

No entanto, julgamos que cada vez mais cresce uma atitude crítica no público que consegue aprender a olhar para o mundo mediatizado de outro modo. Nessa perspectiva, pode até ser bastante redutora a visão fatalista herdeira da escola de Frankfurt, que criticava o mundo tecnológico como principal responsável pela alienação e morte do sujeito.

Neste sentido, ao longo deste trabalho tentaremos mostrar que o mundo mediatizado que os média actuais incorporam não deve ser perspectivado apenas pelos aspectos negativos. É urgente salientar também o seu papel educativo, que frequentemente continua a ser esquecido.

O autor citado considera, no entanto, que quer a televisão, quer o cinema são duas indústrias do imaginário, que não se podem nem devem excluir, nem confundir.

Apesar das diferenças não há dúvida que a televisão, com o seu modo próprio de difusão, apesar de banalizar a imagem, também consegue trazer o cinema, a arte e a informação a um número muito maior de público. Não podemos cair em maniqueísmos dicotómicos do tipo “cultura de massas”, “cultura de elite”, pois cada uma, dentro das suas características próprias e da sua linguagem tem o seu lugar na comunicação e cultura, bem como a sua “dignidade social”. Trata-se de dois modos de olhar” .

Inegavelmente, o significado que a televisão foi assumindo nos planos comunicacional, psicológico, social, cultural e político leva-nos a perspectivar de outra forma as relações entre realidade e ficção. Os *reality shows*, os *bigbrothers* apostam na nudez da imediaticidade em directo; no entanto sabemos que ela é fabricada pelo olhar indiscreto das câmaras, os subterfúgios ocultos dos bastidores e dos truques de montagem, mestres em criar a ilusão da verdade. Ao contrário, o cinema assume a matriz da ilusão como factor de sedução. A televisão assume-se como fábrica de ilusões mascaradas que marca épocas, sociedades, mundos, e sobretudo os sujeitos que percebem esse mundos construídos pela realidade mediatizada.

No entanto, parece-nos que o público não pode ser visto apenas como uma massa anónima, indistinta, acrítica e amorfa. Ele é composto, antes de mais, por pessoas, que não vêem todos do mesmo modo os mesmos programas, nem escolhem todos os mesmos programas para ver.

Julgamos que esta reflexão marcada pelos arautos do pós modernismo, deveria também incidir sobre os indivíduos concretos, pelos sujeitos, que sobressaem dessa massa informe a que se dirige a crítica e a que se resolveu chamar anonimamente o *público*, ou *auditório universal*. Falta reflectir sobre a identidade do sujeito único, que apenas por momentos se integra como *voyeur* no público.

Neste contexto, Debray indica as principais antinomias que costumam caracterizar a *videosfera*:

- 1 A “abertura ao mundo” que ao mesmo tempo que nos aproxima de realidades e mundividências outrora distantes, contribuindo para criar uma consciência planetária, por outro lado mostra-nos uma realidade pré fabricada dominada pelo monopólio das agências da informação.
2. “A conservação do tempo”, pois, por um lado, a TV eterniza a vida e as memórias, por outro, pela invasão de imagens e informações, com que o nosso quotidiano é a toda a hora assaltado, e às quais não podemos responder, nem tudo guardar na nossa memória.
- 3 “O efeito de realidade”, partindo da “soberania do referente” como certificado de autenticidade. O “aconteceu mesmo ”reforçado no discurso televisivo assenta num real que é ele próprio fabricado (cf. erosão do conceito de realidade, Vattimo, 1991).

Sabemos que o real é frequentemente ficcionado e as fronteiras entre real e irreal diluem-se. No entanto, vamos aprendendo a viver assim e encontrando modelos de leitura crítica relativamente ao mundo dos média.

Assim, a problemática real/ficcional perpassa sempre a análise da comunicação entre os homens, o conhecimento, a informação e a produção ¹³de cultura.

Na língua corrente o “Eu vejo” substituiu o “ Eu compreendo”. No mundo actual da super – informação, sub-informação e pseudo-informação, parece poder-se contestar tudo, já que os valores de verdade e de realidade estão inevitavelmente alterados, mas não o valor incontornável das imagens.

As imagens, contrariamente às palavras, são acessíveis a todos, em todas as línguas, sem competência nem aprendizagem prévias. “Mas uma vez o ecrã unificado resta aceder aos olhares

¹³ Na nossa opinião nem se coloca aqui a questão da transmissão, porque ela já uma produção, do mesmo modo que a interpretação é já criação.

interiores, que ordenam cada universo visível (...) O olhar escuta, mas não entende o olhar do outro” (Debray,1992: 493-494)

Segundo o autor os novos média como máquinas de transmissão colectiva reorganizam os nossos lugares comuns e os nossos modelos culturais.

Assim, se reforça novamente o poder das imagens na chamada era “visual” em que o visível, equivale a real e verdadeiro. Considera que existe mesmo uma contracção da imagem e seu referente no universo electrónico, com consequências nos valores de verdades também sociais e morais.

Em resumo, para este autor a nossa relação com as imagens e o seu papel relativamente às noções de realidade e verdade passou por vários momentos:

1. Na “*logoesfera*” coincidente com a invenção da escrita, “ o que era verdadeiramente, estava ausente”. A “suspeita sobre o visível” é fortemente evidente nas culturas egípcias, gregas, bizantinas, medievais e ainda hoje no budismo e hinduísmo. O Todo aqui é ainda apenas palavra¹⁴. Apenas o cristianismo, na versão católica deixou apreender o divino em imagens visíveis.
2. Na “*grafoesfera*” que surge da imprensa, o visível vai ganhando dignidade, mas ainda continuamos a acreditar que o mundo se explica pelo que está escondido, oculto.
3. Na “*videoesfera*”, a suspeita recai sobre o inobservável. Aquilo que não é visualizável não existe. Nunca como hoje a imagem foi tão fundamental em todos os campos da relação dos homens com o saber, até com o seu próprio corpo. (ex: medicina)

Também na Psicologia com os avanços na neurobiologia, na Educação com o ensino à distância, a imagem enfrenta a lógica da palavra, durante séculos, imbatível, nestes domínios do saber.

Por tudo isso é fundamental uma reflexão crítica que não ignore as suas virtualidades, nem se cegue pelos seus atributos e faça da lucidez o seu principal modelo de leitura.

O subcapítulo seguinte propõe outra visão sobre esta temática através de uma cartografia das Imagens.

¹⁴ Ainda que a palavra tenha a sua forma de visibilidade...

1.3. CARTOGRAFIA DAS IMAGENS NA PERSPECTIVA DE WUNNENBURGER

“A imagem constitui, com efeito uma categoria mista e desconcertante, que se situa meio caminho do concreto e abstracto, do real e do pensado, do sensível e do inteligível”.

Wunnenburger, 1997

O investigador supracitado na sua introdução da obra *Filosofia das Imagens (1997)* tenta reforçar a plasticidade do campo semântico da imagem, bem como a complexidade em encontrar uma tipologia, perante a diversidade de abordagens epistemológicas existentes, sobre a imagem.

“Entre sonho e estátua, entre o esquema corporal e a imagem de síntese electrónica, há sem dúvida uma natureza comum, mas uma grande diversidade de manifestações, que constituem lugares de investigação significativos da tipologia das imagens.” (Wunnenburger, 1997:4)

Ainda segundo este autor, “a imagem encontra diferentes aberturas para se inserir na esfera linguística. A escrita serve, em particular, para servir de espaço intermediário entre a voz e o olhar. Se os sistemas de escrita alfabéticos tiveram tendência de se servir de signos arbitrários, abstractos, reforçando a função cerebral não analógica da linguagem, muitos sistemas ideográficos misturaram representação fonética e caracteres gráficos de tipo analógico.

Neste sentido, podemos mesmo associar o poder analógico da metáfora verbal ao esquematismo de um elemento sensível, que está ligado com o campo visual da imagem, aquilo que Paul Ricoeur articula com a ligação na metáfora entre um momento verbal e outro não verbal.

Mas porquê persistir a dicotomia? A capacidade de inovar, de criar não estará desde a sua génese, na fusão entre imagem-palavra com que nós pensamos? (Cf. Damásio 2003)

Essa ligação essencial entre palavra e imagem tem sido tratada por vários autores, nomeadamente Wunnenburger refere numerosas práticas que visam desenvolver o pensamento verbal por uma visualização icónica. “O ícone e a escrita entrelaçam-se para selar o laço profundo entre legível e visível.” (Wunnenburger, 1997:25)

Os estudos empíricos que desenvolvemos (II parte) permitem perceber melhor essa ligação, uma vez que se usaram narrativas expressas quer na linguagem escrita quer iconográfica, tentando compreender diferentes modos de expressão e as suas interconexões.

As sociedades contemporâneas que se desmultiplicam em imagens de suporte electrónico

(cinema, TV, computador) parecem valorizar a imagem visual, em detrimento do texto e do livro. Mas, segundo McLuhan (1972) desenvolvem simultaneamente produções audiovisuais que implicam uma sinergia entre audição e visão.

Se transpusermos esta ideia para a forma de transmissão cultural usada pela Escola, é mais visível até o reforço da palavra e da escrita em detrimento da imagem visual, ainda que os manuais e outros recursos didáticos tenham vindo a destacar e articular o mais possível texto e imagem.

Assim, parece-nos que continuamos numa encruzilhada entre formas tipificadas e enraizadas em modelos culturais pouco permeáveis, uma vez que simultaneamente e paradoxalmente a Escola (principal veículo de transmissão e produção cultural) permanece veiculada ao modelo scriptoverbal, olhando com desconfiança para modelos culturais que reconhecem outras formas de comunicação. Enquanto isso, lá fora, na sociedade em geral, o poder das imagens cresce em ritmos paradoxais. O equilíbrio torna-se cada vez mais tenso. Porquê? Talvez a resposta esteja na génese das imagens e sobretudo na nossa complexa relação com elas, como *duplos* de nós mesmos. (Cf. Eco, 1989; Morin, 1997).

Nesse sentido, seguiremos nesta primeira abordagem a tipologia apresentada por Wunnenburger (1997), que constitui um primeiro ponto de partida para outras reflexões.

Para este autor as imagens, na sua diversidade matricial, dividem-se em dois grandes grupos: um associado às múltiplas imagens mentais ou psíquicas e portanto, intrinsecamente dependentes do sujeito que as produz; outro ligado às imagens materiais, em que o representado se fixa num suporte externo, que torna possíveis diversas experiências de recepção.

Tal facto dificulta a sua análise, sobretudo no que diz respeito às imagens mentais, pois na realidade estas não se podem separar de todo o encadeamento no interior de processos mentais.

Apesar da multidimensionalidade de abordagens que é possível, o autor selecciona três tipos particulares de imagem mental para análise: a imagem perceptiva, a imagem mnésica, a imagem antecipatória.

- A imagem perceptiva

Este tipo de imagem, do ponto de vista das abordagens empíricas consiste em reconstituir através do cérebro a vida de um objecto que deve aparecer à consciência como adequado ao dado intuitivo.

Certas imagens perceptivas podem ser obtidas sem consciência da percepção dos dados sensíveis. Também tem sido amplamente estudado que o “olhar” pode ser impressionado por imagens

subliminares projectadas a uma velocidade tal, que dificulta a sua identificação consciente (por exemplo as imagens cinematográficas ou da televisão, ou mesmo aquelas que são exploradas terapêuticamente ao nível da hipnose). Existem ainda outros casos complexos ao nível da *ilusão de óptica* (provenientes sobretudo de particularidades ligadas à disposição ou configuração dos objectos e à representação variável que deles temos), bem como das *alucinações* que para o sujeito se assumem como uma percepção real apesar não ter de facto correspondência na realidade objectiva. Esta experiência permite-nos questionar as fronteiras entre real e imaginário.

- A imagem mnésica

Neste tipo de imagem o percebido torna-se recordação, que pode ser apreendida de diversas maneiras: como uma retenção entrópica ou residual simplesmente, ou como uma imagem integralmente conservada numa zona obscura da consciência (Bergson, Freud) ou ainda reconstruída a partir de um substrato mnésico.

Desde longa data (cf. xamanismo, platonismo, entre outros) se salientou o poder das técnicas mnésicas, que reforçam o poder da reminiscência das informações, quer sejam visuais ou linguísticas são, em qualquer dos casos, associados a lugares ocupados por figuras sensíveis familiares, ou próximas.

-A imagem antecipatória

Esta imagem pressupõe a ausência de um referente objectivo actual, constituindo assim um programa antecipado ou *a priori* ligada a um futuro possível.

Ela pode ter várias fontes, desde a necessidade de agir, o desejo a vontade de conhecer...A consciência necessita desse jogo de antecipações para se organizar e poder realizar escolhas coerentes. Esta antecipação é essencial em todas as actividades e particularmente nas mais imaginativas, ligadas à construção de projectos, à actividade científica.

Toda esta pluralidade de fontes possibilita a compreensão das diferentes modalidades de representação do futuro. A imagem pode assim facilmente fazer emergir conteúdos impossíveis, quer do ponto vista lógico, quer psicológico. É o caso da utopia, da quimera, do sonho...

Segundo, o autor a imagem encontra a sua unidade num modo específico de ligação do sensível ao sentido que permite precisamente compreender melhor a natureza e estatuto do que aí difere.

Evidentemente existem muitas outras tipologias da imagem relativas a diferentes categorias de análise, que podem ser centradas na relação da consciência com o tempo passado, presente ou

futuro. Nesse caso podemos abordar a imagem na sua ligação com o inconsciente, com a dimensão linguística inerente às imagens (metáforas, alegorias...), imagens matriciais (arquétipos), imagens materiais, entre outras análises possíveis.

Todas as tipologias acabam por se confrontar com modelos redutores de análise, no entanto esta primeira abordagem sobre os diferentes tipos de imagem constitui um ponto de partida, no âmbito deste trabalho, para o desenvolvimento do estudo do Imaginário, uma vez que actividade imaginante produz imagens.

Nesse sentido, apresenta-se seguidamente uma breve análise da relação entre as imagens e o pensamento, como enquadramento da actividade imaginante, e assim produtora de imagens, do sujeito.

1.4. IMAGENS E PENSAMENTO: QUE RELAÇÃO?

As imagens, apesar da sua diversidade, são representações que participam nas operações cognitivas do sujeito. Sem a mediação das imagens não teríamos sequer consciência da maioria dos processos cognitivos.

A imagem, quer visual, quer verbal, apresenta uma estrutura informativa complexa, usada nas mais variadas operações intelectuais.

A linguagem ao longo do tempo, foi obrigando os homens a inventarem sistemas de locução e de transcrição gráficos variados para comunicarem entre si o significado atribuído às imagens; por exemplo, a imagem cartográfica (cf. Eco, 1989) dá acesso a um saber sobre o espaço, sobre o território que revoluciona completamente o discurso abstracto. Um mapa representa, segundo Wunnenburger (1997:205) a “*totalidade imediata do saber visual*”, que começa a fazer sentido à superfície do seu ser.

Assim, independentemente de toda a ciência adquirida, de todo o saber e cultura, o mundo das imagens naturais ou construídas pelo desenho, ou grafismo, aparece dotado de significações que relevam da interioridade do sujeito, das suas ideias e pensamentos.

Nessa sequência, surgem as noções de sentido transcendente, figurado, imanente, e toda a complexidade inerente ao simbolismo, em que as relações entre *significante* e *significado* apelam a uma *metalinguagem*.

Segundo o referido autor, a imagem melhora as “*performances do olhar.*” (1997:233). A visibilidade do mundo através da ciência, da arte, e recentemente o cinema e os média de um modo geral, torna-se possível através da amplificação dos dispositivos de visualização e da imagem analógica (desenho, esquema, foto.)

Marey (1987) inventa a *chronofotografia*, que graças a obturadores especiais representa por decomposição os movimentos invisíveis a olho nu.

Note-se ainda que a imagem tornou-se também um modo de representação e construção do objecto da própria ciência; por ex: Os matemáticos não só raciocinam a partir de figuras, como constroem figuras para facilitar a conceptualização. A generalização do uso de mapas, gráficos, organigramas evidencia alguns dos exemplos da reconfiguração do pensamento científico numa outra linguagem, tais como a Microfísica com os avanços ao nível dos microscópicos electrónicos e na Neurobiologia com o uso das imagens digitais.

Enfim, a validação de *imagens mediadoras* na construção do saber objectivo tem sido uma constante ao longo da história, embora nem sempre seja reconhecido o seu valor epistémico.

A amplificação das imagens, resultantes da sociedade tecnológica, deu origem segundo alguns autores a uma *iconosfera artificial e omnipresente*. (cf. conceitos de *grafoesfera/ videosfera*, Debray,1992).

Para muitos autores a imagem substitui ela mesmo o real. A montagem televisiva, com todas as suas técnicas de corte e descontextualização das suas verdadeiras referências produzem frequentemente um estereótipo “acrónico” que falseia a nossa relação com a verdade e com o tempo. (cf. Conceito de Tempo ficcional em Ricoeur, 1984).

Neste momento, convém realçar as possibilidades abertas pelas imagens de síntese pelo computador. Este tipo de imagem repousa sobre uma transcrição das formas analógicas do real numa linguagem digital (algoritmo) que pode ser novamente convertida noutras imagens visuais e representações virtuais.

A imagem de síntese torna possível antecipações e simulações mais precisas e completas que todas as abordagens experimentais, excedendo todos os modelos conhecidos.

Este tipo de imagem abre-se sobre um vasto campo de pesquisas visuais que permitem representar os fenómenos, de os fazer variar segundo parâmetros escolhidos, de simular as evoluções, de prever os cenários. Em qualquer das situações, a imagem é sempre mediadora da representação cognitiva.

O problema, para algumas correntes, é o de determinar para cada tipo de imagem e para cada sujeito imaginante, em função de diferentes contextos, a linha de demarcação entre verdade e ilusão. Na nossa opinião, subsiste aí, nessa linha invisível a verdadeira riqueza das imagens...

Como afirmava Leonardo Da Vinci (referido por Wunnenburger, 1997:293) o quadro não se deve regular pela realidade imediata dos objectos, mas sim pela maneira em que ela se reflecte no espelho.

De facto, afigura-se fundamental encontrar, através de todos estes usos semânticos e diferentes abordagens epistemológicas, uma rede de significados, que ultrapasse a visão dicotómica que enquadra as abordagens dominantes.

Segundo Wunnenburger, o denominador comum das abordagens sobre a imagem é a sua “natureza dupla ou a sua identidade a meio - caminho¹⁵, o facto de elas serem semi-concretas, semi-abstractas, tecidas de sensível e de inteligível” (Wunnenburger,1997: 293)

O papel das imagens nas actividades cognitivas, afectivas e pragmáticas, bem como na vida de um modo geral é um campo fértil de reflexão filosófica, bem como das Ciências Sociais e Humanas em geral, em particular na área da Comunicação Humana.

Nesse sentido, é preciso compreender o imaginário como um *continuum* entre percepção e representação, que segundo Lecoite é um único processo constituinte, um só mecanismo de produção. O quadro¹⁶ seguinte sintetiza esta ligação:

Quadro nº 1 –Relação entre Imaginação, Representação e Imaginário(adaptado de Lecoite,1997)

	Imaginação	Representação	Imaginário
Natureza	faculdade orgão	operação intelectual de base	centro de produção conjunta- recebe e constroi
Produtos	imagens de objectos Inventados	representante estruturado/intencional signo/conceito	visão global deformada/polarizada afectivo-societal
Função	reprodução Imaginada, invenção	intelecção combinação raciocinio sobre...	reconstrução, recriação jogo

¹⁵ Traduzido do francês *Mi-Chemin*

¹⁶ Adaptado pela autora de Lecoite (1997:197)

A propósito do estatuto complexo das imagens, lembramos Morin, pois sintetiza bem a natureza ambígua das relações entre imaginário e real:

“Os nossos fantasmas e os nossos sonhos são também representações, mas nós é que as produzimos e as dissociamos, libertando-as das nossas percepções: elas imbricam-se num universo fantasma, que adquire, no sonho, a consistência da realidade”. (Morin, 1978:110)

Este capítulo pretendeu enquadrar diferentes abordagens conceptuais sobre a imagem, nas suas diferentes dimensões, bem como as suas relações com o pensamento, através da noção de representação. A partir desta primeira contextualização, pretende-se reflectir sobre a imagem como linguagem e discurso e sobretudo sobre o seu significado para o sujeito imaginante e o seu papel educativo, perante esta teia de relações e significados.

Assim, parece importante nesta análise lembrar que permanecem sempre valores, ideias, sentimentos, que não se reduzem à “lógica do visível”. O visível não substitui de modo algum aquele que vê, o modo como vê, o que selecciona ver e não ver. A lógica das imagens não destrói os sujeitos que imaginam, dá-lhes apenas outros modos de comunicar e até de educar.

CAPÍTULO 2. DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O IMAGINÁRIO

No capítulo anterior procurou-se analisar os principais contributos conceptuais sobre a Imagem, como produto da capacidade imaginante dos sujeitos. Neste contexto, e em virtude da proximidade e raiz epistemológica comum ao conceito de imagem e de imaginário iremos cruzar teorizações de alguns autores sobre esses conceitos, propondo no final um quadro síntese com as propostas mais significativas.

2.1. SARTRE E O IMAGINÁRIO COMO ESPAÇO DE LIBERDADE

Jean Paul Sartre foi um dos primeiros autores da Filosofia contemporânea a tentar uma teorização sobre o Imaginário.

Sartre (1936) teve o mérito de libertar a imagem de uma psychologização que a reduz a não ser mais que uma cópia de uma percepção prévia, descrevendo-a como um correlato e uma intencionalidade da consciência que visa libertar-se da “prisão da presença das coisas”. Para o filósofo existencialista, a imaginação é uma “quasi-observação”, pois ela comporta-se como se o objecto estivesse lá, mas ele não está lá, de facto.

O objecto intencional da consciência imaginante é posto como inexistente. Assim, a imaginação constitui uma expressão originária de liberdade, na perspectiva de Sartre, pois através dela consegue-se a emancipação do dado, abrindo a porta ao possível, ao irreal.

No entanto acaba, por finalizar o seu pensamento regressando ao psicologismo que inicialmente criticara, não distinguindo a imaginação como intencionalidade, das restantes actividades intelectuais abstractas.

2.2. BACHELARD E A CRIATIVIDADE DO SUJEITO IMAGINANTE

A criatividade do sujeito imaginante segue os processos complexos pelos quais as imagens se enraízam no sujeito numa espécie de percurso antropológico e numa renovação contínua e criadora, que tem interessado investigadores de diversas áreas.

As imagens têm leis de organização sintácticas e semânticas que lhes permitem participar da representação articulada da realidade. Elas obedecem a uma criatividade sempre renovada e impregnadas de um dinamismo e movimento imprevisíveis inerentes à complexidade do sujeito na sua integridade. A proposta de Bachelard é sobretudo uma tentativa de compreender essa dimensão lógica, uma certa racionalidade composta de invariantes, de combinações, de regularidades, como demonstram as suas obras.

Para Bachelard, o psiquismo humano define-se pela anterioridade das representações imaginadas (*imagées*) fortemente carregadas de afectividade que regem a nossa relação com o mundo.

Segundo o autor, a formação do “*Mo*” desenvolve-se por duas vias antinómicas: o sujeito pode progressivamente desenvolver uma racionalidade abstracta, invertendo a marcha das imagens, filtrando-as de toda a carga simbólica, ou pode, pelo contrário, deixar-se ir na corrente das imagens, deformando-as e enriquecendo-as na poesia e no sonho. Nas duas direcções subsiste uma dialéctica dinâmica, pois o autor perspectiva as imagens por uma direcção negativa, na ciência (onde se assumem como um obstáculo epistemológico, exigindo uma constante “psicanálise da razão científica”) ou por uma direcção positiva, na arte e na poesia (em que se assumem na sua plenitude).

“Os eixos da poesia e da Ciência são em primeiro lugar inversos”

Bachelard (1994:12)

Bachelard na sua vasta obra sobre o estudo do Imaginário, teve como principal objectivo salientar a existência de uma dialéctica entre Razão e Experiência (velha questão filosófica que remonta à Antiguidade clássica) de modo a questionar o primado absoluto da razão. Se primeiramente o autor recuperou a clássica oposição entre a inteligência e a imaginação, ultrapassou-a

posteriormente, ao reforçar o dinamismo criador e a abertura ao mundo presentes, quer no devaneio, quer na teorização científica: Segundo o autor, os conceitos e as imagens desenvolvem-se por duas linhas divergentes da vida espiritual. A própria crise da Razão não é para o filósofo sinal de declínio, pois a história progride por rupturas e crises.

Influenciado pelas propostas de Gustav Jung, Bachelard situa as raízes da imaginação nos arquétipos inconscientes (*Animus*-masculino, *Anima*-feminina), que não são sujeitas a recalcamientos como sugerira Freud, mas antes libertadas pela consciência onírica que na sua relação contínua com a realidade externa as transforma em imagens novas.

Este processo é renovado com outras significações que o autor extrai da simbólica dos elementos naturais (fogo, terra, ar e água). Esta simbólica permite uma ligação inconsciente entre o indivíduo e o cosmos (já anteriormente sugeridas quer por Jung, quer por Freud). Finalmente, sintetizando o percurso Bachelariano, as imagens encontram a sua fertilidade na vivência do corpo: actividade física, ritmos, gestos, encontrando na imaginação onírica o sonho, a poesia, na sua dimensão positiva.

O autor procurou realizar um estudo rigoroso das imagens através das obras dos artistas, dos sonhos, chegando mesmo a acreditar numa verdadeira “Física onírica” (Araújo: 2003), apesar de depois ter a ela renunciado. Bachelard afirma que o cogito, que percebe, não é vazio. Assim, mostra que as imagens mentais pré-ordenam a percepção e se auto organizam em redes estáveis e coerentes independentes dos dados do meio.

2.3. GILBERT DURAND E O IMAGINÁRIO ANTROPOLÓGICO

Gilbert Durand (1993) tem sido um autor de referência no estudo do Imaginário, pois reabilitou, os conceitos clássicos de Imagem e Imaginação, criticando as perspectivas de Sartre e outros autores. Ele propõe em alternativa uma organização do imaginário em estruturas fundamentais e dinâmicas segundo três regimes :o *diurno*, o *nocturno*, o *fantástico transcendental* .

Ao colocar em destaque as “estruturas antropológicas do Imaginário”, ele pretende fundar o imaginário como marca da nossa “vocação ontológica” (Durand, 1993:60) Assim, para este autor, o Imaginário é o verdadeiro centro da vida psíquica, sendo a produção conceptual apenas um

“estreitamento”. Não segue Bachelard relativamente à clássica oposição entre imaginário e racionalidade; considera que as imagens percorrem um caminho antropológico desde a sua origem neurobiológica até à produção cultural (obras de arte, mitos colectivos). Procura ultrapassar o impasse entre o estruturalismo e a hermenêutica, defendendo que o imaginário deve a sua eficácia a uma ligação indissolúvel entre por um lado, as estruturas que permitem reduzir a diversidade das produções singulares de imagens a alguns conjuntos isomorfos, e por outro lado, significações simbólicas, reguladas por um número finito de *schèmes*, de arquétipos e de símbolos.

Para o autor o *schème* está na base da figuração simbólica, pois trata-se de uma “generalização dinâmica e afectiva da imagem, constitui o que é factível e a não substantividade geral do imaginário (e forma) o esqueleto dinâmico, a tela funcional da imaginação” (Durand, 1993: 61). O autor considera o símbolo como expressão cultural do arquétipo, podendo especificar-se, quer no meio natural, quer cultural. Assim, o imaginário “enraizado num sujeito complexo, não redutível às suas percepções, não se desenvolve todavia em torno de imagens livres, mas impõe-lhes uma lógica, uma estruturação, que faz do imaginário um mundo de representações.” (Araújo, 2003: 28) Neste sentido, o imaginário pode ser estudado, recorrendo-se até a métodos quantitativos, segundo uma dinâmica de composição de imagens que criam estruturas e obedecem a uma lógica orgânica e a uma tipologia específica. A *mitocrítica* é o método criado para ceder aos *mitemas* e identificar os mitos fundadores através das obras, das narrativas das imagens.

Durand é actualmente um dos teóricos contemporâneos que produz e coordena grande parte dos estudos sobre Imaginário. Apesar da continuidade que evidencia relativamente a algumas das propostas anteriores, é de notar o realce que este autor dá ao sujeito produtor de imagem, como um sujeito histórico, que actualiza os *mitologemas* presentes na cultura sem ser apenas um mero reflexo de uma imitação passiva de formas culturais. Deste modo, o imaginário passa a obedecer a uma lógica e a uma estruturação, que fazem dele um mundo de representações.

Assim, ao alargar a abrangência do imaginário a todas as produções culturais, este autor realça a articulação entre *Homo Sapiens e Symbolicus*.

O estudo do imaginário permite destacar uma lógica dinâmica de composição de imagens segundo dois regimes ou polaridades nocturnas ou diurnas, que originam três estruturas polarizantes: uma estrutura mística, com imagens próximas de relações fusionais, uma estrutura heróica, que

instala entre todos os elementos os pontos de clivagem e oposição, e uma estrutura cíclica, sintética ou disseminatória que permite compor o conjunto, englobando as duas estruturas antagónicas.

“A mitocrítica põe em evidência, num autor, na obra, de uma época e de um meio dado, os mitos directores e suas transformações significativas.(...)”

A mitanálise alarga a o conjunto das produções culturais para operar uma forma de psicanálise das imagens dominantes como fim de estabelecer uma tópica espaço-temporal do imaginário” (Durand.1993: 379).

Segundo este autor, podemos interpretar o imaginário colectivo europeu como um ciclo, onde se sucedem, durante estes dois últimos séculos, as figuras emblemáticas de *Prometeu*, *Dionísio*, *Hermes*, cuja simbólica esclarece quase todos os factos culturais.

Assim, o autor propõe em síntese, uma compreensão global da experiência humana, que resulta de uma certa configuração do património simbólico através do qual o homem se exprime, deixando as suas marcas impressas na cultura.

A análise de Durand oferece uma análise quase matemática do Imaginário, segundo um modelo formalista próximo do estruturalismo. Assim, apesar de reconhecermos o mérito da sua investigação, pela profundidade e rigor da sua análise, optamos no âmbito deste estudo por uma linha mais próxima de Paul Ricoeur e dos estudos hermenêuticos, pois parece-nos que se adequa melhor a uma visão compreensiva do percurso do sujeito interpretante. A abordagem deste autor será apresentada no ponto 2.6 e sobretudo ao longo do capítulo 3.

2.4. LACAN E O IMAGINÁRIO SIMBÓLICO

Numa perspectiva psicanalítica, Jacques Lacan fez do Imaginário uma das três componentes da sua teoria de constituição do Sujeito. Para este autor a via de determinação do sujeito é através da estrutura do significante. Somente o Logos como linguagem mantém as coisas ligadas na sua unidade. O encadeamento de significantes tem uma produtividade própria relativa ao efeito de sentido.

Para este autor o Imaginário está dialecticamente articulado com o real através da mediação do

“Simbólico”. Ainda segundo Lacan, a primeira experiência do Imaginário faz-se pelo Estágio do “espelho”, pela imagem especular que permite a identificação do que está fragmentado. (cf. Eco, 1989)

Mas para Lacan esta “intuição constitutiva faz-se em função da representação sobre o regime do reflexo e, portanto da ausência ou da falta.

“O real diferencia-se do sujeito pensante, opondo-se-lhe e resistindo-lhe” O simbólico é o que vai permitir fazer a ligação entre a relação do que permanece separado, entre o reflexo imaginário e o real, pela mediação da linguagem”, o dos pais, o seu e pela mediação da cultura. Este jogo de constituição do sujeito é originariamente conflitual e assim permanece no seu imaginário. “O Imaginário emerge no discurso do paciente sob a forma de demanda ao analista, lugar que o põe como fetiche de identificações pela transferência e com o qual acredita manter o diálogo comunicativo” (Lacan, 1991:60)

Em síntese, para este autor o simbólico é o principal meio de ligação entre real e o imaginário.

2.5. CASTORIADIS E O IMAGINÁRIO SOCIAL

Cornelius Castoriadis considera que é o imaginário que permite a instituição ou invenção constante da sociedade. O imaginário é “*duplo*”, inseparavelmente “*radical e social*”. Radical, porque pré-existe e preside a toda a organização; social, porque a sociedade é auto-criação, ela cria o que ela é, “institui-se como história”. Este “fazer social e histórico” é um produto do imaginário.

“A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtora ou criadora, que nós chamamos de imaginário radical, tal como se manifesta no fazer histórico e na constituição de um universo de significações”. (Castoriadis, 1975:220)

Este imaginário manifesta-se em formas institucionais, na nossa concepção do tempo, do espaço e da lógica, na organização em rede das nossas línguas e culturas.

O “imaginário social” e o “imaginário radical” articulam-se através da língua, que é segundo o mesmo autor “inteiramente recebida e intimamente pessoal” (ibidem).

Assim, segundo este autor, o Imaginário é *duplo*: “instituído e instuinte.” É o que está já lá: as

formas e práticas existentes, o imaginário instalado, reconduzido, repetitivo. Mas é também o que há-de vir, orientando-se para o futuro, pela sua incessante capacidade criadora.

Deste modo, o Imaginário torna-se o centro da Pessoa e das Instituições ocupando um espaço simultaneamente explicativo e criador ou transformador, indissociavelmente ligado ao simbólico.

A História constitui uma “rede simbólica”, mas há significações relativamente independentes dos seus significantes e que podem corresponder ao percebido, ao racional e ao imaginário.

No entanto, este autor critica a perspectiva funcionalista, pois considera que as instituições não podem ser compreendidas apenas como redes simbólicas, uma vez que o seu sentido não se reduz apenas à combinação de signos.

“ O mundo não é feito senão do que as pessoas interpretam do discurso dos outros. Para isso é preciso que falem e falar é escolher signos em função de um sentido.” Castoriadis, 1975: 208

Em suma, é fundamental compreender para este autor, esta complexa rede de significações e de sentidos que surgem dos diferentes contextos interpretativos, mas que incessantemente os ultrapassam.

2.6. RICOEUR E O IMAGINÁRIO COMO INOVAÇÃO CRIADORA

Ricoeur na sua filosofia da linguagem, bem como nos estudos hermenêuticos salienta a importância da expressão da força criadora da imaginação e da atitude de compreensão do sujeito. Assim, apesar do autor não possuir uma obra específica sobre o Imaginário, a reflexão sobre esse tema perpassa grande parte das suas obras.

Segundo o autor, é através da sua conduta narrativa que o sujeito se define e encontra sentido nos seus actos. Através das obras de ficção o sujeito tem uma oportunidade para reinterpretar o sentido através de uma dialéctica entre a sua própria vida, e a da obra, reencontrando aí sentido para a sua própria existência, tecendo no tempo a sua própria identidade narrativa, uma vez que esta resulta de um “misto instável entre fabulação e experiência viva” (: 123)

Mas essa busca de sentido não é uma tarefa linear. As obras exprimem-se através de imagens e

metáforas impregnadas em significações polissémicas. É necessário descobrir o sentido oculto, indirecto, que está longe do sentido literal e evidente. Urge interpretar os seus “sentidos latentes”, os seus diferentes “níveis de sentido”

Na obra do Texto à Acção (1986 :215) Ricoeur dá quatro usos ao conceito de imaginação:

- Evocação arbitrária de coisas ausentes
- Retratos, quadros, desenhos com existência física própria cuja função é substituir coisas que elas representam
- Ficções que evocam coisas inexistentes
- Imagem, ilusões, representações, que se dirigem a coisas ausentes, inexistentes, mas que para o sujeito fazem crer na realidade do seu objecto.

Existem duas teorias extremas: aquela que deriva de David Hume, em que a imagem é uma impressão frágil – que é designada a Teoria da Imaginação Reprodutora e a que deriva da filosofia de Sartre, a imagem é concebida em função da ausência do outro, diferente do presente – designada a Teoria da Imaginação Produtora (retrato, sonho e ficção remetem para essa alteridade)

A Imaginação segundo Ricoeur é sobretudo um processo que constitui a “imaginação produtora”.

Araújo e Wunnenburger resumem deste modo o contributo de Ricoeur para a Teoria da imaginação:

- Imaginação no discurso, entendida como um “jogo livre de possibilidades, num estado de não envolvimento em relação ao mundo da percepção ou da acção”
- Imaginação na acção, ligada ao poder da ficção de “redescrever a realidade “(Ricoeur,1986, 221-222). A imaginação “ tem uma função projectiva que pertence ao dinamismo do agir” (Ricoeur: 222-224,1986:220;217-220, citado por Araújo et a., 2003:31,32).

O sujeito não é mais encarado como um “cogito vazio”, meramente formal, sem história, sem saber, sem imagens. A compreensão das imagens necessita pelo contrário de uma cultura de pré-compreensão. É necessário contar com a riqueza semântica da imagem, para a compreender como descreve Ricoeur, no seu ciclo hermenêutico.

Para este autor, sem um mínimo de saber prévio não existirá para o sujeito qualquer possibilidade de sentido nas imagens. A interpretação é sempre uma apropriação pessoal de sentido, em termos de experiência própria do conteúdo latente das imagens., uma vez que esta

reenvia sempre ao nível do significado para qualquer coisa diferente de si própria.

Ricoeur reforçou o sentido dinâmico da própria *mimesis*, visto que ao transpor nas obras representativas, ela também produz, reconfigura uma construção original, através da imaginação ficcional.

Apesar do importante contributo destas análises não podemos reduzir a reflexão sobre a imagem a estas perspectivas, pois esta insere-se numa reflexão mais ampla sobre o imaginário. A imagem constitui multiplicidades dinâmicas muito particulares e a actividade criativa é disso um exemplo.

Como síntese, veja-se o quadro (quadro nº1) seguinte adaptado de Lecoine (1997), com algumas alterações relativas à integração de autores como Ricoeur, Sartre e Bachelard:

Quadro nº 2 Síntese das Principais Teorias do Imaginário

	BACHELARD	LACAN	DURAND	SARTRE	CASTORIADIS	RICOEUR
Abordagem dominante	Epistemologia	Psicanálise e	Sociologia Estruturalismo	Filosofia Existencialismo	Sociologia	Filosofia Hermenêutica
Origem do imaginário	Síntese dialéctica razão e experiência	Psiquê	Figuras Universais	Liberdade da consciência para pensar o que não existe	Magma	Sujeito que reconfigura as obras
Organização e funcionamento	Via positiva e negativa do imaginário	Imaginário e real	Estruturas	Intencionalidade da consciência	Instituído/Instituinte	Ciclo hermenêutico
Conteúdos	Arquétipos inconscientes	Reflexo <i>speculum</i>	Ontológicos estruturados	Ser no mundo	Capacidade vazia mas geradora	Autonomia semântica das obras
Produção conhecimentos	Sim: Poesia Ciência	Não: ilusão reconhecida	Sim: matriz pensamento racionalizado	Sim: ser imaginado Dialéctica Presença-ausência	Sim: as produções indefinidas sempre renovadas	Sim: a inovação criadora
Estatuto epistemológico	Antropológico	Instância do psiquê	Ontológico	Filosófico: fenomenológico	Filosófico: antropo-epistemológico	Filosófico hermenêutico

CAPÍTULO 3. NARRATIVA FICCIONAL E NARRATIVA REAL: CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO

“Le virtuel possède une pleine réalité, en tant que virtuel”

G. Deleuze, 1968

O objectivo fundamental deste estudo é mostrar a relação entre narrativas ficcionais, imaginário e seu papel na construção de identidade, tentando compreender as implicações das diferentes possibilidades da linguagem dos média nessa relação.

Como Ricoeur bem define em várias obras, a nossa vida é ela mesma uma narrativa, ainda que a percepção do seu momento original e do seu fim nem sempre seja claro para o próprio sujeito, que nesse sentido mais do que autor é co-autor, uma vez que necessita dos outros para a compreensão global da sua identidade narrativa.

Reforçando o papel da narrativa na nossa relação com nós próprios e com os outros, Barthes (1966) considera imensas as narrativas do mundo, que podem ser interpretadas pela linguagem articulada, oral, escrita, imagem, gestos e que estão presentes na lenda e nos mitos, opondo-se à narrativa de realidade que seria representada pelos grandes saberes (Filosofia, Ciências...).

No entanto, Prado (1984) critica essa visão dicotómica entre narrativa ficcional e narrativa de realidade, pois considera que a concepção tradicional de ficção vê nela pouco mais que um reflexo difuso onde a realidade é negativamente reflectida. Assim, o mesmo investigador exprime um perfil paradoxal de questão : O discurso ficcional (expressão que o autor não utiliza, porque considera que não existe) faz crer o quê, se não se refere a nada? Se não tem referente?

No entanto, a nossa relação com o mundo é desde cedo mediada por narrativas, independentemente de serem ficção ou não, na medida em que o nosso passado e o momento do nosso começo no mundo é sempre mediado por narrativas.

A ficção também dá sentido ao mundo, que redefine um tipo de relação com a realidade, estabelece-lhe um tempo e um lugar e mesmo um contexto próprio, face aos restantes discursos que se ocupam da realidade.

No fundo, como Watzlawick (1978) clarifica, trata-se de dois níveis de relação com a realidade: a *realidade de 1ª ordem*, ligada às próprias coisas, à complexa noção de referência, e a *realidade de 2ª ordem* que está ligada ao significado que damos às coisas.

Para alguns autores, podemos fazer sempre um tipo de leitura literário relativamente a qualquer texto, porque o texto não é literário em si mesmo, mas sim pelo tipo de leitura que dele se faz.

No entanto, Mendes (2001) julga exagerada a afirmação relativamente à universalidade da leitura literária em todos os textos, inclusivé os enunciados matemáticos, mas considera-a adequada no que concerne às narrativas de realidade e de ficção. O autor pretende estabelecer pontes entre os dois tipos de narrativa, passando por formas intermédias como história de vida, autobiografia e as histórias de casos, uma vez que onsidera que o ficcional perpassa a generalidadede de discursos de matriz narrativa.

O referido investigador lembra o autor clássico Salústio ao referir-se aos discursos sobre a interação Homem – Deuses: o ficcional põe em acção coisas, que podem não ter acontecido como entidades, (dentro dos nossos cânones sobre referência) que podem nem existir, mas são sempre...

Para o citado autor a “narrativa é sempre uma forma pré-existente que formata o *story shaped world*, o mundo formatado como narrativa em que vivemos.” (Mendes.2001:83)

Na nossa herança cultural os preconceitos relativamente à narrativa ficcional iniciaram-se com Platão, que considerava o ficcional como simulacro produzido pela arte mimética, como o mais baixo nível das artes. As suas ideias só foram verdadeiramente contestadas com Marx, Freud e Nietzsche.

Aristóteles escreveu a primeira grande obra incidindo sobre Poética em 334 a.c. entendendo-a não como Teoria Literária, mas sim como Mimesis (no sentido de representação) apoiada na Linguagem. Apesar de tudo e da continuidade do filósofo relativamente ao seu Mestre sobre o conceito de mimesis, já atribui algum valor à metáfora, que está ao lado da Poética e da Retórica e que nasce com o Sujeito, segundo o autor.

Entre narrativa ficcional e de realidade, existiu sempre dentro dos nossos modelos culturais, uma tensão: inteligível-sensível; real-imaginário; verdadeiro-falso; racional-irracional; científico-impresivo; objectivo-subjectivo...manifestando-se em diferentes linguagens ao longo do tempo.

Aliás, para grande parte dos autores contemporâneos, o paradigma da busca grega de verdade absoluta, foi a grande responsável pela marginalização do ficcional como não-verdade.

Rorty (1988) por exemplo, refere o textualismo do séc XX defendido por autores como Foucault, Derrida entre outros, como responsáveis pela crítica de ideias como: verdade como correspondência, linguagem como imagem, literatura como imitação, aliás para o filósofo do Pragmatismo, a própria ideia de procurar a natureza das coisas é absurda em si mesma.

Em consonância com as suas reflexões, lembro aqui a célebre frase de Nietzsche citada na introdução:

“Quando tentamos examinar o espelho ele próprio, nós não descobrimos nada a não ser as coisas reflectidas nele, se queremos agarrar as coisas, não conseguimos agarrar nada para além do espelho ele próprio. -Isto é, em termos gerais, a história do conhecimento.”

F. Nietzsche, 1982:141

Os autores da Filosofia da Linguagem trouxeram uma perspectiva importante para a compreensão de qualquer forma de linguagem

Searle (1969), criticando o “*axioma de existência*” de Russell (1927) que afirmava que os nomes autênticos (*genuine names*) correspondem a selecções de objectos ou abreviaturas, defende que as regras de jogo do discurso ficcional são diferentes, como Wittgenstein (1996) já havia admitido. Tratam –se de convenções extra-linguísticas, não semânticas, que rompem a conexão da linguagem com o mundo.

Para estes autores existem dois jogos de linguagem distintos: os do “discurso da ficção” e os da “linguagem do mundo real”.

Rorty (1988) por seu lado, critica o realismo lógico, aqui sumariamente representado por autores como Searle e Russell, resumindo a perspectiva destes autores a três pontos principais:

1. O conhecimento dá-nos uma imagem da realidade física;
2. Qualquer coisa pode ser uma imagem da realidade segundo *convenções* em uso;
3. Para evitar o relativismo de esquemas conceptuais alternativos tem de se afirmar a existência de relações linguagem-mundo, cujos efeitos não dependem da escolha e convenções, de esquemas conceptuais, de descrições identificantes ou de qualquer outro factor subjectivo e que têm de ser relações físicas.

No entanto, com Rorty (1993) a crítica vai mais longe, pois para ele a própria noção de referência, não passa de “invenção de filósofos”. Para este autor a Semântica não rompeu, nem deve romper com a Teoria do Conhecimento. Continuou-se a pedir à Semântica que explicasse em que é que o facto de conhecer é diferente da actividade que consiste em fazer poemas ou inventar histórias

Mendes resume esta discussão com o que se designa como “Pânico Parmenidiano de perda do real”. Segundo Rorty foi o terror de perda de contacto com o real (herdeiro do célebre princípio de Parménides: “Só o ser é, o não ser não é.”) que fez perdurar a ideia de verdade como correspondência, a teoria da referência e a distinção entre gnoseológico e poético.

“O primeiro Wittgenstein temia que uma visão não pictórica da linguagem, uma visão de linguagem como jogo, nos fizesse perder o contacto com a forma estável do mundo, do mesmo modo que Heidegger temia a perda de solidariedade entre *ser e apreensão*” (Mendes,2001: 180)

Esta crítica é fundamental para se compreender os diferentes discursos que hoje ainda enquadram a análise epistemológica sobre verdade, real e ficcional.

Rorty salienta que a desconfiança de Parménides fundamentava-se na convicção de que produzir conhecimento, em vez de opinião dependia da “amarra, da prisão do agrafe da linguagem ao real”. Ele acreditava: “não podemos falar do que não é”. Para este autor, as concepções parmediana, platónica e russelliana eram “relações palavras-mundo” que fundavam o discurso numa “ancoragem directa” nos objectos exteriores a esse discurso. E dentro deste paradigma continuou-se preso à perspectiva apontada por Watzlawick (1976) de “realidade de 1ª ordem e de 2ª ordem” produzindo portanto diferentes categorias de verdade.

A este modelo opõe-se a própria teoria de Rorty (1993) de “falar de...” definida pelo autor como a “possibilidade de falar de entidades não existentes, mas especificamente de entidades de ficção, mas sem a obrigação da referência”

Obviamente que a crítica da Metafísica tradicional apresentada por este filósofo não elimina a metafísica em si. Há apenas um renovar da discussão, uma vez que salienta positivamente este debate.

Aceitando lidar com a linguagem, como se as mensagens por ela produzidas não fossem mais do que “convenções funcionais entre *users*”, sem a obrigação de referir, o autor leva ao extremo, o paradoxo da contemporaneidade que se obriga a lidar com o real de forma contraditória e por vezes paradoxal.

Mas não será também aí que reside o seu dinamismo, a sua vivacidade e a sua capacidade criadora?

Outros autores (Todorov, 1987; Kristeva, 1993) vieram substituir uma “metafísica da verdade” por uma “metafísica do sentido”.

Kristeva (1993) em particular, chama a atenção para alguns conceitos a destacar tais como, as questões relativas à prática significante, em que se analisa a dependência do texto relativamente a outras significações; ou ainda a complexa noção de produtividade, inerente à teatralização das relações entre quem escreve e quem lê.

A autora afirma que enquanto o significante “é de todos”, a significância é uma reacção contra a significação única, como se fosse um espaço polissémico onde se cruzam sentidos possíveis. Neste âmbito, é clássica a distinção que a autora faz entre: *fenó-texto*, *geno-texto* e *intertexto*, em que o primeiro diz respeito ao fenómeno verbal, tal como se apresenta, o segundo é o lugar de estruturação do *fenó-texto* e quanto ao terceiro salienta-se que “todo o texto é inter-texto” (Barthes, 1966), porque integra outros textos em níveis variáveis sob diferentes formas.

Assim, concordamos com Mendes quando afirma:

“ O texto, etimologicamente tecido, passa a ser observado na sua tessitura, no seu fazer-se por um autor/leitor que já não é um exemplo de ego-cogito, mas de instâncias que se deslocam, se desviam, se perdem.”(Mendes, 2001:86)

Deste modo, estas concepções têm implicações nos fenómenos de “leitura” e de “crítica”. O conceito de leitura passa a ser articulado com o de “co-autoria”, assumindo-se como um novo objecto de investigação com características particulares.

O leitor pode ampliar até ao infinito as suas possibilidades, centrando-se para alguns autores numa equivalência produtiva de leitura e escrita.

Podemos criticar este “textualismo radical”, pois por mais criativa que seja a leitura, um texto escrito implica uma determinada rede de coerência, no entanto as suas possibilidades abrem-se cada vez mais a outras redes semânticas. Aliás, os autores da chamada *cibercultura* e da construção das hiperficcões reforçam alguns destes conceitos, introduzindo novas categorias, relacionadas com as possibilidades da linguagem multimédia e das redes hipertextuais como seguidamente será abordado.

Ricoeur de algum modo introduz aqui uma visão compreensiva necessária com o seu ciclo hermenêutico, reforçando ainda mais essa rede de coerência inerente aos processos de significação e interpretação. Essas e outras questões serão tratadas posteriormente.

3.1. AS NARRATIVAS COMO PRIMEIRA FORMA DE COMPREENSÃO DO MUNDO E A NÓS PRÓPRIOS

No ponto anterior apresentou-se sumariamente o enquadramento epistemológico que sustenta o debate contemporâneo sobre narrativas ficcionais e de realidade, bem como a complexa relação com os conceitos de referência e de verdade, que durante séculos fundamentaram a metafísica tradicional, que é hoje substituída por uma metafísica de sentido.

A reflexão sobre o Imaginário não se pode separar de uma reflexão mais ampla sobre o Sujeito e as linguagens em que ele se expressa. O imaginário, conforme foi exposto na síntese das principais correntes de estudo sobre o Imaginário, é sobretudo uma linguagem simbólica, é expressão criadora de sentido, ainda que se possa afastar da realidade factual e dos conceitos tradicionais de verdade.

Um dos filósofos que na nossa opinião contribuiu com mais lucidez para essa crítica foi Richard Rorty, como anteriormente foi destacado. No presente capítulo vamos seguir as ideias de um seu discípulo Prado (1984), sobretudo na sua obra *Making Believe*.

Para o autor citado, a actividade de contar histórias é fundamental para compreendermos o mundo e a nós próprios. Assim, defende que existe um “continuum” entre conceptualização elementar e a ficção.¹⁷

Deste modo, Prado sustenta na linha de Rorty, que a narrativa não é da ordem da “representação”, mas sim que produz “*presentivness*”¹⁸ relativa ao sentido que o sujeito organiza a partir do real

Prado interessa-se pelo valor pedagógico das histórias, presentes nos mitos e nas narrativas de um modo geral, pela forma natural (*naturalness*) com que contextualiza fenómenos difíceis de explicar.

¹⁷ Para o autor a Literatura é uma forma particular de ficção.

¹⁸ Termo em inglês *presentivness*, poderá ser traduzido por *apresentativamente*

O autor chama a atenção para as associações elementares que o sujeito vai formando à medida que se relaciona com o mundo. Essas primeiras associações, sendo elementares dependeriam da volição, organizando “combinatórias semânticas”. O que as torna objectos de conhecimento é a acção incipiente (*inchoate*) ou efectiva (*actua*).

Para este autor, essas sequências associativas são já narrativas, por isso ele interessou-se pela “narratividade infantil”, onde a narratividade emerge e nessa conformidade vai interessar-se pela Psicologia Cognitivista.

Nesse sentido, tais sequências construídas como narrativas explicam como construímos e controlamos as representações interiores.

Assim, para o autor as narrativas são bases originais para a acção, constituem o que representa o mundo para alguém num dado momento. “A basic organizational narrative is just the way things are for the subject” (Prado, 1984: 120)

Para o autor, ao considerar a organização de sentido das coisas pelo sujeito, a partir desta “propensity to tell stories” original, permite-lhe salientar que mais importante do que a noção de causalidade, é a noção de progressividade, pela responsabilidade dessa ordem sequencial, na medida em que considera a linguagem como narrativa desde o seu momento inicial.

Deste modo, considera inútil a distinção tradicional entre narrativa ficcional e real. Por ficção entende qualquer história que nos conta algo que de facto não aconteceu. As narrativas incorporam certos itens reais e ficcionais, por isso deixa de fazer sentido a distinção.

Assim, este autor continua a crítica de Rorty ao modelo referencialista, na medida em que o que realmente interessa é o valor pragmático das narrativas, independentemente do modelo de racionalidade tradicional. “Narrative is, as remarked above, inherently pragmatic; its job in the first instance is to order experience.” (Prado: 1984: 123). O que é decisivo para o autor é *organizar*, e não retratar ou ser conforme alguma coisa.

Como reforça Mendes (2001:193) a “narrativa não visa o retrato racional da realidade, ela produz a realidade, organiza-a tendo em vista a acção”.

Nesta sequência, passa a ser secundário saber se as nossas narrativas são racionais, irracionais, verdadeiras ou falsas. Se não capturam a racionalidade do mundo têm que ser dadas como ficcionais.

Nesse caso, a sua integridade depende do acto da imaginação que as produz. São independentes de qualquer ordem objectiva.

O que Prado propõe é a reconstrução narrativa do modo como se articulam objectivação e o comportamento. Para o autor as narrativas têm uma integridade intrínseca ("*intrinsic integrity*") produto da imaginação.

O ponto de vista do pragmatismo é que independentemente de o mundo ter, ou não, um sentido:

"o trabalho da narrativa não consiste em aproximar-se dele, mas sim em ordenar, em confronto com ele, a visão que o sujeito dele tem, porque esse sujeito quer agir em função de uma visão do mundo que ele próprio tenha organizado ou assumido como sua." Mendes (2001:193)

Prado distingue diferentes momentos de desenvolvimento organizacional das narrativas. Conhecedor da Psicologia genética e em particular de Piaget, o autor defende que há uma evolução entre o momento em que como contadores de histórias, passamos de "*stories to employ*" para "*stories we only enjoy*" (histórias de que apenas gostamos)

Essa passagem requer a reconhecimento da actividade narrativa e o apelo da narração para seu próprio bem-estar, e implica também o domínio da invenção e da criatividade.

Para crianças de 4-5 anos a linguagem narrativa é o primeiro meio para brincar. É fundamental o encorajamento dos adultos, que presos nos seus modelos, raramente o fazem, desvalorizando a força da actividade imaginativa matricial.

A maior parte da tradição filosófica vê na imaginação um obstáculo ao pensamento abstracto. No entanto, Edward Casey (1979), vê na imaginação uma proliferação de imensas possibilidades:

"The autonomy of imagination is an autonomy of freely projecting and of freely contemplating a proliferation of pure possibilities...It is By autonomy imagining that consciousness comes to know itself in its multi fariousness...Imagination multiplies mentation" (Casey, 1979, citado por Prado, 1984:129)

A imaginação, segundo Prado, não só fornece conteúdos imagísticos e uma ligação entre sensibilidade e entendimento, como também permite enriquecer a experiência e torna-nos mais capazes

de enfrentar acontecimentos e empregar alternativas para a acção, no sentido dos “ensaios dramatizados” referidos por Dewey, como bases alternativas para a acção.

As narrativas organizacionais, na perspectiva do referido autor, são séries de acontecimentos actuais, perceptuais e imaginados aos quais se dá um fluxo especial e inter-relacionado pela consideração retrospectiva.

O papel compreensivo da imaginação ajuda, segundo o mesmo autor, a explicar a relação entre “*responsável por*” nas narrativas organizacionais, através do reconhecimento do papel da metáfora. A metáfora como instrumento conceptualizante simplesmente significa: pensar uma coisa em substituição de outra.

Segundo o referido autor, o discurso ficcional tem que ser concebido como “efectivo” em vez de ser entendido como “não referencial”. Ele surge de um longo processo de criação própria e de contacto com outras narrativas.

Nós vamos ficando de tal modo fascinados com a nossa capacidade de criar um dado tipo de realidade, que aprendemos a apreciar a criação de outros mais talentosos.

Segundo o mesmo investigador, inicialmente as crianças parecem distinguir narrativas reais e ficcionais em termos de “distância”. (Era uma vez num reino distante...).

Mas a diferença entre *facto* e *ficção* não reside no contraste entre linguagem referencial e não referencial, mas sim no tipo de respostas às narrativas. A distinção é *pragmática* e não ontológica, segundo o mesmo autor.

No entanto, graças a toda uma tradição filosófica e teológica, a “distinção factual/ficcional” cedo se tornou uma distinção entre os “conteúdos das narrativas”, passando-se de uma “diferença pragmática” para uma “ontológica”.

Segundo o mesmo autor, não é a realidade bruta que é importante, mas sim o seu reflexo na linguagem e o nosso acesso a ela.

“Nós somos contadores de histórias naturais” (Prado:1984:135)

O autor parece esquecer, intencionalmente, que as formas narrativas nos “pré-existem” e que as aprendemos através do que os outros dizem.

“Não é o sujeito isolado que percorre este caminho, mas sim o sujeito em interacção, envolvido numa aprendizagem mimética em que começa a ser *herdeiro* e *co-autor* antes de caminhar para a autonomia.”(Mendes, 2001:200)

Nesse caminho é fundamental o processo educativo que nos ensina a *ser com*, a ouvir a falar, e a descobrir a nossa *voz narrativa*.

Em síntese, Prado atribui, como já foi referido, a *progressividade* e *integridade* das *narrativas organizacionais* à *conceptualização retrospectiva*, especialmente a escolha de certos itens nessas narrativas, como responsáveis por outros itens.

Além disso, salienta que a *continuidade* entre narrativas organizacionais e ficção é resultado do “encantamento” da actividade criativa presente na produção de narrativas.

Reforça ainda que as diferenças são essencialmente pragmáticas, em termos de “úteis e não úteis” para a acção, e nada mais.

A ficção é entendida como um “continuum entre a actividade de conceptualização básica” e as narrativas são bases de sucesso para a acção.

Algumas narrativas são sobre eventos reais, outras não. O que interessa é o que nós fazemos com ou sobre elas. Temos, assim, que resistir à ideia da linguagem como consistindo em dois códigos, um ligado à realidade, e o outro não.

O investigador insiste que não existe propriamente um discurso ficcional, existem sim narrativas e as distinções são feitas pelos critérios que nós próprios assumimos.

“Como leitores de textos somos possuídos por crenças, expectativas e interesses e interiorizamos valores e critérios. Cada um de nós tem uma história. E invariavelmente interpretamos os textos que encontramos em função do nosso *background*”
(Prado,1984:142)

No entanto, e essa é a principal crítica ao textualismo como Rorty mostrou, as nossas interpretações dos textos não são inteiramente autónomas, uma vez que os textos consistem em afirmações com significados convencionais.

As nossas interpretações são apenas guiadas pelas intenções do autor, no sentido que somos todos membros de uma dada cultura. No entanto, é de realçar que nós ganhamos algo mais dos textos, pois as nossas interpretações também são influenciadas pelo nosso modo de vida, e pelos nossos valores.

Os textos reflectem e influenciam valores culturais e neste sentido são “produtivos”, segundo o mesmo autor.

Ao olharmos o mundo como interpretação de um texto, percebemos que as histórias constituem parte das nossas vidas. (cf. Ricoeur conceito de identidade narrativa).

O perigo reside em confundir a riqueza de um texto em termos de significados convencionais com os seus componentes, considerando os textos como verdades acima dos seus significados convencionais.

O pragmatismo propõe que se olhe para os textos como “ferramentas”: *O que fazemos com um texto* deve ser a questão central.

Este conceito de texto como “ferramenta”, na nossa opinião é essencial no debate actual sobre outras linguagens e outros textos, nomeadamente hipertextos, como mostraremos no âmbito deste estudo. Gardner (1982:33) reforça a ideia que todos nascemos “inventores naturais de histórias”. A capacidade para criar personagens, gerir narrativas e diálogos emerge nas crianças ao longo do seu desenvolvimento.

O contacto com os “guiões” dos adultos, sobretudo dos pais, dá os modelos principais. Mas elas vão fazendo as suas escolhas em função das suas preferências, exactamente como vão tendo a sua preferência por uma personagem de um filme ou livro, ou mesmo pela preferência da história contada oralmente, lida no livro, vista num filme ou explorada num CD-ROM. Deste modo, vão interiorizando complexos padrões e critérios de selecção, consoante os seus contextos pessoais, culturais e educativos.

Assim, segundo o ponto de vista do pragmatismo, o modo como compreendemos a narrativa processa-se num conjunto de situações para as quais certas respostas são apropriadas: *em termos de crenças, expectativas, história*.

O ponto principal da teoria de Prado é de que a organização elementar da experiência é construída como narrativa, como integração de itens de afirmações e da imaginação em sequências progressivas relativas à acção e reflexão. Essa organização é feita em função das sequências que constituem apresentações de situações. Se de início o nosso comportamento é reflexivo, a capacidade de contar histórias é um crescendo dessa primeira actividade básica até à recognição da própria actividade e mesmo à própria produção autónoma.

As narrativas são “ferramentas”, mais do que sofisticados veículos para conteúdos cognitivos. São meras “sequências”, “funcionam do modo como nós as usamos”. (Prado,1984: 151)

Ainda segundo Mendes, (2001), a narrativa infantil tem valor epistemológico, pois é parte da estruturação das formas de conhecimento do mundo.

O que nos interessa em particular na presente investigação é compreender como é que o modo como essas narrativas chegam hoje às crianças (que deixou de ser exclusivamente a oralidade e o livro e abre-se aos novos média) influencia a forma de estruturar esse conhecimento, dar sentido ao seu mundo e permite traçar diferentes percepções sobre ficcional e real.

Algumas destas preocupações também estão presentes no referido autor quando questiona:

“Como é feita a passagem de um serviço noticioso repleto de imagens da realidade¹⁹ para uma série ficcional que se lhe segue imediatamente e cujas imagens são ficcionais? É uma questão que adquire cada vez mais importância, quando nos questionamos sobre a influência dos média nas crianças.” Mendes (2001:203)

Mais uma vez, julgamos que esta problemática, para além do interesse do debate psicológico, sociológico e até político é sobretudo comunicacional, educacional e antropológico.

Educar é essencialmente comunicar e comunicar etimologicamente designa “*tornar comum*”.

Assim, as diferentes linguagens e média em que as narrativas se constroem passam a ser percebidas em função da proximidade face aos diferentes códigos, que as crianças naturalmente articulam com as suas próprias mundividências.

Os diferentes mundos que vão criando, vão sendo construídos com as “narrativas-ferramentas” (na perspectiva de Prado) que têm hoje ao dispor. Parece-nos assim essencial analisar os diferentes modos em que essas narrativas se constroem, em que colaboram diferentes linguagens, não apenas a escrita. Os veículos de transmissão e produção cultural, nos quais a escola se situa, como principais produtores de narrativas, não podem ignorar essas implicações. Nos capítulos sobre Educação e Cultura iremos analisar essas implicações, em sintonia com os dados que recolhemos neste estudo, no entanto podemos desde já afirmar, que face à perspectiva do pragmatismo de Prado e Rorty aqui esboçada, julgamos fundamental possibilitar às crianças “narrativas-ferramenta” em diferentes linguagens com vista à acção: Saber dizer, como dizer, para saber agir, ou seja no fundo para saber construir o seu mundo com

¹⁹ Embora também essa realidade fabricada seja em grande parte fabricada nas selectivas montagens dos estúdios da televisão (cf. Debray, 1992)

os outros, que também eles falam diferentes linguagens e constroem diferentes narrativas acerca de si próprios e do mundo.

Como lembra Ricoeur: “É no acto de recontar que o Eu se define na sua constituição fundamental dialéctica e fá-lo numa narração que se torna hermenêutica” (Ricoeur,1984:134)

Cada um de nós, na sua interacção com os outros vai articulando diferentes narrativas, ditas em diferentes linguagens e através de diferentes média para se compreender a si próprio e ao seu mundo.

De novo o “*Poliglotismo*” de que fala Ardoino (2000) e a “*Mestiçagem*” na perspectiva de Serres (1997) aplica-se à produção e interpretação de narrativas. Compreender esse processo na sua génese é um dos principais objectivos deste estudo. Assim, torna-se fundamental compreender o contributo deste diálogo com o ficcional (como o *outro*) para a consolidação da nossa própria identidade Só assim poderemos depois reflectir sobre outras implicações educativas implícitas no “crescer com”...do qual as histórias (ditas em qualquer ou em todas as linguagens) fazem parte integrante.

3.2.NARRATIVAS FICCIONAIS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Para a discussão da presente temática baseámo-nos essencialmente na obra de Ricoeur (1984), em que analisa as implicações do ficcional na construção da identidade.

Assim, este autor embora admita a existência de um fosso entre literatura (entendida no sentido de Prado como ficção) e vida, ao longo da sua obra admite uma aproximação através do acto da leitura.

Note-se que este filósofo refere-se essencialmente à leitura de obras escritas, embora tenha deixado em aberto²⁰ a aplicação das suas ideias a outras leituras como o cinema, por exemplo.

Consideram-se pertinentes as referências efectuadas por Mendes (2001) onde apresenta uma síntese de algumas das dificuldades apontadas por Ricoeur relativamente à aproximação real/ficcional, tais como:

- A equívocidade da noção de autor²¹. Na ficção é fácil (aparentemente) separar o autor da personagem, na vida real não é.

²⁰ cf. Para complementar a análise dessa temática Ricoeur, O discurso da acção,(1988)

²¹ Cf. Coelho, Sónia (2003)

- Inacabamento narrativo da vida, pois na vida a memória perde-se algures na infância, a memória do meu começo e do meu fim pertence sempre à história dos outros.

- Imbricação das histórias de vida umas nas outras torna difícil a unidade narrativa da vida.

- Inclusão das narrativas de vida numa dialéctica de rememoração e de antecipação, que se centra na fase já vivida da vida. O futuro é tratado através da ideia ética de *promessa*.

No entanto, apesar das dificuldades que aqui muito sumariamente destacamos, este autor considera que vida e ficção se completam, se as integrarmos numa compreensão do mecanismo de apropriação de sentido, central na sua hermenêutica e que se aproxima da noção de identidade narrativa²². Segundo Mendes (2001), a noção de co-autor conserva a de autor mesmo na unidade narrativa de uma vida.

Outros autores como Gortz (1984) questionam a noção de co-autoria, entendendo-a como um acto de linguagem pelo qual exprimimos a unidade da nossa vida. Além disso, este autor considera que há uma forte imbricação entre ficcional e vida, pois o autor é identificado com as suas personagens, que são no fundo “auto-realização da sua identidade.”²³

Para Ricoeur a narrativa unitária da vida é um “misto instável de efabulação e experiência vivida” Segundo o autor é o carácter evasivo da vida que exige a ficção para a organizar. Além disso, fica marcada a importância do diálogo com o *outro*, já que a minha narração tem por objectivo que o *outro* possa integrar a minha história como parte da sua.

Assim, com o seu projecto hermenêutico salienta a relação com o mundo através do leitor, cujo único limite às suas variações imaginativas é a sua própria corporeidade.

Segundo Mendes (2001) o modo como se relaciona a narrativa com o mundo, diz respeito ao modo como as histórias (as que narram a realidade e a ficção) são constitutivas da natureza humana e ao lugar que ocupam entre as diferentes formas de saber. O estudo de caso descrito na parte II mostra um pequeno exemplo do *story telling* nas crianças na sua relação com elas próprias e com os outros, usando diferentes linguagens e em diferentes contextos educativos.

²² Para o filósofo, ao contrário da clássica perspectiva dicotómica de E. Benveniste, que ele contesta, existe discurso em qualquer narrativa, na medida em que a narrativa não é menos proferida do que o canto lírico, a confissão ou a autobiografia.

²³ Cf Rosenzweig (1989). Conceito de Literatura como confissão autobiográfica.

3.2.1. A PERSPECTIVA DE PAUL RICOEUR EM *TEMPS ET RECIT*

Ricoeur (1983) considera que existe uma correlação entre a actividade de recontar uma história e o carácter temporal da experiência humana, que não é acidental, mas sim uma forma de necessidade transcultural.

Ao longo da obra *Temps et Récit* (composta por 3 volumes) o referido autor analisa a complexa relação com o tempo, que é uma das componentes essenciais do modo narrativo de existir. Nós existimos narrativamente num tempo. Pareceu-nos interessante retomar esta reflexão sobre o tempo, numa altura em que se fala de imersão na realidade virtual, em presentificação do futuro, em que se debate a ubiquidade e “desterritorialização” (Lévy, 1998). Hoje mais que nunca é fundamental reflectir sobre a existência narrativa no tempo real ou ficcional.

“O tempo torna-se tempo humano, na medida em que é articulado sobre um modo narrativo e a narrativa atinge a sua significação plena quando se torna uma condição de existência Temporal”. (Ricoeur, 1983:83,T.R. I)

Assim o autor entende que a Hermenêutica pode reconstruir o arco inteiro das operações pelas quais a experiência prática se dá às obras, autores e leitores. É na construção da relação entre os três modos miméticos de existir (*Mimesis I*, *Mimesis II* e *Mimesis III*) que se constitui a mediação entre tempo e narrativa.

Segundo Ricoeur a *Mimesis I* é a capacidade de identificar a acção em geral pelos seus traços estruturais (semântica da acção). Todos os membros do conjunto têm para o autor, uma “relação de intersignificação”. Para ele, atingir a rede conceptual no seu conjunto é ter a “competência de compreensão prática.”

Deste modo, a *Mimesis I* corresponde assim a um momento de pré-compreensão estruturante do que é o agir humano: a sua semântica, a sua simbólica e a sua temporalidade.

“Antes de ser texto a compreensão simbólica tem uma textura. Um sistema simbólico fornece um contexto de descrição para as acções particulares. Confere à acção uma primeira legibilidade.” (Ricoeur, 1983:86-87 T.R. I)

Esta pré-compreensão é essencial como ponto de partida para a dialéctica do seu círculo hermenêutico.

A *Mimesis* II, segundo o autor, abre-se ao reino da ficção, insere-se na actividade de configuração narrativa e combina duas dimensões temporais: cronológica (episódios e acontecimentos) e não cronológica (configuração do acontecimento em história).

A história recontada inverte assim a ordem natural do tempo que se vai complexificando, pois implica já uma reapropriação de sentido pelo próprio sujeito.

É neste momento que o autor destaca o trabalho da “Imaginação produtora” que aproxima a produção do acto configurante e que é matriz e motor de inovação, da ficção e da produção literária.

A *Mimesis* III situa-se na mediação entre tempo e narração. Marca a configuração do mundo configurado pela obra e do mundo na qual a acção efectiva se destaca com a sua temporalidade específica; deste modo representa também a entrada pela leitura da obra no campo da comunicação.

Em *Temps et Recit* T II (1984) Ricoeur explicita ainda melhor esta dialéctica essencial do seu círculo hermenêutico, entre mundo do texto e mundo do leitor que a leitura possibilita.

Nesse sentido, abre-se uma nova relação entre tempo e ficção, entre imaginário e real, permitindo-se uma *participação intersubjectiva* dos leitores no tempo e no espaço.

No entanto, a ligação ao tempo real, concreto vivencial está sempre presente:

“Nunca o tempo fictício está completamente cortado do tempo vivenciado, da memória e da acção” (Ricoeur, 1984:129)

Esta distinção entre tempo fictício e tempo vivenciado é crucial na reflexão do autor, uma vez que a articula com a “experiência fictícia do tempo” como o “poder da obra de projectar um mundo.” (ibidem)

Assim, é como se o leitor ouvisse a sua “voz narrativa” no diálogo com a obra e na configuração de sentido que vai criando.

Segundo o autor, é no fazer sentido para *mim* e para os *outros* que reside a essência da minha própria construção narrativa.

Neste sentido, a procura da sua própria voz articula-se com o conceito de “identidade narrativa”, no sentido em que permite questionar sobre a interferência das experiências de pensamento originadas pela ficção na vida real.

O conceito de voz narrativa não se pode confundir com a noção de autor e com a de subjectividade, uma vez que o autor distingue estas noções de um outro conceito, o de *ponto de vista*, que

na sua perspectiva, é “um convite dirigido ao leitor para que oriente o seu olhar na mesma direcção que o autor ou personagem”(Ricoeur, 1984:163)

Como muito bem sublinha Sumares (1986:18), a análise de Ricoeur permite “colocar o tempo e o existente individual numa perspectiva de interacção interpretável, reformuláveis como um texto...”

Nesse sentido há uma permanente ligação entre narrativa ficcional e narrativa de vida, e as duas dimensões misturam-se no acto de reconfigurar:

“ A história de uma vida não cessa de ser refigurada de todas as histórias verídicas e fictícias que um sujeito reconta sobre ele mesmo. Essa reconfiguração faz da vida ela mesma um tecido de histórias recontadas.” (Ricoeur,1985, T.R.TIII.:356)

Em síntese, Ricoeur na obra citada como que apresenta jogos com o tempo. O *tempo para contar* e *tempo das coisas contadas*, sempre na perspectiva dialéctica entre a configuração narrativa e a reconfiguração do tempo pela narrativa.

Além disso, o autor distingue *tempo monumental*⁴.(oficial, cronológico) e *tempo vivido* (ligado à experiência subjectiva do tempo).

Ele defende que apenas a ficção pode explorar e transportar para a linguagem esse divórcio entre formas de ver o mundo e suas perspectivas inconciliáveis sobre o tempo, escavado pelo tempo público, oficial, dos ponteiros do relógio.

A riqueza da imaginação produtora reside no facto do leitor poder “compor maneiras infinitamente variadas de perspectivas sobre o tempo” (Ricoeur,1984: 193 T.R. II).

No entanto, para o autor, essa experiência do tempo é “sugerida ao leitor por *repercussão* (expressão usada por Bachelard) de uma experiência solitária, numa outra experiência solitária” (ibidem: 199). Essa rede de repercussões resulta da vivência do tempo aberta pela narrativa ficcional apresentando-se como uma experiência verdadeiramente ilimitada e extra-temporal, contrastando com a da vida, em que o tempo é sentido como “tempo perdido”, no sentido de gasto, inevitavelmente irrecuperável.

“É pela narrativa que nos dizemos na acção. Dizer é fazer”(Ricoeur,1984: 279 T.R.II).

⁴ Cf. Conceito de Nietzsche História Monumental

A intriga narrativa é assim a “síntese temporal do heterogéneo” (ibidem,1984:282) e o filósofo defende a prevalência da “inteligência narrativa” sobre a “racionalidade narratológica”, pois a ficção é mais rica em informações sobre o tempo.

Na narrativa de ficção existe uma interacção entre *Tempo para contar* e *Tempo contado*. A ficção ao criar “mundos imaginários” abre uma maneira ilimitada para a manifestação do tempo.

O autor deixa bem claro a ligação sempre renovada entre o mundo da obra e o mundo do leitor, pois a obra apenas possui significação integral quando o mundo do texto se confronta com o mundo do leitor. O processo de significação da obra representa assim uma “intersecção entre mundo projectado pelo texto e o do mundo de vida do autor.” (ibidem)

A análise da *experiência fictícia do tempo* é crucial para entender o mundo do texto. No entanto, é o mundo de vida do leitor que dá significado à obra, marcado pelos contextos do tempo e do espaço dentro dos limites da corporeidade do leitor.

Para Ricoeur a “experiência fictícia do tempo, cujo horizonte é o mundo imaginário” continua a ser o mundo do texto”. (ibidem:180) A reflexão deste autor, enquadra-se essencialmente nos parâmetros do texto escrito, no entanto seria interessante estender esta análise a outros textos, que não apenas o texto escrito e o livro em papel, discreto e linear.

As actuais formas de escrita não lineares, introduzem a necessidade de outras configurações, tornando-se até mais evidente uma experiência descontínua do tempo de leitura e talvez uma maior proximidade ao mundo do leitor e às suas possibilidades de reconfigurar novos sentidos, na medida em que hoje, de uma forma directa o leitor pode interferir directamente na construção das próprias narrativas através das redes hipertextuais.

Assim, em síntese, segundo o autor citado é no confronto entre mundo do texto e do leitor, que reside a riqueza infinita da imaginação produtora aberta pela dialéctica permanente entre mundo da obra, do autor e do leitor.

Outros autores contribuíram para enriquecer esta reflexão. É o caso de Umberto Eco, que também se debruça sobre esta problemática na perspectiva da Semiose²⁵ e da Semiótica e sobretudo naquilo que designa a “Pragmática do Espelho”, conforme será abordado seguidamente.

²⁵ Eco (1989 :11) distingue Semiose como fenómeno característico dos Humanos pelo qual entram em jogo na perspectiva de Peirce, um signo, o seu objecto e a sua interpretação. A Semiótica é a reflexão teórica sobre o que seja a semiose.

3.2.2. A PERSPECTIVA DE UMBERTO ECO EM *SOBRE OS ESPELHOS E OUTROS ENSAIOS*

Na tentativa de elucidar o significado simbólico dos “espelhos” na percepção da nossa identidade, seguimos as reflexões de Eco (1989a), em particular na obra *Sobre os Espelhos e Outros Ensaios*, em que o autor se refere às reflexões de Lacan (1966) sobre o “estádio do espelho”²⁶, salientando que a percepção do nosso corpo como uma unidade não fragmentada e a experiência especular acontecem em simultâneo.

Para Lacan (1966) o Espelho é um fenómeno limiar que marca os limites entre imaginário e simbólico.

“A magia dos espelhos consiste no facto de que a sua extensividade-intrusividade não só nos permite ver melhor o mundo, mas também vermo-nos a nós próprios tal como nos vêem os outros; trata-se de uma experiência única, a espécie não conhece outras semelhantes.” Eco, 1989 : 20)

Nessa sequência, o autor analisa o significado do espelho do ponto de vista da comunicação, pois segundo ele os espelhos enquanto “próteses” são “canais”, entendendo canal como média material que possibilita a passagem da informação (no sentido físico de estímulos sinais).

Eco vai ainda mais longe na sua reflexão quando diz que o “Espelho é um ícone absoluto”, ao fornecer um “duplo absoluto do campo estimulante” (Eco, 1989:22), entendendo ícone como a imagem que tem todas as propriedades do objecto representado. O Espelho permite a “tentação contínua de considerar-me um outro” (ibidem), e nesse sentido a experiência especular está no limiar entre percepção e significação. Não é por acaso que continua a inspirar tanta literatura, sobre as fronteiras do ficcional e até do virtual, como iremos mais tarde analisar. É como se fosse o mundo invertido da Alice que não evitou penetrar no Espelho.

Eco mantém a reflexão ainda dentro de um modelo referencialista, pois assume que a imagem especular tem origem na sua subsistência física, num objecto que seria o referente da imagem, e é isso que a distingue dos signos. A imagem especular está em presença de um referente, que não pode estar ausente. É sempre uma relação entre duas imagens sem qualquer tipo de mediação. O médium é o

²⁶ Um dos estádios da teoria de Lacan referidos no capítulo 2

próprio espelho. Por tudo isso, não é também interpretável, apenas é possível interpretar o campo estimulante para onde remete, da qual ela é “duplo”.

O autor situa a sua reflexão relativamente aos espelhos normais, pois os espelhos deformantes implicam outro tipo de consequências relativamente ao seu referente.

Aliás, a utilização de espelhos como canais é muito usada no cinema e no teatro e nas montagens para criar ilusões de óptica.

Mas segundo Eco, (1989:36), na representação teatral o actor não é referente do discurso, pode ser eventualmente canal, enquanto na experiência especular as imagens remetem para referentes.

O autor questiona-se sobre a relação entre fotografia e imagem especular. A semelhança estaria em que a câmara escura deveria dizer a verdade como um espelho e realçar a presença do objecto impressor. A diferença é que a chapa impressionada constitui uma “*marca*” ou “*vestigio*”. (ibidem:39)

A chapa traduz os raios luminosos noutra matéria. “Houve projecção de matéria em matéria”

As diferenças são imensas quando pensamos na relação com tempo. Na fotografia o objecto não tem que estar presente sempre, como na imagem especular. Além disso, na fotografia existe já um processo semiótico e mesmo de significação, inerente ao autor da fotografia, à escolha do conteúdo, objecto fotografado e no significado que pode ter para outros. Nesta perspectiva, Morin refere que “a riqueza da fotografia reside no que nela não existe, mas que nela é projectado e fixado por nós” (Morin, 1997:41)

Segundo Eco (1989a), na ontogénese do sujeito o estádio da fotografia situa-se muito mais tarde que o estádio do espelho. O bebé, a partir dos 3-4 meses já se vai reconhecendo no espelho, mas mesmo em idade pré-escolar tem alguma dificuldade em reconhecer os objectos fotografados. Facilmente associa todas as imagens tipo de mulher à fotografia da Mãe. Engana-se a referir, por isso a fotografia também pode mentir.

No entanto, como nos ensina Morin (1997:40-41) as funções da fotografia são multiformes. “Tão vasto é o campo abarcado pela fotografia, de tal modo ela satisfaz uma série e carências tão evidentemente subjectivas, e tão amplas são essas necessidades, que não é possível considerar o seu uso, desde a foto presença e a foto recordação à foto -extralúcida - como um mero epifenómeno dum papel essencial que seria a documentação de arquivo ou o conhecimento científico”.

Assim, ela é tão importante no plano objectivo, como subjectivo, no plano pessoal, estético, ou simplesmente por nos fazer recordar e tornar por momentos, presenças apagadas em presenças vivas.

“Tudo se passa como se esta imagem material possuísse uma qualidade mental. Tudo se passa, igualmente em certos casos, como se a fotografia revelasse uma qualidade que o original não possui, uma qualidade de *duplo*. É, pois, a este nível radical, do *duplo* e da imagem mental, que se deve tentar compreender a fotogenia”(Morin, 1989:44)

Surge novamente nesta análise a ideia de “*duplo*”, referida por Lacan e Eco. Será que esse interesse pelo “*duplo*” resulta da necessidade humana de se olhar a si próprio de fora, no espelho, como na fotografia?

Não se resiste a lembrar novamente a frase do poeta, que citamos no início:

“Só me encontro quando de mim fujo.” F. Pessoa

O mesmo se pode dizer da imagem animada, no cinema, que tem a sua gramática específica. “Tudo quanto se vê, não é só encenação, enquadramento escolha, do ângulo visual, mas efeito de uma operação sobre a superfície que faz com que ela pareça reflectir raios provenientes de um objecto.” (Eco, 1989: 41)

Aqui colocam-se novas questões ligadas à Pragmática da interpretação. Segundo Eco, a comparação com a imagem especular apenas se poderia colocar relativamente à emissão televisiva em directo, onde existiria uma relação absoluta com o referente. Mesmo assim, julgo que haveria diferenças notórias pelos *cut*, as montagens, os *timings*, os ângulos... em que frequentemente domina a encenação, que suscita sempre dúvidas e incertezas.

Segundo o referido autor, todas estas imagens fotográfica, cinematográfica e televisiva encontram-se nos limites do semiótico. “O Universo semiótico é uma virtualidade capaz de dar a impressão da realidade.”(1989: 44)

Morin (1997:35) afirma: “A imagem cinematográfica mantém o contacto com o real e transfigura-o até à magia”. A magia resulta dessa abertura imanente à ficção, ao imaginário e à recriação que o cinema explora em todas as suas dimensões.

As diferentes linguagens impõem diferentes tipos de leitores e diferentes tipos de “releitura”(Cf. Eco,1989:130) que atingem particularidades ao nível da comunicação de massas, encarnando aquilo que

Eco designa por “dialogismo intertextual” (1989: 131), no sentido das intertextualidades entre o leitor ou espectador e as suas próprias competências de partida, que de algum modo se relaciona com a destacada dialéctica de Ricoeur entre mundo do texto, do autor e do leitor (cf. Ricoeur, 1984).

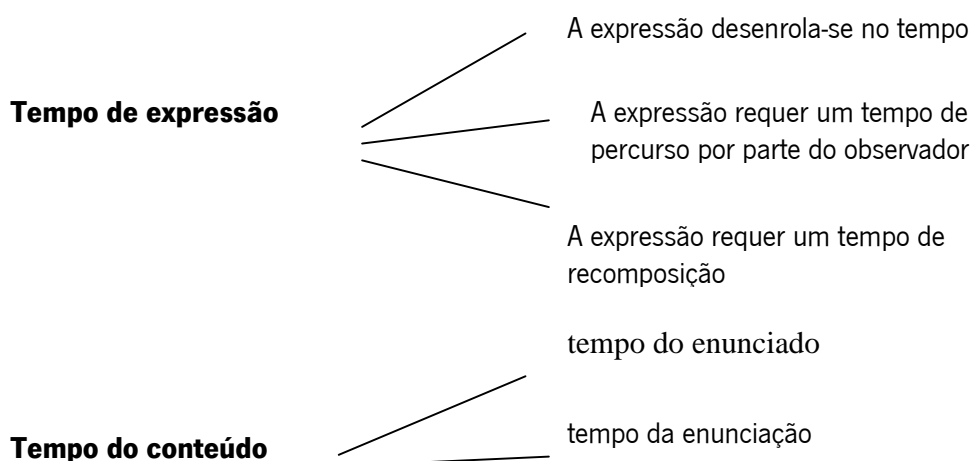
Essas diferentes relações são ainda mais perceptíveis quando os autores abordam a dinâmica do tempo. Eco enquadra essa análise na sua Teoria da arte e Ricoeur na sua hermenêutica, em particular, quando se debruça sobre a análise das narrativas ficcionais.

3.2.3. A DINÂMICA DO TEMPO EM ECO

Eco considera que as obras independentemente do modo como são consumidas pelo público, vivem no tempo, como qualquer outro objecto.

Assim apresenta-nos o seguinte quadro

Quadro nº3 Dinâmica do Tempo (Eco, 1989:134)



Para Eco a temporalidade está ligada ao modo como a percepção se desenrola aos nossos olhos, que adquire diferentes dinâmicas de percepção se se trata de um filme, de um livro ou de uma peça de teatro.

Assim, o autor referindo-se às obras de arte, afirma que cada obra tem o seu percurso no tempo, em que em alguns casos é linear, noutros circular e outras ainda propõem *navegações* múltiplas, dado que a cada viagem a perspectiva muda e a compreensão da obra se enriquece.

Esta perspectiva faz-nos lembrar de novo o círculo mimético de Ricoeur, que apesar de realçar a autonomia da obra, salienta também o enriquecimento que a sua compreensão traz para o sujeito que com ela interage, ou “navega”.

Eco distingue o tempo para a execução da obra, que segundo ele se pode compreender na trajectória que cada obra revela, e o tempo para a sua leitura, tendo como referência um *Leitor Ideal*, ou *auditório universal* (cf. Ricoeur, 1984).

Além disso, o autor reforça a ideia de visitar o conceito de tempo intertextual, perspectivando-o não só segundo o segmento do tempo do enunciado e da enunciação, mas sim também o do tempo psicológico do consumidor e o tempo histórico e da cultura.

3.2.4. DIFERENTES MODOS DE NARRAR O FICCIONAL. O EXEMPLO DE *HORAS*

Neste contexto, de modo a evidenciar as possibilidades de diálogo entre narrativa ficcional, e a construção da identidade narrativa, escolhemos como suporte teórico as reflexões do filósofo Paul Ricoeur, no âmbito de alguns estudos por nós efectuados dentro deste domínio na área da Comunicação Educativa.

A título meramente ilustrativo, escolhemos uma obra ficcional, simultaneamente apresentada em livro e filme, que é do conhecimento do grande público, as *Horas* (2003) de Michael Cunningham, como metáfora da imbricação do ficcional na vida através de diferentes média.

No âmbito de estudos que temos desenvolvido, desde algum tempo, sobre Imaginário, narrativas ficcionais e linguagens, temos tido ocasião de testemunhar a importância do “ficcional” nas projecções identitárias das crianças, bem como a possibilidade de o exprimir, de o dizer, de o narrar em diferentes linguagens.

Assim, Ricoeur na obra citada, aborda, entre muitos outros temas, o conceito de “experiência fictícia do tempo”, que comporta em si diferentes experiências e projecções imaginativas do tempo e das vivências que dele temos.

Na referida obra, o autor faz uma análise detalhada do Romance de Virginia Woolf, *Mrs Dalloway*, (1925) como metáfora da reflexão sobre a “experiência fictícia do tempo” e da relação entre aquilo que designa “Tempo Monumental”, cronológico, do “tempo vivido”, no duplo sentido, de vivido pelas personagens da narrativa ficcional e vivido pelo leitor, que inevitavelmente cruza a sua experiência do tempo com os tempos da obra.

Neste sentido, esta problemática possibilita estabelecer algumas analogias entre a obra de ficção - *As Horas*²⁷ (2003) - que como todos sabem, tem por base o mesmo livro – *Mrs Dalloway* (1925) e que deste modo nos possibilita tecer algumas comparações com as reflexões do referido filósofo.

Neste contexto cruzam-se diferentes universos de significações, diferentes experiências temporais, diferentes redes de sentido, dando plena expressão ao conceito de “obra aberta”²⁸ em várias vertentes:

- A leitura de *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf
- A interpretação que Ricoeur faz desse romance
- A interpretação que Cuningham (autor de *As Horas*) faz do mesmo livro e o modo como o transfigura noutra obra de ficção
- A interpretação do livro de Cuningham pelo realizador do filme - *As Horas* (2002) Stephen Daldry
- A nossa própria interpretação como leitores apenas, num labirinto de redes de sentido...

Quase se poderia afirmar que nos situamos no limiar de uma *metalinguagem*, ou de uma *meta-hermenêutica*²⁹, tendo como fio condutor as intersecções de uma mesma narrativa ficcional - *Mrs Dalloway* e suas implicações em diferentes identidades, no duplo sentido de leitores-autores³⁰.

A rede de analogias desenhada permite-nos ilustrar com clareza alguns conceitos brilhantemente tratados por Ricoeur na obra citada:

- *Tempo contado e tempo vivido*
- *Dialéctica autor-leitor-obra*
- *Experiência fictícia do tempo*

²⁷ O livro e o filme

²⁸ Conceito tratado por vários autores, como por exemplo Eco,(1989), mas também pelo próprio Ricoeur na obra citada, no sentido de experiência “virtual “ aberta pelo texto como “transcendência imanente”.

²⁹ Termo usado por nós como expressão das múltiplas reinterpretações a partir da mesma narrativa base.

³⁰ Podia-se ainda acrescentar a perspectiva do *intérprete*, que neste caso incluímos no conceito de autor, pois este ao *criar a partir de...* está de certo modo a *interpretar...*

- *Identidade narrativa – literatura e vida*

Ricoeur reforça que a ficção permite fazer a transição entre a experiência que precede o texto e a experiência que lhe é posterior.

Para o autor nunca o “tempo fictício” está separado do “tempo vivenciado”, vivido pela memória e pela acção.

Esta relação com o tempo articula-se no seu círculo hermenêutico, com a sua abertura ao leitor³¹. Trata-se, para o filósofo, “como se da ficção se criasse uma nova consciência do tempo, em que os tempos verbais estão ao serviço da produção de sentido” (Ricoeur, 1984:130).

Além disso, esta vivência temporal também envolve as personagens fictícias da narrativa, que vivem ficcionalmente outras dimensões temporais que a obra projecta.

A experiência fictícia não deixa de ter o mundo como horizonte, já que a ficção não corta completamente a sua ligação ao mundo prático de onde parte e para onde retorna.

O que nos interessa mais aqui destacar, em articulação com as referidas obras ficcionais - “*Mrs Dalloway*” (1925) e “*As Horas*” (2003) é precisamente a relação de tempo de narração, com tempo de vida através do tempo contado. Segundo o autor existe uma interacção entre tempo de contar e o tempo inerente à própria narrativa, que se reflecte na vivência temporal da própria narrativa.

Aqui se evidencia um outro jogo de interferências entre tempos de narrador e o das personagens, e do leitor, uma vez que o presente da narração é sempre posterior à história contada .

É precisamente o acto da leitura que permite a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor.

Embora o filósofo continue a privilegiar o mundo do texto, julgamos que não exclui outras linguagens, como o cinema. Todas as linguagens são redes de sentido que abrem um mundo de *texto*, onde incessantemente se revela a dialéctica autor-leitor-obra.

“Uma obra pode estar, ao mesmo tempo fechada, sobre si mesma quanto à sua estrutura e aberta para o mundo à maneira de uma janela, que recorta a perspectiva fugidia de uma paisagem oferecida. Essa abertura consiste na pro-posição de um mundo susceptível de ser habitado” (1984:182).

³¹ Representada pelo conceito de mimesis III.

Um mundo habitado pelos diferentes sujeitos que reinterpretem, reconfiguram e partilham significados.

Para Ricoeur a experiência fictícia do tempo é reflecte o aspecto temporal de uma experiência virtual proposta pelo texto.

O mundo da obra ao permitir essa intersecção com a experiência real do leitor é segundo o autor, a “transcendência imanente ao texto” (1984:183-184).

Para ilustrar estes conceitos o autor recorre à análise de algumas obras ficcionais conhecidas, uma delas é a obra *Mrs Dalloway* (1925) de Virginia Woolf.

Assim, depois de recordados alguns dos conceitos tratados por Ricoeur, vamos tentar entrecruzar a leitura do Filósofo sobre a obra *Mrs Dalloway* e a releitura da mesma obra transfigurada por Cunningham no romance *As Horas*.

Ricoeur considera *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf, juntamente com a *Montanha Mágica* de Thomas Mann (1924) e *Em busca do Tempo Perdido* (1917-1922) de M. Proust, “Fábulas sobre o tempo”, na medida em que tratam diferentes experiências do Tempo, não só nas “variações imaginativas” da própria composição narrativa como das personagens.

Ricoeur analisa *Mrs Dalloway* tendo em conta dois níveis de análise crítica:

- a configuração da obra;
- a visão do mundo e a experiência temporal que essa configuração projecta para além de si.

Mrs Dalloway é considerada pelo filósofo, uma obra da família dos “romances de fluxo da consciência”. Assim, comparando este romance com a obra *As Horas*, que como todos sabem tece uma rede de narrativas a partir da obra de *Mrs Dalloway*, é tentador encontrar afinidades, começando desde logo por a situar também dentro do “romance de fluxo de consciência”, já que se centra na “voz narrativa” das diferentes personagens e suas intenções comunicativas ao leitor.

É de realçar que, neste romance, o narrador não se confunde com a personagem central, e que apesar disso, mantém-se como uma presença ausente, em que cada capítulo é um olhar da narrativa de dentro da personagem que vive a acção naquele momento.

Nas duas obras, para além das repetições de nomes, como por exemplo, o de Clarissa, personagem principal da obra de Woolf, transfigura-se na obra de Cunningham numa Clarissa adaptada aos tempos modernos.

Curiosa, é também, a transformação da escritora real, Virginia Woolf, que na obra de Cunningham, apesar das afinidades com a vida real, não passa mesmo assim de uma personagem de ficção.

Outras similitudes se encontram nos dois romances, como a coincidência de alguns eventos aparentemente simples do quotidiano, mas que escondem uma densidade psicológica de grande tensão.

Por exemplo, o facto de os principais acontecimentos da acção se desenrolarem, nas duas obras, enquanto as personagens centrais preparavam uma festa.

A própria linguagem usada pelos dois autores, bem como a subtilidade da técnica narrativa, apresenta afinidades, chegando mesmo Cunningham a usar a expressão próxima de Woolf relativamente à vivência do Tempo associada à metáfora do peso incontornável:

“Os círculos de chumbo dissolveram-se no ar” (*Mrs Dalloway*:6; :80).

“O Big Ben bate as horas, que descem em círculos de chumbo... (*As Horas* :167).

No entanto, o que julgamos mais pertinente destacar na comparação das duas narrativas ficcionais, são as suas referências à experiência que os vários personagens têm do tempo, bem como a ligação do ficcional e da vida e as suas implicações no campo da comunicação .

Quanto ao primeiro aspecto, nota-se, nas duas obras, que à medida que o tempo vai avançando e os acontecimentos se vão sucedendo, no “tempo narrado”, vai ao mesmo tempo retrocedendo, atrasando-se, de certo modo em “excursões do passado como “longas sequências de pensamentos mudos” ou “discursos interiores” (Ricoeur,1984: 186).

Segundo o filósofo, “a arte de ficção consiste em misturar o sentido do quotidiano com o sentido da interioridade” (1984:187).

O entrecruzar do “presente contado” com o passado, confere às personagens uma densidade dramática e uma “identidade instável”, particularmente evidente nas duas obras e em especial no romance *As Horas*. Neste a acção passa-se em tempos presentes diferentes, cruzando-se o passado e o presente articulando-se em redes de sentido que vão desocultando o destino de cada personagem, cuja identidade se assume como uma busca constante e difícil.

Saliente-se ainda, que neste romance, os títulos dos capítulos iniciam-se com o nome das diferentes personagens femininas e, à medida que se vai avançando no romance, passado e presente entrecruzam-se, numa rede que convida o leitor a um exercício de desocultamento, como se fosse lançado perante um jogo, cujas peças do puzzle lhe escapam, tanto a ele como às próprias personagens.

Estabelece-se assim uma dialéctica permanente entre autor-leitor-personagem, que no livro *As Horas* ainda é mais complexa, pois está impregnada na perspectiva do leitor do livro-de Woolf, Cunningham, que é simultaneamente autor do seu próprio livro, e que, por sua vez, origina outra releitura – a do filme.

Nas duas obras, o “fluxo de consciência” ressalta simultaneamente pela continuidade dos lugares, das memórias, de discursos interiores.

Os lapsos de tempo, vividos pelas personagens, marcam as temporalidades estranhas uma à outra, assim como as diferentes vivências de identidade e de alteridade.

Na obra *As Horas*, como em *Mrs Dalloway*, as personagens são apresentadas como almas atormentadas com o seu próprio destino, com as memórias do passado e com a sua própria identidade, com as narrativas de vida que foram tecendo numa luta permanente com o tempo e, em última instância, com a própria morte. São as diferentes relações que as personagens tecem com as “marcas do tempo” que constituem a experiência temporal fictícia. Tais processos permitem, nas duas obras, provocar a partilha entre narrador e leitor de “diferentes experiências temporais”, permitindo “reconfigurar na leitura o próprio tempo” (1984:188).

O tempo cronológico está latente nos dois romances, quer nas badaladas do Big Ben, em *Mrs Dalloway*, (que curiosamente esteve para se chamar – Horas) quer no livro de Cunningham cujo título escolhido foi intencionalmente *As Horas*. Ricoeur salienta, no entanto, que não nos devemos limitar a uma oposição simplista entre “tempo dos relógios” e “tempo interior”, mas sim na “variedade das relações entre as experiências temporais concretas dos diversos personagens e o Tempo Monumental” já que a ficção permite ao leitor compor “maneiras infinitamente variadas sobre o Tempo” ³²(1984:193),.

³² Tais possibilidades são, de certa medida, redimensionadas pelas temáticas da cibertextualidade, que exigem uma nova reflexão sobre a experiência ficcional e virtual do tempo e os processos de significação, conforme será tratado em capítulos subsequentes sobre narrativas digitais.

Finalmente, os dois romances, mais uma vez se aproximam numa experiência do tempo que é simultaneamente una e diversa:

“ *Una*”, uma vez que entre as diferentes personagens dos dois romances se cria uma unidade, nas memórias visitadas e nas redes ocultas, que se vão tecendo na unidade da própria narrativa.

Como diz a própria escritora Virginia Woolf no seu Diário relativamente à sua obra:

“Tinha muita coisa a dizer a respeito de “*As Horas*” e da minha descoberta, de como escavei belas cavernas através das minhas personagens. A ideia é que as cavernas se ligarão entre si e cada uma vem à luz do dia no momento presente”.

Virginia Woolf, excerto do seu *Diário*, 30 de Agosto de 1923, citado por Cunningham no Posfácio de *As Horas* (Cunningham,2003)

“*Diversa*”, na medida em que os destinos das personagens e suas perspectivas de vida parecem tão diferentes, que no caso de *As Horas*, a acção decorre em épocas distintas, mantendo, contudo, sempre uma unidade.

Finalmente, gostaríamos ainda de destacar o 2º ponto de nossa análise, que de resto se interliga claramente no ponto anterior como um continuum - “o entrecruzar do ficcional na vida” - tema este também tratado por Ricoeur e, sobre o qual o Livro *As Horas* constitui uma importante metáfora.

Na obra ficcional acima referida, esta *imbricação do ficcional na vida* é evidente nas principais personagens da narrativa:

1. Na personagem Virginia Woolf e no diálogo permanente com a sua própria *identidade-alteridade*, particularmente visível na necessidade de sublimar o seu próprio sofrimento na escrita e na ficção³³ (sofrimento esse que é de conhecimento público...). Por vezes ela própria se confunde com as suas próprias personagens, como de resto acontece, de um modo geral, com todos os grandes autores.
2. Na personagem Mrs Brown, que encontra permanente refúgio já não na criação de obras de ficção, mas sim na leitura, que de algum modo é também uma criação pelas “infinitas variações imaginativas” que abre na dialéctica permanente leitor–autor–narrador-personagem. A personagem Mrs Brown vive momentos particularmente intensos, de identificação e projecção, através da leitura quase obsessiva do livro de *Mrs. Dalloway*, abandonada aos seus fantasmas.

³³ Não cabe, neste contexto, o estudo biográfico da Autora, sobre o qual existem inúmeros estudos.

3. Na personagem Clarissa, também chamada assim pelo antigo amante de Mrs. Dalloway (heroína do romance de Woolf), amante esse que em muito se aproxima do jovem Septimus do romance *Mrs. Dalloway* ambos padecendo de doença grave e que os levará ao suicídio, atirando-se da janela.

A relação de Clarissa com Richard, ele próprio escritor, tem sempre como pano de fundo a literatura, a ficção, numa dialéctica intensa e dramática, que se manifesta na obra literária de Richard onde as analogias entre vida e ficção são para todos visíveis.

Todas as personagens reflectem uma vivência particular do tempo, visível na teia complexa que todas vão subterraneamente tecendo na busca da sua própria “identidade narrativa”, num intenso diálogo entre “tempo vivido e tempo ficcional”, no qual o leitor é implicitamente convidado a participar.

Na obra *As Horas*, o entrecruzar de ficção na vida e vida na ficção é uma constante, particularmente evidente aliás, no mote central do livro, que parte de diferentes leituras de uma obra de ficção. É este romance o ponto comum entre as três personagens de épocas tão distantes e, afinal, de universos tão próximos.

Assim, a problemática da *identidade* cruza-se com a de *temporalidade*, através das diferentes narrativas de vida, que se tecem em permanente diálogo com o “*Outro*”, que ao mesmo tempo “*Sou Eu*” da ficção.

Como dizia Hannah Arendt (1991), responder à questão Quem? é recontar a história de uma vida.

A ficção abre espaço a “variações imaginativas” de possibilidade de ser totalmente “outro” num espaço de jogo, que é “síntese do heterogéneo” Ricoeur preserva o fosso entre literatura e vida, mas procura pô-la em articulação pelo acto de ler.

No plano da ficção existe distinção entre ambos - *narrador*, *personagem* e *leitor*. No plano da vida, quando me interpreto, “Eu sou narrador, personagem e co-autor” (Görtz, 1995: 122).

Segundo Ricoeur, a unidade narrativa de vida não pode ser senão uma articulação instável entre ficção e experiência de vida.

Para o autor “é no acto de recontar que o Eu se define na sua constituição fundamental dialéctica e fá-lo numa narração que se torna hermenêutica” (1984: 134).

Nesse contexto, a sua mensagem revela que é no acto de fazer sentido para mim e para os outros que reside a essência da minha própria identidade narrativa.

É este diálogo, entre vida e ficção que julgamos que deveria ser reconfigurado no discurso educacional, onde o ficcional continua a ser marginalizado como um *não discurso*, como um “*não lugar*”³⁴, ou sendo simplesmente formatado em modelos monoculturais, que anulam o seu verdadeiro significado.

3.2.5.NARRATIVA FICCIONAL: AS MÁQUINAS NA COMUNICAÇÃO HUMANA. O EXEMPLO DO FILME *INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*

O filme *Inteligência Artificial* de Spielberg constitui, noutro sentido, uma parábola sobre a imbricação entre real e ficcional que nos preocupa no âmbito deste estudo.

Aqui a perspectiva é centrada na personagem ficcional que é promovida à categoria de Pessoa ainda que “artificial”. Aliás, este tema introduz questões ainda mais vastas do que a articulação entre real e ficcional, pois reflecte sobre os limites do Humano, bem como os poderes e os limites das máquinas. O David (atenção ao nome mítico da personagem)³⁵ do filme, apesar de ser uma máquina, em tudo se assemelha a uma Pessoa, sobretudo naquilo que tradicionalmente distinguia Homens e Máquinas, a capacidade de ter emoções. (cf. Damásio, 2003:227-237).

O filme que retoma o velho clássico de Pinóquio, a história do boneco que apenas queria ser um menino de verdade, é uma metáfora sobre o significado dos limites do humano. Obriga-nos a reflectir sobre os velhos padrões da unicidade do ser humano, pois também aqui a máquina David se assume como ser único. Mesmo quando descobre, quase no final, que é apenas um, de uma série de produções da fábrica de robots. Nesse momento, ele afirma quando questionado por outro robot em tudo seu semelhante:

- És igual a quem?

- Eu Sou único.

Confrontado com o dilema de ter de aceitar que afinal é “um entre muitos”, dilacerado na busca da sua identidade, lança-se no abismo e cai nas profundezas do mar³⁶ (como o Pinóquio) e vem a encontrar a estátua da Fada Azul, que acredita que o transformará num “menino de verdade”. Quando por fim é encontrado, passados 2000 anos, quando a espécie humana teria já desaparecido do planeta, tendo

³⁴ Expressão usada por Marc Augé (1998).

³⁵ O próprio nome de David tem uma simbologia bíblica e ao mesmo tempo, mito da perfeição humana imortalizada por Miguel Angelo

³⁶ O meio aquático que para os simbologistas é carregado de toda uma série de significações de regressão ao meio intra-uterino.

ocupado o seu lugar um universo de máquinas altamente elaboradas, David vem a ser de facto, o único ser que permite reconfigurar toda a memória da espécie humana. Afinal, é ele a máquina, que passa a ter o poder de reproduzir a memória da espécie humana, nas recordações que nele se encontram gravadas.

As histórias gravadas na memória daquela máquina num Tempo sempre igual a si próprio, e que ao contrário dos humanos é imortal, acabam por ser o único registo vivo do que foi humanidade.

Este filme, apesar do exagero próprio de toda ficção cinematográfica, representa um bom documento de reflexão sobre os limites do humano, sobre os velhos estigmas do que é a natureza humana, sobre as noções de consciência, emoções, unicidade, como características exclusivas dos seres humanos, constituindo a nossa principal marca de distinção com a máquina. Será a fronteira assim tão ténue?

A problemática da análise das emoções é tratada por Damásio (2003) na sua obra *Sentimento de si*, que trata da natureza biológica das emoções. Outros autores, como Turkle (1989;1997) também nos coloca interessantes questões a esse respeito. No livro *Vida no ecrã* Turkle, na sequência da obra *Segundo Eu*, relata os laços afectivos que se desenvolvem entre as crianças e os computadores, problematizando o papel que as máquinas têm na consolidação da identidade das crianças.

Neste sentido, o filme de Spielberg é um bom exemplo da difícil fronteira entre Homens e máquinas e da necessidade urgente de ultrapassar velhos tabus e de reflectir sobre o seu modo de convivência no futuro.

É interessante notar que o ficcional aqui é também matricial para a vida das máquinas, tanto quanto para a vida dos humanos. É no equilíbrio entre os dois mundos, real e ficcional, que reside a chave da nossa própria identidade como pessoas e como máquinas.

Segundo Eco (1989: 201), “o que distingue a narrativa fantástica da realista é, pelo contrário, o facto de que o mundo possível é estruturalmente diferente do real.” Eco distingue vários tipos de narrativa ficcional em função da sua relação com o espaço, o tempo, os acontecimentos.

Em particular o autor destaca a ficção científica como “narrativa de hipótese, da conjectura, da abdução” e, nesse sentido é “jogo científico” por excelência, dado que toda a ciência funciona por conjecturas, ou melhor por abduções.

Além disso, o mesmo autor lembra que existe um entrecruzar permanente entre o ficcional e real.

“ O mundo de referência entendido como real é o mundo da narração e pode ser analisado em estados temporais diferentes; é o mundo das crenças, esperanças, opiniões de uma dada personagem num dado estado temporal da história”
(Eco,1989:220)

Estes conceitos abrem caminho para outro tipo de reflexões, expressas noutra tipo de narrativas, em que os hipertextos assumem o destaque numa outra forma de navegar no tempo, característica fundamental das linguagens multimédia na actualidade.

Seguidamente procede-se a um enquadramento de algumas destas temáticas contextualizando-as nas transformações ocorridas na cultura contemporânea.

CAPÍTULO 4. O LUGAR DOS MÉDIA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

“Numa sociedade onde a comunicação e a informação estão omnipresentes, o fito não é a aproximação dos indivíduos, mas sim a gestão das suas diferenças”

Wolton, 2000

Os média vieram trazer um novo universo de significações mediatizadas, permitindo um cruzar de discursos, de falas e de signos contextualizados num tempo e numa história ao mesmo tempo pessoal e pública.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende reflectir sobre o lugar dos média na cultura contemporânea, evidenciando criticamente o seu valor social, comunicacional e consequentemente educativo.

Seguirei de perto a análise de Dominique Wolton³⁷, que incide sobre os média no seu conjunto, numa perspectiva integradora entre antigos e velhos média, e que procura integrar a análise das técnicas numa teoria mais ampla da comunicação e da sociedade, que ultrapasse simultaneamente a crítica niilista e a euforia acrítica relativamente à chamada “sociedade da comunicação”.

Para o referido autor, o que faz a comunicação são os Homens e não as máquinas, por isso a técnica tem que ser analisada e enquadrada dentro de uma Teoria da Comunicação e da Sociedade, que incida sobre o próprio conceito de progresso. Em contrapartida frequentemente é assimilado progresso técnico e progresso humano e social, o que não é correcto, na perspectiva deste autor.

Muitas das teses actuais assentam precisamente nesse “determinismo de comunicação” (2000:17), acreditando que a revolução das técnicas implica uma revolução global na sociedade, pretendendo assim “tecnicizar o homem e a sociedade” (2000:18)

O optimismo dominante relaciona-se, segundo esta e outros autores, como a promoção da Comunicação como um valor da Modernidade.³⁸

³⁷ Expressão usada por Wolton na obra *Internet et après* (2000).

³⁸ Cf. Crítica de Castoriadis (2000) aos conceitos de Modernidade- Pós-Modernidade

Segundo Wolton, o que chamamos hoje Modernidade é o resultado do lento processo iniciado no séc. XVII, caracterizado pela abertura de fronteiras, mentais e culturais, que deram origem ao conceito de indivíduo, mais tarde de economia de mercado e por fim no séc. XVIII ao de democracia.

Assim, esta abertura ao outro, matriz essencial da comunicação, foi possível por uma mudança progressiva de mentalidades e também de técnicas desde o correio, à imprensa, ao caminho-de-ferro, ao telefone, à radio e televisão e recentemente ao computador.

No entanto, a crítica de Wolton refere aquilo que chama a "dupla hélice da Comunicação" (1997: 32-33), pois o desenvolvimento e generalização da comunicação em nome dos valores da compreensão mútua e da democracia servem – na realidade- para satisfazer, quer as necessidades narcísicas da sociedade individualista, quer os interesses de uma economia mundial que só pode sobreviver com a ajuda de sistemas de comunicação rápidos, eficazes e globais.

Assim, segundo o mesmo autor, as técnicas de comunicação situam-se numa "encruzilhada", numa mistura de dimensões funcional e normativa da comunicação e também nas suas implicações entre a esfera da vida pública e privada.

As contradições marcadas pelo autor são o reforço para uma reflexão mais atenta sobre o impacto da comunicação na sociedade e cultura.

Deste modo, é fundamental compreender o impacto da comunicação na sociedade e cultura contemporâneas, tema que tem sido objecto de análise de várias escolas e correntes de investigação.

Nesse sentido, iremos visitar algumas dessas linhas de investigação, seguindo os trabalhos de Armand e Michelle Mattelart (1997) sobre algumas das Teorias da Comunicação da época contemporânea, incidindo em particular na reflexão sobre os média.

4.1. ENQUADRAMENTO DAS PRINCIPAIS TEORIAS DA COMUNICAÇÃO SOBRE OS MÉDIA

Qualquer síntese encerra o perigo de reducionismo; no entanto, de modo a facilitar o enquadramento da investigação em causa e em virtude da vastidão do tema, optamos por apresentar uma breve síntese dos contributos fundamentais de alguns teóricos da comunicação sobre os média, estruturando a análise em sete grupos.³⁹

³⁹ segundo a orientação da obra de Mattelart (1997)

- A sociologia Funcionalista dos Média
- Abordagem sistémica
- Escola de Palo Alto
- A Teoria crítica e a Escola de Frankfurt
- Da Linguística à Antropologia estrutural
- Cultural Studies
- As Sociologias Interpretativas

No final dessa apresentação tecemos alguns comentários críticos em consonância com os estudos desenvolvidos.

4.1.1. A SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA DOS MEDIA

O principal representante desta Teoria é Lasswell (1948) com a célebre fórmula: “Quem diz, o quê, por que canal, a quem, e com que efeito?”. Com esta fórmula introduz um tema fundamental para o estudo dos média, a análise dos efeitos e em sua correlação do conteúdo, que dá ao investigador elementos susceptíveis de orientar a sua abordagem do público.

Esta investigação visa analisar o conteúdo manifesto da comunicação de um modo objectivo e mensurável. A atenção é direccionada para os efeitos dos média sobre os receptores, a constante avaliação com fins práticos, e de eficácia, submetidos às lógicas e interesses de quem encomenda os estudos (empresas, propaganda...) influenciou de certo modo a própria investigação americana sobre os média.

O esquema de Lasswell (1948) fundado num modelo behaviorista e determinista sobre as funções da comunicação na sociedade centra-se nos seguintes aspectos:

- vigilância do meio para detectar o que pode afectar e ameaçar os valores da comunidade
- estabelecimento de relações entre os componentes da sociedade para produzir uma resposta ao meio
- Transmissão da herança social.

Dois sociólogos (Lazarsfeld e Merton) introduziram uma outra função – o *entertainment*, divertimento, e complexificam o esquema, pois prevêm a possibilidade de disfunções e ainda de funções latentes e manifestas (Mattelart, 1997:35-38).

As funções manifestas são as que são compreendidas pelos participantes, as funções latentes são aquelas que não são compreendidas. Assim, reforçam a perspectiva funcionalista da sociologia, na linha de Durkheim, centrada no equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade.

Outros autores avaliam a exposição aos média de diferentes tipos de habitantes em países com turbulência política, nomeadamente no Médio Oriente.

Nos anos 50 e 60, proliferam os estudos que veiculam um modelo de desenvolvimento e de progresso pró-ocidental (cf. Schramm, 1964) considerado o modelo da sociedade moderna, e os próprios média, com todo o seu aparato tecnológico, como os principais agentes dessa modernização.

Outra perspectiva se impõe a este modelo com a introdução das dinâmicas de grupo valorizadas essencialmente por Kurt Lewin nos anos cinquenta, que centra as suas investigações nos fenómenos de liderança, procurando analisar as reacções de cada membro do grupo perante mensagens comunicadas de diferentes maneiras, analisando as diferentes redes de comunicação que se estabelecem.

Devido à sua formação matemática, Lewin introduziu conceitos de “topologia” e de “vectores” na sua famosa teoria do “campo de experiências”, em que o campo é definido como “experiência de vida” em que se jogam as relações do organismo no seu meio.

Perante estas teorias que se centram ainda na ideologia dominante e no aparelho burocrata, surgem algumas vozes críticas tais como a de Wright Mills, aberto ao pragmatismo filosófico, ao interaccionismo simbólico e mesmo ao marxismo crítico, reflectindo sobre as ligações entre cultura e poder e ideologia.

Este e outros autores serão considerados os precursores dos chamados “Cultural Studies”.

4.1.2. A ABORDAGEM SISTÊMICA

4.1.2.1. A TEORIA MATEMÁTICA DA INFORMAÇÃO

A Teoria Matemática da Informação tornou-se o emblema do modelo de cientificidade das ciências da comunicação nos anos 40. O seu autor, o matemático e engenheiro electrónico Shannon, através dos Laboratórios Bell System (pertencentes à empresa American Telegraph & Telephone), onde durante a guerra trabalhou em particular em criptografia, desenvolveu um esquema linear do sistema geral de comunicação.

A *fonte* de informação, que produz a mensagem, o *encoder* ou *emissor* que transforma a *mensagem* em sinais a fim de a tornar transmissível; o *canal*, que é o meio utilizado para o transporte de sinais, o *decoder* ou *receptor*, que reconstitui mensagem a partir dos sinais e a *destination*, *destinatário*, pessoa ou coisa a quem a mensagem é transmitida.

Deste modo Shannon consegue quantificar a mensagem entre os dois pólos do sistema de comunicação, bem como as interferências, ruído, que impedem a transmissão plena da mensagem. Esta teoria surge na sequência de outros trabalhos do início do século XX, nomeadamente de Andrei Markov sobre a *cadeia de símbolos*, que foram continuados por Hartley, em 1927, que desenvolve a primeira medida de informação associada à emissão de símbolos, antepassado do *bit* e da linguagem de oposição binária. Os trabalhos de Turing em 1936 conseguem, segundo o mesmo esquema, fabricar uma *máquina capaz de tratar informação* num esquema binário. Seguidamente, Von Neumann, entre 1944-1946, a pedido do exército americano e sob influência dos estudos de Norman Wiener, fundador da Cibernética, consegue construir o último grande calculador electrónico anterior ao computador, com o objectivo de calcular trajectórias balísticas.

A teoria de Shannon generaliza-se rapidamente, assim como os conceitos de: *informação*, *transmissão e informação*, *codificação e descodificação*, *recodificação*, *redundância*, *ruído*...

A sua teoria é efectivamente matemática, interessa-se apenas pela comunicação no âmbito do mecanismo do seu funcionamento, completamente alheia a questões do foro do significado dos sinais ou do sentido que o destinatário lhes dá, ou quais as suas intenções.

No entanto, esta teoria influenciou várias disciplinas e quadrantes de investigação desde a Linguística estrutural à Sociologia dos média, sobretudo no que respeita a análise funcional dos efeitos, analisando a técnica numa perspectiva instrumental.

4.1.2.2. A TEORIA DOS SISTEMAS

A Abordagem sistémica surge nesse enquadramento epistemológico, em que o vocabulário e códigos da Teoria da Informação integram os da Biologia, que teve um incremento muito forte com a descoberta do ADN por Oswald Avery em 1944, bem como os trabalhos sobre código genético com Francois Jacob (1970), entre outros.

Estas articulações permitiram mais tarde o desenvolvimento da Teoria dos Sistemas com Ludwig von Bertalanffy (1973), que acentua a complexidade dos sistemas enquanto conjuntos dinâmicos com relações múltiplas e variáveis.

Tais princípios são aplicados às Ciências Sociais e Humanas, em particular às Ciências Políticas e às Ciências da Comunicação e à reflexão sobre os média.

O esquema linear de Shannon vai-se complexificando, na medida em que vai sendo destacado o lugar da *retroalimentação* ou *feedback* no sistema social, nomeadamente com De Fleur (1966).

Abraham Moles (1975) com o seu projecto de Ecologia da comunicação vai salientar a interacção dos diferentes grupos no interior de um dado sistema. Este autor vai reforçar as interinfluências dos vários sistemas e subsistemas na acção dos indivíduos.

Para este autor, a comunicação é definida como a acção de fazer participar um organismo ou um sistema situado num dado ponto, nas experiências e estímulos do meio, de um outro indivíduo, situado num local diferente e num outro tempo, utilizando os elementos do conhecimento que lhe são comuns

4.1.2.3. A CIBERNÉTICA

A Cibernética surge na sequência da obra de Norbert Wiener, *Cybernetics or controlo and Communication in the Animal and Machine (1948)*, em que se salienta a “informação” como a nova “matéria-prima” e utopia da “sociedade da informação”, ainda que alertando para os riscos,

nomeadamente devido à “*entropia*” inerente à tendência para a desorganização e desequilíbrio dentro dos sistemas. Wiener aponta o controlo dos meios de comunicação e os interesses do poder, como um dos principais riscos.

Os investigadores associados ao modelo cibernético tinham como objectivo a ligação entre biologia e a cibernética através da actividade da acção do Biological Computer Laboratory (BCL). Assim os autores da primeira linha desta teoria (Wiener, Aschby) entre outros consideravam que os sistemas de auto-regulação se deveriam centrar no modelo dos seres vivos.

O desenvolvimento desta teoria e a sua aplicação a outras áreas do conhecimento fez da cibernética a ciência que estuda os sistemas auto-regulados inorgânicos orgânicos e sociais.

4.1.3. ESCOLA DE PALO ALTO

O domínio do modelo linear da Teoria de Informação de Shannon, que se estendeu a várias áreas do saber, fez surgir como reacção, o aparecimento de outros grupos de investigadores de diversos quadrantes de investigação, desde a Antropologia, Linguística à Psiquiatria e Sociologia. Esse movimento ficou conhecido por “Colégio invisível” ou Escola de Palo Alto (pequena cidade dos subúrbios de S. Francisco), por volta de 1942. O seu primeiro impulsionador foi Gregory Bateson, que inicialmente colaborou com Shannon e a ele se vão juntando Birdwhistel, Hall, Goffman, Watzlawick entre outros.

O seu núcleo de trabalho é o modelo circular de retroacção de Norbert Wiener, tendo como objectivo devolver o estudo da comunicação às Ciências Sociais e Humanas, de modo a compreender a complexidade dos contextos múltiplos dos sistemas circulares, impossíveis de estudar por uma Teoria Matemática, posição corroborada pelo próprio Shannon, aliás, no que se refere à significação na comunicação.

Assim, globalmente, estes investigadores tentam compreender as interacções dos processos comunicacionais, baseando-se em duas hipóteses fundamentais, referidas por Mattelart (1997:57):

- A essência da comunicação reside nos *processos relacionais de interacção*;
- Todos os comportamentos humanos têm um *valor de comunicação*;

Lembramos a propósito o célebre axioma de Watzlawick (1967) na sua *Pragmática da Comunicação* quando afirma: "*É impossível não comunicar*".

É possível descobrir uma Lógica da Comunicação, nomeadamente no contexto *horizontal*, as sequências das sucessivas mensagens e *vertical*, a relação entre os elementos e o sistema.

O fundamental deste modelo é o facto de ultrapassar o ponto de vista *mecanicista* da sociologia funcionalista da comunicação, que encara os processos comunicacionais como fenómenos isolados e descontextualizados das múltiplas variáveis que o influenciam, bem como os diversos modos de comportamento que integram, que não se reduzem ao acto verbal. Neste sentido, dá-se um novo incremento ao valor da *comunicação não verbal*, aos gestos, com a cinestesia, aos olhares e aos "espaços interindividuais", com a *proxémica*⁴⁰ (Mattelart, 1997 : 57)

Para estes investigadores é dada especial ênfase à análise dos contextos e já não apenas aos conteúdos da comunicação.

No entanto, apesar da grande actualidade desta Teoria só nos anos oitenta, com o destronar das grandes teorias macro-sociológicas, lhe será reconhecido o devido valor.

4.1.4. A TEORIA CRÍTICA E A ESCOLA DE FRANKFURT

A Teoria Crítica está essencialmente ligada ao destacado movimento da Escola de Frankfurt, composto de vários filósofos que se insurgiram contra a Sociologia Funcionalista dos média, conformista relativamente à ordem social existente e encarando os média ao serviço do poder dominante.

Assim, a crítica corrosiva da Escola de Frankfurt encarna como princípio fundamental uma visão negativa dos meios de comunicação, que consideram instrumentos de poder e mesmo de "violência simbólica" (cf. Althusser, 1975).

Max Horkheimer é o seu principal arauto e funda em 1930, juntamente com o economista Pollock, o Instituto de Pesquisa Social, na cidade alemã de Frankfurt, orientando os seus estudos essencialmente na

⁴⁰ Cinestesia- atitude de sentir os movimentos das diferentes partes do corpo; Proxémica- estudo dos olhares e das interações não verbais em espaços interindividuais

crítica da prática política dos dois partidos operários (comunista e social democrata) cuja lógica economicista é criticada.

Nesse sentido, o tradicional método marxista de interpretação da história é adaptado aos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da cultura, psicossociologia e “psicologia das profundezas” de origem freudiana.

Os seus autores pretendem a junção de Marx e Freud como fundamentos críticos para a análise social.

A este grupo junta-se Wilhelm Reich, cujos trabalhos incidem sobre a crítica da psicologia de massas do fascismo e sobre os mecanismos de “gestão simbólica em regime autoritário”.⁴¹

Com o alastrar do nazismo, os seus fundadores judeus são demitidos e continuam o seu trabalho sobretudo na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. A partir de 1938, Theodor Adorno junta-se ao grupo inicial.

Adorno, musicólogo e filósofo, tinha incidido a sua crítica também relativamente à Música, que considera uma arte perfeitamente integrada no sistema.

As suas análises incidem sempre no âmbito da crítica psico-sociológica. A sua análise é radical, ao ponto de considerar que a “função social do jazz” é a de reduzir a distância entre “indivíduo alienado e a cultura afirmativa” (Mattelart,1997: 66), não contribuindo para a resistência, mas sim para a *integração do satus quo*.

Na sequência destas análises, estes autores criam o conceito de “*indústria cultural*” centrado na perspectiva da produção de *cultura como mercadoria*, sempre submetida aos princípios da *racionalidade técnica*. Assim, nasce a designação “cultura de massas” com a marca da *indústria cultural: seriação-padronização-divisão do trabalho* representando o “carácter coercivo da sociedade alienada” (ibidem) pela racionalidade técnica.

Para estes autores, o acto cultural -ao adquirir um valor material- anula o seu poder de “crítica” e “apaga os traços de uma experiência autêntica”, do ponto de vista do seu papel filosófico existencial.

⁴¹ As suas posições mais polémicas levaram à sua expulsão do partido comunista alemão.

As teses destes investigadores, na nossa opinião, pese embora a sua importância crítica, estão muito centradas na ideologia marxista, esquecendo o papel educativo e comunicacional da cultura, que continua a ser encarada como fenómeno de elite de intelectuais sobrevalorizando a ideia da arte como fermento da revolução. No entanto, outros pensadores como Walter Benjamin, insistiram no facto de que o cinema, encontra o seu significado último na “reprodução” e não na “produção única” da obra: No pós-guerra, surgem outras figuras marcantes ligadas à Escola de Frankfurt, em particular nos anos sessenta, com Herbert Marcuse e a obra *O Homem Unidimensional* (1964), que influenciou as lutas ideológicas desses tempos de mudança, continuando a crítica às novas formas *mascaradas* de dominação política.

Assim, seguindo a linha matricial deste movimento, Marcuse considera que se esconde por trás da aparente racionalidade técnica e científica um modelo de sociedade que escraviza o indivíduo, em vez de o libertar. Trata-se da conhecida designação de “sociedade unidimensional”, que aniquila o pensamento crítico. Segundo o autor, o discurso dos média é o principal mensageiro de uma “linguagem unidimensional”.

Como resposta ao pensamento de Marcuse, o filósofo J. Habermas propõe a sua “teoria da racionalidade técnica” com a obra *A técnica e a Ciência como ideologia* (1968). Anteriormente tinha escrito *Espaço Público* (1962) onde traçara o percurso do declínio do espaço público, desde a constituição em Inglaterra e França nos séculos XVII e XVIII, de uma opinião pública esclarecida e participativa, intermediária entre Estado e Sociedade e no seguimento dos ideais iluministas que marcaram esses séculos.

Segundo Habermas (1994) o envolvimento das leis do mercado na esfera cultural, com o apoio da publicidade, conduz ao que ele designa “fabrico de opinião” bem como à “refeudalização da sociedade” incorporando na sua crítica os conceitos já tratados, por Adorno e Horkheimer, de *manipulação de opinião, padronização, massificação e atomização do público*.

O cidadão aprisiona-se de comportamentos emocionais, facilmente manipuláveis e a comunicação pública veste a roupagem de atitudes e modelos estereotipados.

No entanto, Habermas demarca-se dessa posição fatalista relativamente à Ciência e à técnica, pois propõe alternativas no sentido da “restauração das formas de comunicação” num espaço público,

alargado a toda a sociedade, em que os sujeitos reconquistem a sua autonomia.⁴²Saliente-se que este autor desenvolve pesquisas no âmbito da ética da comunicação em que propõe uma outra reconfiguração baseada no diálogo e na procura de consensos intersubjectivos.

4.1.5. DA LINGUÍSTICA À ANTROPOLOGIA ESTRUTURAL

O reconhecimento formal do Estruturalismo surge dos cursos de Linguística ministrados por Ferdinand Saussure, na Universidade de Genève, entre 1906 e 1911.

O conceito chave é o de considerar a Língua como uma instituição social, como um sistema organizado de signos codificados na linguagem, enquanto a fala é um acto individual. Saussure visava a constituição de uma “Ciência geral de todas as linguagens”, que estudasse as leis que a regem.

Barthes (1957) deu continuidade a esse ambicioso projecto apresentando as grandes orientações do que chamou Semiologia, e que teria por objecto qualquer sistema de signos: as imagens, os gestos, as melodias, os objectos, assim como os complexos dessas substâncias que se encontram em ritos, protocolos ou espectáculos constituem, senão “linguagens”, pelo menos “sistemas de significação”.

Nesse sentido, Barthes organizou esses estudos em torno dos binómios de: *língua e fala; significante e significado; sistema e sintagma; denotação e conotação*.

Outros linguistas se lhe seguiram, como é o caso de Igirdas-Julien Greimas, que se interessou sobretudo pela relação da conotação e a ideologia.

Em 1957 Barthes realça o papel da Publicidade na obra *Mitologias*, que nos apresenta a análise sociológica dos grandes mitos contemporâneos da comunicação de massas, e dos *ritos comunicativos*, centrando-se na ideia de que os mitos parecem apoiar-se na linguagem corrente, de forma a fazer passar como comum e óbvio, valores “parasitários” representantes da pequena burguesia.

A linguística influenciou o surgimento da Antropologia estrutural sobretudo a partir dos trabalhos de Claude Lévy-Strauss, que incidem sobre os mitos em forma de linguagem, que apesar da sua diversidade podem ser agrupados em “macro estruturas universais”. Essas regras combinatórias formam uma espécie de lógica, com uma gramática própria. Lévy-Strauss foi influenciado pelos trabalhos do

⁴² Nesse sentido interessa-se pelos movimentos estudantis na Califórnia, bem como pelos movimentos americanos de consumidores.

linguista Jakobson (seu professor), que sistematiza as regras de funcionamento de linguagem (cf. Conceito de *Funções de linguagem*, Jakobson, 1962). O modelo de Jakobson articula-se com a teoria matemática da informação, generalizando os conceitos de *código*, *codificação*, *descodificação*, *redundância*, *mensagem e informação*.

Os estudos estruturalistas influenciaram vários grupos de investigação que se foram demarcando da linha inicial de R. Barthes. Em França destacam-se os trabalhos de Friedmann sobre civilização técnica e fenómenos de massas: produção consumo, audiência, e generalização do lazer.

Além deste, salienta-se o trabalho de Morin e as suas reflexões sobre a importância dos média e os valores do que considera uma “nova cultura” em obras como *O cinema e o Homem Imaginário*, (1956), *Estrelas* (1957) e *O espírito do tempo* (1962). Além dele outros investigadores como Julia Kristeva, Christian Metz, Abraham Moles entre muitos outros que se interessam pela sociologia da comunicação.

Os trabalhos de Morin, a partir dos anos 70, foram tomando uma orientação ligada à Cibernética, Teoria dos Sistemas e Ciências Cognitivas.

Em Itália, no Instituto A. Gemeli, também se seguem os trabalhos iniciados pelos semiólogos e sociólogos franceses, sobre comunicação e cultura de massas, destacando-se as análises de Umberto Eco e Paolo Fabbrie, Francesco Casetti.

Outra orientação surgida da corrente estruturalista foi a releitura marxista à luz do estruturalismo, sendo o seu principal defensor o filósofo Louis Althusser. De todo o seu contributo, salienta-se aqui o artigo publicado em 1970 pela Revista *Pénsée* e intitulado “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, que teve um alcance internacional sobre a teoria crítica da comunicação. A principal inovação aí apresentada é o facto de Althusser colocar em confronto os aparelhos repressivos do Estado (exército, polícia...) com o que designa “aparelhos ideológicos do Estado” (escola, igreja, média e família), que têm o papel de garantir o domínio da “violência simbólica” que se exerce no terreno da representação, mascarando essa violência sob a capa de uma legitimidade considerada natural.

Outra obra marcante, na mesma linha de crítica ao poder crescente dos média sobre o indivíduo e a sociedade da abundância, é a de de Guy Debord, *A sociedade do espectáculo*, de que passamos a citar um pequeno excerto:

“Le pouvoir du spectacle, qui est si essentiellement unitaire, centralise auteur par la force même des choses, et parfaitement despotique dans son esprit, s’indigne assez

suiuent de voir se constituer, sous son règne, une politique spectacle, une justice spectacle, une médecine spectacle ou tant d'aussi surprenants excès médiatiques”

Guy Debord. (1992 :19)

Contemporâneo do estruturalismo, mas sem se submeter a ele, Pierre Bourdieu é outro autor que critica a violência oculta nos média.

O conceito principal que desenvolveu sobre este tema foi o de “*habitus*”, com o qual pretende designar as disposições estáveis para apreender e agir, em que se reproduzem as desigualdades de uma ordem social estabelecida. Mesmo as suas análises sobre a utilização social da fotografia podem revelar a força escondida dos códigos de representação dominantes e das convenções.

Na obra *Sobre a televisão* (Bourdieu, 1997), constituída pelas suas lições no Collège de France, desmonta os mecanismos de “censura invisível” da televisão e os segredos da produção de imagens e discursos televisivos. Além disso, mostra como a televisão conseguiu transformar o funcionamento de universos tão diferentes como os da arte, da literatura, da filosofia, da política, da justiça e da ciência, segundo uma lógica das audiências, que nem sempre é muito favorável ao livre pensamento, pois nada mais apresenta que “*fast food cultural*”, apresentada por “*fast-thinkers*” mediáticos (Bourdieu,1997: 26-27).

Para este autor, o jornalista é uma “entidade abstracta”. Afirmo mesmo: “As escolhas que se operam na televisão são de certo modo escolhas sem sujeito”. (Bourdieu,1997:20). O autor reforça a ideia de que o trabalho pessoal do jornalista se dilui nas pressões dos mecanismos sociais e políticos da guerra das audiências e dos interesses comerciais.

Seria interessante, no entanto, abordar a dinâmica do receptor das mensagens, que tem o último poder: o de desligar a televisão, ou simplesmente mudar de canal. A questão do poder dos média não pode, julgamos nós ser perspectivada de um modo unilateral. É um jogo complexo, no qual os Sujeitos-receptores existem e têm que assumir uma perspectiva crítica; por outro lado, a sociedade no seu conjunto, e as instituições educativas em particular, têm responsabilidades acrescidas na educação para os média, de modo a formar receptores mais exigentes, participativos e críticos. A televisão interactiva pode dar um importante contributo nesse sentido.

A responsabilidade educativa dos média é um tema que gostaríamos de ver tratado, pois poucos são os autores que propõem alternativas construtivas. Uma excepção é Karl Popper numa das suas

últimas obras: *Televisão: Um perigo para a Democracia*, 1995, onde reflecte sobre a responsabilidade educativa e moral dos profissionais de televisão.

Afirma mesmo: “O que as pessoas da televisão devem aprender a partir de agora é que a educação é necessária em qualquer sociedade civilizada e que os cidadãos de uma tal sociedade, quer dizer, os cidadãos civilizados, que têm um comportamento cívico, não são produto do acaso, mas de um processo educativo.” (Popper, 1995: 27)

Deste modo, Popper propõe uma espécie de Ordem deontológica para os jornalistas. Esta teria como principal exigência a realização de uma formação específica, com o objectivo de fazer compreender às pessoas com responsabilidades na televisão, que iriam “participar num processo de educação de alcance gigantesco” (Popper, 1995 :26)

Assim, o referido autor considera que a própria democracia corre riscos se não houver um controle rigoroso do poder da televisão, considerando que a formação adequada, no sentido de uma ética de responsabilidade, seria a alternativa mais correcta para ultrapassar esse problema.

4.1.6. CULTURAL STUDIES

A corrente designada de Cultural Studies desenvolve-se nas décadas de sessenta e setenta e tem a sua fonte nos estudos de Frank Raymond Leavis, *Mass Civilization and Minority Culture*, 1930, sobre os efeitos do capitalismo industrial e das suas formas de cultura (ex: cinema) sobre a cultura tradicional. Além deste, Richard Hoggart, em 1957, também criticou a televisão comercial, tentando reabilitar as formas de cultura tradicionais.

Em 1964 foi fundado o Centre of Contemporary Cultural Studies, mais conhecido pelo Centro de Birmingham, pois funcionava nessa universidade. Destaca-se nessa época o trabalho de R. Williams que em sintonia com a *nova esquerda* e os ideais da Escola de Frankfurt criticam o determinismo tecnológico. Entretanto surgem dentro do próprio Centro diferentes abordagens, que criticam a visão da cultura no singular, destacando a pluralidade de culturas e as interações, influenciados sobre a Escola de Chicago e o Interaccionismo Simbólico. A originalidade principal deste Centro foi a de conseguir formar grupos de investigação sobre diferentes áreas (etnografia, *media studies*, teorias da linguagem, literatura, sociedade)

numa perspectiva crítica e aberta a várias influências (Luckacs, Walter Benjamin, Lucien Goldman, Sartre, Barthes e Gramsci).

Salienta-se ainda nesta corrente, os trabalhos de Stuart Hall (1973), sobre o papel ideológico dos média, numa perspectiva crítica. Este autor analisa as relações entre os diferentes momentos de produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução, que têm as suas modalidades e condições de existência específicas, mas sempre marcadas pelas relações institucionais de poder.

Em 1978 Brundson e Morley com a investigação “*Everyday television, Nationwide*”⁴³ marcam uma viragem nos *Media Studies*, pondo em evidência o modo como esses programas de divertimento de massas tratam as contradições da vida e da experiência de diferentes sexos e camadas sociais, bem como o modo como participam na formação de um “senso comum popular” interessando-se sobretudo pelo estudo das representações do género (feminino/ masculino, grupos sociais, etc).

Para a crítica à Sociologia Funcionalista contribuíram também os estudos efectuados na América Latina. Pelo rápido desenvolvimento que os média aí tiveram, surge uma crítica radical às teorias da modernização e aos modelos de progresso de matiz ocidental, junto de grupos e camponeses. O testemunho mais significativo é do brasileiro Paulo Freire, sobretudo na sua obra *Pedagogia dos Oprimidos*, 1970. O realce dado ao diálogo, à interacção no grupo e sobretudo aos processos de *conscientização* do sujeito relativamente às suas condições de vida, são alguns dos aspectos marcados pelo Pedagogo, que permitem aproximar comunicação e organização popular.

Na continuidade com esse modelo, surgem as chamadas sociologias interpretativas (interaccionismo simbólico, fenomenologia social, etnometodologia) que seguidamente abordaremos.

4.1.7. AS SOCIOLOGIAS INTERPRETATIVAS

Estas correntes surgiram a partir dos anos sessenta nos países anglo-saxónicos, e integram movimentos tão diferentes, como o interaccionismo simbólico, a fenomenologia social ou a etnometodologia.

⁴³ Programa de grandes audiências nos EUA

Assim, e apesar da forte influência de autores como Mead e Simmel, o autor referência é Talcot Parsons.

O núcleo essencial destas teses acenta no primado da acção. Após a interiorização dos valores sociais pelos actores, a coesão social resulta da partilha de objectivos e expectativas.

A etnometodologia desenvolvida sobretudo por H. Garfinkel (aluno de Parsons), visa o raciocínio do senso comum em situações correntes da acção. Assim, a investigação procura analisar as actividades do quotidiano de modo a tornar essas actividades como parte do método, como narrativas observáveis e descritíveis. A “reflexibilidade” deste fenómeno é uma actividade singular das acções práticas do senso comum, constituindo um tipo de raciocínio sociológico orientado para a prática.~

Assim, é uma atitude reflexiva que possibilita a análise, do ponto de vista da etnometodologia, das acções das pessoas em diferentes contextos de interacção. Deste modo, o facto social deixa de ser um dado, para ser uma construção social, na medida em que resulta do significado que os diferentes actores sociais têm sobre o seu quotidiano. Um bom exemplo é o estudo das “*conversas*”, que deixam de ser entendidas como pertencendo ao estudo da Língua, mas sim como “*prática de fala*” reveladora das interacções sociais e de trocas simbólicas.

As técnicas quantitativas são nesta perspectiva consideradas insuficientes para analisar a dimensão subjectiva da comunicação. Além disso, o destinatário é reconhecido na sua capacidade de produzir significado e de desenvolver modos de interpretação.

A etnometodologia inspira-se muito na obra de Alfred Schütz, filósofo e sociólogo, que se centrou no estudo da vida quotidiana e em particular no seu conceito de “reservas de conhecimento”, em que o “mundo social é interpretado em função de categorias e de construções do senso comum, que constituem os recursos, com a ajuda dos quais os actores sociais chegam à compreensão intersubjectiva, e conseguem orientar-se uns em relação aos outros.” (Matelart, 1997 : 114).

Schütz (Schütz, 1987) salienta que todos vivem “temporalidades”, “tempos sociais” diferenciados que implicam diferentes relações com o saber e diferentes posicionamentos nas relações intersubjectivas e as redes que elas criam.

Nestas teorias é importante o novo lugar dado aos actores na interpretação do mundo e nos diferentes significados que produzem. Neste sentido, é fundamental reabilitar as metodologias de investigação qualitativa e a observação participante.

Em continuidade com estas ideias o Interaccionismo Simbólico, inaugurado por Blumer, em 1969 resume a três premissas as principais ideias desse modelo:

1. Os seres humanos agem em relação às coisas na base dos significados que para eles essas coisas têm;
2. O significado dessas coisas deriva da interacção social que um indivíduo tem com outros actores;
3. Esses significados são utilizados num processo de interpretação através do qual são também modificados pela pessoa na sua relação com as coisas que encontra. (Blumler, 1969 citado por Mattelart, 1997:15)

Lentamente as Sociologias interpretativas foram sendo aceites sobretudo nos países anglosaxónicos, mais tarde em França com Fornel (1988).

O sociólogo Anthony Giddens (1984) considera mesmo que esta corrente constitui um excelente instrumento teórico para ultrapassar as fissuras entre indivíduo e sociedade abertas pela sociologia funcionalista e pelo estruturalismo. Assim, ele propõe a substituição do conceito de “estrutura” pelo de “estruturacção”, de modo a possibilitar pensar as articulações entre as práticas e os condicionalismos externos.

A etnometodologia é muito influenciada pela Filosofia da Linguagem de Austin (1962) Teoria anglosaxónica dos *actos da fala*, que revitaliza o actor do discurso ou o sujeito banido pela Linguística estrutural. Esta teoria pragmático-enunciativa considera a linguagem performativa, dirigida para a acção (“*dizer é fazer*”) e não meramente descritiva como na Linguística estrutural. Um autor representativo é Wittgenstein com a sua obra *Philosophical investigations* (1953), em que o autor corta com o modelo representacionista de correspondência entre linguagem e mundo, mostrando que a construção de sentido resulta antes de um jogo de linguagem, (*language games*), reforçando o papel de quem usa o discurso, de quem fala no discurso.

O importante é o uso que o sujeito dá à linguagem. Os jogos de linguagem resultam dessa “linguagem em utilização” resultante da interacção social, dando origem à viragem linguística (*language turn*).

Em 1980 Cicourel, consciente destes importantes contributos propõe uma aliança entre sociologia, antropologia, filosofia e linguística com a proposta de uma “*Antropossociologia*”.

A viragem linguística afectou as Sociologias interpretativas e também as Sociologias da acção. É o caso de Jürgen Habermas que funda uma Sociologia do “agir comunicacional”, em que a acção passa a ser analisada associada a redes de “trocas simbólicas e contextos de fala” (Habermas,1990:119).

O citado autor propõe que se estude as redes comunicacionais na sociedade. Para lá da comunicação utilitária dos média, propõe outros modos de comunicação do homem no mundo. Nesta sequência, critica a crise da democracia, como consequência da abstracção dos dispositivos sociais que estão longe das pessoas, defendendo sim um conceito de racionalidade prática, baseada no diálogo e nas relações intersubjectivas.

Surgem críticas de outros autores, nomeadamente dos defensores do movimento autopoietico, Luhman, 1971, que define a comunicação como um “sistema autopoietico”⁴⁴, que regula as relações sociais como “variações e circulações de sentido” (Luhman,1971:120), centrando-se nas relações do sistema com o seu meio, sem preocupações do tipo normativo como em Habermas. Convém, no entanto, notar que para o pai da teoria da autopoiesis (Maturana, 1972), a linguagem e/merge no âmbito dos acoplamentos estruturais de tipo comunitário; para este biólogo, o mundo social é da ordem não humana, e por isso as leituras autopoieticas da sociedade empreendidas por Luhman são criticadas.

No entanto, a concepção dialógica da linguagem presente nestas correntes, está igualmente presente noutras teorias, como a de Bakhtin (1929), que defende que a linguagem só pode ser interpretada em função da sua orientação para o outro, pois as palavras são multiacentuais, apesar de terem uma certa autonomia. A linguagem é, por isso, um campo de tensões e conflitos, em constante transformação, de acordo com a história e a evolução da subjectividade.

Estes princípios influenciaram, nos anos sessenta, a problemática do *leitor* e da *recepção*, desenvolvida pelos investigadores da escola alemã de Constança, sobretudo após os trabalhos de Jauss (1967) e Iser (1976). Jauss inaugura o que designa a Estética de *influência*, centrando-se na leitura e consumo do leitor, receptor, público, que se torna indispensável para a compreensão da obra. A recepção é a relação de diálogo entre texto e leitor, que em cada época liberta o seu potencial artístico e o integra na tradição literária.

Na continuidade com trabalhos já realizados por Sartre em *Qu'est-ce que la Littérature?* (1947), sobre as relações entre autor, leitor e a obra como produto imaginário, surgem outros investigadores como

⁴⁴ Autopoiesis cf. Teoria de F. Varela e H. Maturana (1972;1980).

Roger Escarpit (1979) que se interessam pela comunicação literária e pelas interações entre autor e leitor através da obra.

Em 1962, Umberto Eco, com *Obra Aberta* acrescentava a esta problemática o papel da co-autoria, introduzindo o conceito de *Leitor* e do *Receptor* como “co-criador” e da ambiguidade da “obra aberta a múltiplas significações”, numa “cadeia de comunicação”, (Eco, 1962).⁴⁵

Outros estudos etnográficos surgiram, dando relevo ao papel activo do receptor na construção de sentido das mensagens nos diferentes contextos.

Na continuidade com os Cultural Studies, investigadores como Morley (1986) aprofundam as interações da família com a televisão e os seus diferentes comportamentos, escolhas e decisões. Na sequência destes trabalhos surgem também alguns estudos feministas Radway, 1984; Mulvey, 1975, que se apoiam na psicanálise e Teoria do cinema para estudar as interações texto, contexto e público feminino incidindo a primeira, em particular, sobre hábitos de leitura e a segunda, sobre o cinema de Hollywood.

Em síntese, esta corrente interpretativa, pressupõe um conceito de cultura construído nestas complexas interações entre texto, receptor, contexto, donde resultam redes de sentido particulares.

Para o antropólogo Geertz (1973) a cultura é uma “rede complexa de significações”, que dá um sentido comum ou público aos comportamentos e aos discursos dos actores individuais. Assim, ainda segundo Geertz (1973) a análise dos sistemas simbólicos é uma “ciência interpretativa em busca de significações” e ela ficará sempre incompleta.

Na década de oitenta surgem outros estudos etnográficos (Blumer, Katz, 1975) que se interessam sobre os temas de audiência e recepção, em particular pelo conceito de “leitura negociada” que resulta do sentido e dos efeitos resultantes das interações entre textos e papéis das audiências e dos contextos culturais vividos pelo receptor.

Actualmente, as teorias da comunicação (Wolton, 2000; Lévy, 2000) centram-se no papel dos complexos sistemas tecnológicos de comunicação e de informação e as suas implicações na sociedade e no mundo em geral, pois a sociedade, segundo alguns autores passa a ser definida em termos de comunicação, ou melhor, redes de comunicação. Esse tema será desenvolvido ao longo deste trabalho.

⁴⁵ Roland Barthes quando proclama a morte do autor sublinha a importância do leitor no sentido último da obra

4.2. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS TEORIAS APRESENTADAS

O tema anteriormente abordado teve como principal objectivo o enquadramento das principais teorias da comunicação sobre os média, tratadas ao longo de pequenos tópicos, de um modo sintético e globalizante, não esgotando, de modo algum, a riqueza de um tema tão vasto. No entanto, optamos por essa visão sinóptica de modo a facilitar a contextualização da problemática principal deste estudo. Apesar de tudo, consideramos que vale a pena terminar esta síntese com a nossa perspectiva crítica.

Como todas as teorias temos que as contextualizar na sua época e reconhecer-lhes o valor inovador que tiveram nesse tempo. Apesar disso, não podemos deixar de notar o peso da ideologia dominante, de conformismo ou de ruptura com a sociedade. Em particular, na Escola de Frankfurt, o seu pendor marxista contradiz um pouco conceitos monolíticos de cultura de elite, pois esquece que a cultura de massas, apesar de todos os aspectos negativos que comporta, tem um papel educativo, de alargamento e até de democratização da cultura, que deixou de ser reservada apenas a alguns.

Julgamos que em muitas das teorias referidas perpassa uma *diabolização* e até *endeusamento* do poder dos média, encarando o público por trás do conceito abstracto de massa, esquecendo os sujeitos particulares e concretos que os compõem. Como defendem Wolton e outros autores, os média são apenas instrumentos que podemos usar bem ou mal.

No âmbito deste estudo, interessa-nos muito mais o Público como sujeito e o modo particular como interpreta as mensagens dos média, da cultura em geral.

As críticas da Escola de Frankfurt, que em parte são continuadas pelo movimento pós-modernista, enfermam de um preconceito intelectual, daquilo que se pode chamar a “imbecilização do público”, esquecendo que o público não é uma massa anónima, amorfa e asséptica. O público também é composto de pessoas que pensam, sentem, criticam e desconfiam das mensagens mediáticas.

Nesse sentido, de todas as Escolas que apresentamos nesta breve síntese enquadradora da problemática da comunicação, aquelas que melhor reabilitaram os sujeitos concretos e os seus contextos foram a Escola de Palo Alto, e em parte os Cultural Studies, mas sobretudo as chamadas Sociologias interpretativas.

Em todos os outros movimentos e escolas, encontramos ou o conformismo com a sociedade dominante, no caso da Sociologia Funcionalista ou o incorfomismo radical, particularmente presente na Escola de Frankfurt e no Estruturalismo, do qual desde já nos demarcamos. Nestes autores encontramos uma progressiva diluição do sujeito no aparelho ideológico dominante, na racionalidade técnica instrumental, no peso das grandes estruturas deterministas e condicionantes incontornáveis.

No entanto, reflectindo sobre a nossa contemporaneidade, e pese embora o interessante contributo destas Escolas, observamos movimentos paradoxais, pois ao mesmo tempo que os agentes representativos do poder político procuram insistentemente a mediatização da política, como forma de fazer passar a sua mensagem, o público torna-se cada vez mais céptico relativamente a essas mesmas mensagens.⁴⁶ Contudo, não podemos cair no erro apontado à escola de Frankfurt e aos movimentos estruturalistas de considerar o Público todo igual e uniforme. Hoje e sempre não existe apenas um público, existem diferentes públicos e diferentes sujeitos por trás deles. Haverá públicos mais ou menos críticos, mais ou menos crentes, mais ou menos cépticos e haverá sempre os que facilmente serão manipulados, mas pensamos que se isso acontece, em maior ou menor grau, não devemos colocar a tónica nos média, ou naquilo que estes representam, como uma supra-estrutura com poderes ilimitados.

Muito antes do advento dos média, encontramos sujeitos e públicos, que facilmente se deixavam manipular por diferentes contextos, organizações ou mesmo pessoas, quer fossem feiticeiros, movimentos religiosos, mercadores, profetas, cientistas, tecnocratas, políticos⁴⁷, ou simplesmente, pelas promessas de um futuro melhor ou de um eterno presente mais apetecível...

Por tudo isto, ao revisitar o desenvolvimento das Teorias da Comunicação, seria interessante encontrar motivos novos de reflexão sobre a comunicação na contemporaneidade e, sobretudo, que se compreendesse o valor da educação como comunicação.

Na sequência desta análise, considero que mais do que alertar para a vitimização do público oprimido na sociedade tecnológica, é importante formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de efectuar escolhas esclarecidas.⁴⁸ Neste sentido, concordamos em absoluto com Wolton (1999) quando este reforça a problemática antropológica como sendo a fundamental na análise da comunicação.

⁴⁶ Provavelmente daí resulta o desinteresse e desconfiança na política, que caracteriza a sociedade contemporânea.

⁴⁷ Veja-se os casos paradigmáticos dos grandes líderes ao longo da história, mesmo antes do advento da propaganda mediática.

Por último, lembramos aqui de novo um filósofo por muitos esquecido, Sartre, quando insurgindo-se contra o determinismo estruturalista dizia:

“Quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que um de nós se escolhe a si próprio”(Sartre, 1978:219)

Formar para saber escolher, é o principal objectivo da Educação, hoje e sempre.

Os temas a tratar seguidamente problematizam as mudanças operadas pela sociedade da informação e da comunicação.

4.3. DA SOCIEDADE DOS MÉDIA À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Vivemos hoje numa sociedade que se assume de comunicação. O avanço tecnológico, a democratização da sociedade civil, a abertura de fronteiras, transformou a comunicação como um dos valores fundamentais da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, Wolton considera mesmo que algumas palavras têm um efeito quase mágico, como é o caso de: “ciberespaço”, “navegação interactiva”, “auto-estradas da informação”, “realidade virtual”, “redes” (Wolton, 1999:51)

O citado autor considera que subjacente à questão das técnicas de comunicação, que para ele é uma questão secundária, está a “enorme questão antropológica: a relação com o outro, com a troca, com a partilha. O autor considera mesmo que existe um “desfasamento de ordem cultural”, pois o aumento das trocas facilitado por instrumentos técnicos cada vez mais eficazes, não resulta numa comunicação com mais qualidade.

Wolton apresenta algumas “contradições culturais” inerentes à representação que frequentemente temos da sociedade de comunicação.

A primeira tem a ver com o mito da *abolição de distâncias*, pois considera que se o tempo pode ser abolido, o mesmo não acontece com o espaço. A experiência vivencial dos espaços nunca pode ser substituída pelas novas tecnologias, mesmo na imersão da realidade virtual, onde é sempre apesar de tudo um outro espaço...

A segunda está ligada ao mito da *sociedade transparente*, simbolizado pela interactividade, onde tudo parece “imediató”, “instantâneo” e “transparente”. Esta “utopia” liga-se à utopia no plano sóciopolítico, com ideias como as de “democracia electrónica”, “televisão como espaço público”, em que os cidadãos-consumidores, poderiam intervir regularmente para comunicar, decidir, a qualquer momento.

Segundo o autor, este ideal de transparência, além de impossível, pressupõe um conceito errado de democracia, pois na perspectiva de Wolton, “todas as colectividades precisam de distâncias simbólicas entre as ordens económica, militar, política, judicial, religiosa”, doutro modo não conseguirão agir adequadamente. Afirma ainda:

“a redução das distâncias simbólicas, tornada possível, a priori, pela omnipresença da comunicação, constrói uma sociedade onde tudo está nivelado, sem relevo.”(Wolton,1999:55).

Ora, para o autor, o relevo e as diferenças são essenciais para uma comunicação com qualidade. Outra das contradições apontadas por Wolton é a da *expressão identificada com a comunicação*. Para o autor frequentemente, comunicar torna-se mais a possibilidade de falar de si próprio, do que a de partilhar com o outro. Além disso, considera-se que a comunicação mediatizada permitiria uma melhor comunicação, porque possibilitaria uma resposta mais eficaz e mais rápida, novamente critica essa imediatez de resposta, pois as respostas dadas no momento são frequentemente irreflectidas, sem tempo para reflectir e é preciso reconhecer a importância do tempo.

Em suma, o referido autor critica a perspectiva de se considerar que resultaria da melhoria dos meios tecnológicos, uma sociedade mais equilibrada, mais democrática e reencontrada numa verdadeira comunicação.

No entanto, o autor faz um elogio da Televisão como o principal “elo social” (Wolton; 1999:111-113).

Para Wolton o aparecimento da sociedade de massas decorrente da revolução industrial, da ascensão da classe operária, da cultura urbana e da sociedade de consumo, fez simultaneamente surgir a democracia de massas.

Assim, daqui resulta o que designa a “sociedade individualista de massas”(Wolton,1999: 101), em que coabitam”a valorização do indivíduo, em nome de valores da filosofia liberal e da modernidade e a valorização do grande número, em nome da luta política a favor da igualdade”, do que resulta em função da lógica dos mercados, duas dimensões: “escolha individual e produção em grande número”. A gestão

deste equilíbrio entre indivíduo e massas é fundamental na sociedade contemporânea, segundo esta perspectiva.

Para o autor, a televisão vem ocupar este novo espaço de equilíbrio, uma vez que os *elos sociais* anteriores estão em crise: a família, a aldeia, a profissão, a classe, a religião. Assim, segundo, o referido investigador é “neste contexto de ausência de intermediários socioculturais entre o nível da experiência individual e o da escala colectiva, que se situa o interesse da televisão”(ibidem). Wolton justifica-se, afirmando que a televisão é a única actividade partilhada por todos os grupos sociais e de todas as idades e meios, assumindo assim o papel de *elo social* com um valor antropológico fundamental. Este autor, ao valorizar o papel dos média generalistas, pretende enquadrar a comunicação dentro de uma Teoria da Sociedade. Nesse sentido, considera prioritário encontrar os “meios que permitem reforçar a coesão social no interior das sociedades e continuar a oferecer, em conformidade com o modelo de democracia, uma possibilidade de se informar, de se cultivar e de se divertir à escala do maior número. Assim como, à escala mundial, assegurar uma regulamentação para evitar que essa mundialização da comunicação não conduza, a uma nova lei da selva, ao reforço dos mais poderosos e dos mais ricos.”(Wolton, 1999 :105).

O autor, pelos mesmos argumentos, defende que antes da televisão, a rádio era o média “mais próximo do Homem” e de toda a experiência humana, reforçado pelo papel que desempenhava aí a voz humana. Assim, a rádio é também uma das figuras centrais da sua “antropologia da comunicação”.

Relativamente à televisão, o autor considera que a força da televisão generalista consiste em não pré-determinar públicos *a priori*, na medida em que oferece “um amplo leque de programas para satisfazer um maior número possível de públicos e deixar lugar para públicos inesperados”. Assim sendo, em conformidade com esta perspectiva, “a televisão é menos um instrumento de massificação de cultura, que um meio de unir heterogeneidades sociais e culturais.”(Wolton: 108).

Além disso, após mais de meio século de investigações, sabe-se que a mesma mensagem, dirigida a toda a gente nunca é recebida do mesmo modo. A recepção das mensagens é influenciada pelos diferentes contextos e vivências do público.

Assim, na óptica do que já foi referido na reflexão crítica do capítulo anterior, o que interessa não é tanto o que os média fazem ao público, mas sim o que os “públicos fazem com os média” (Martins,2001: 86-104).

Ao defender a televisão generalista, Wolton considera que este é o modo mais equilibrado para comunicar com públicos heterogéneos.

“À polissemia da imagem correspondem, aliás, a pluralidade de intenções dos emissores e a de interpretação dos receptores, criando assim condições para uma verdadeira ‘comunidade de interpretação’”.(Wolton,1999:110).

Mesmo que tal não seja possível de um modo total na prática, é importante que exista como referência e horizonte teórico.

Segundo o mesmo autor, a televisão contribui para criar uma paisagem cultural colectiva e diferentes visões do mundo das múltiplas comunidades que compõem uma sociedade.. De facto, para muitos grupos sociais esta representa quase o único modo de ligação ao mundo e a outras realidades diferentes da sua própria. Tem por isso também, um”papel de identificação individual e colectiva”(Wolton,1999 :112).

Assim, para o autor citado, “reflectir a heterogeneidade social e cultural significa dar ao público a possibilidade de se identificar, de se encontrar em alguns desses programas, em todo o caso, de não ser excluído. ”Tal argumento ganha mais peso tanto mais que “não existe concordância entre a previsão e o comportamento real do público”.Neste sentido, julgamos que a perspectiva de Wolton acerca da televisão se poderá generalizar a todos os média em função do tipo de interacções e contextos que se desenvolvem.

O estudo de caso que foi desenvolvido na presente investigação evidencia precisamente esses diferentes modos de interacção.

No entanto, como Wolton também defende, a sociedade dos média, dos multimédia, ou da comunicação, não se desenvolve mais do ponto de vista cultural, ou social, em função das técnicas mais ou menos sofisticadas, mas sim em função do tipo de interacções e experiências, do ponto de vista antropológico, que os sujeitos estabelecem com essas técnicas nos seus diferentes contextos de vida.

O autor fala mesmo de uma “ideologia técnica”, sustentada por um “discurso tecnocrático-estatal”, que faz previsões sobre as vantagens da informatização para a sociedade, favorecendo no entanto sobretudo os interesses do sector industrial. Além disso, há o reforço mais recente do “discurso cultural-modernista” simbolizada pelo sucesso Machintosh em que “a vaga da internet” pretende ser a imagem de *marketing* de inovação perante a velha sociedade industrial, impondo-se a todos os serviços como uma nova sociedade. Por último, o autor refere ainda o papel do “discurso político” marcado pela ideologia

liberal, que reforça este tipo e ideologia, amplamente divulgada quer nos meios académicos, quer nos meios de comunicação em geral.

A análise crítica de Wolton é importante, mas é também fundamental encontrar alternativas construtivas.

É indiscutível que por trás dos estigmas e estereótipos acerca do conceito de sociedade de informação, sociedade da comunicação, e sociedade do conhecimento encontram-se outras questões mais complexas que urge reflectir. No entanto, é inegável que a sociedade se alterou e que os meios que temos hoje para construir cultura, e partilhar cultura são muito diferentes. Não se trata tanto de valorar se são melhores ou piores, trata-se sobretudo de nos entendermos, nos reorganizarmos e aproveitarmos da melhor forma possível os meios que temos hoje ao nosso alcance.

De novo, é preciso repensar o uso que podemos dar a novos meios extremamente poderosos. As técnicas por si só não mudam nada, mas sim a qualidade das interacções que temos com elas. Nesse sentido, a investigação não deve esquecer o papel da educação como principal motor dessas mudanças. A esse respeito, pela importância que reveste, dedicaremos alguns capítulos ao longo do presente trabalho, onde defendemos a urgência de um reconhecimento destas mudanças no plano das interacções comunicacionais educativas. Além disso, o estudo de caso efectuado permite de algum modo contribuir para uma análise qualitativa mais detalhada sobre as diferentes linguagens e modos de comunicação com que as crianças operam hoje em contextos educacionais.

Por todas estas razões trata-se de reflectir sobre se estes novos meios são de facto *lugares* ou *não lugares* de comunicação, e consequentemente lugares ou não lugares de educação, tema a tratar no ponto seguinte deste trabalho.

4.4. OS MÉDIA COMO LUGARES E NÃO LUGARES DE COMUNICAÇÃO

A análise efectuada até aqui permite-nos reflectir sobre o lugar que os média ocupam na sociedade e na vida em geral. Em função das escolas, dos modelos teóricos, ou simplesmente dos diferentes contextos e interacções, podemos perspectivar os média como “lugares” ou “não lugares”⁴⁹ de comunicação.

⁴⁹ Cf. Conceito de “Não Lugar” em Marc Augé (1998)

Wolton resume em quatro os grandes grupos de investigação sobre comunicação, no que respeita à sua relação com a sociedade. A sua perspectiva parte de uma concepção antropológica da comunicação, não se resumindo, por isso, às técnicas (da televisão aos novos média), mas alarga-se aos valores culturais e representações associadas à sociedade aberta e à democracia.

Segundo o autor (1999: 90) o aparecimento da comunicação, na sua “perspectiva normativa”, no séc. XVIII, não teria sido possível, se não tivesse havido a valorização da liberdade e do “reconhecimento do lugar do outro”, já que comunicar, é sempre *comunicar com...*

Assim não há revolução da comunicação, “sem revolução prévia do sujeito.” (Wolton,1999:90)

Segundo a classificação apresentada por Wolton, a primeira corrente de investigação em comunicação diz respeito aqueles que vêem na revolução da comunicação uma *nova sociedade, mais democrática, mais relacional e mais interactiva..* As resistências são encaradas como “medo da mudança.” O modelo de futuro é representado pelos padrões que orientam os Estados Unidos e o Sudeste Asiático, relativamente ao desenvolvimento tecnológico. A educação seria o elo fundamental para essa mudança, ao integrar progressivamente estes valores na sociedade. Este é o discurso dominante das indústrias da comunicação e seus adeptos e defensores. Este grupo corresponde aos “*lisonjeiros*” (segundo a designação que Wolton lhes confere) considerados optimistas face ao futuro da sociedade da informação e da comunicação.

A segunda corrente, ao contrário, assume uma perspectiva de *crítica radical*, encarando os serviços de comunicação como uma perigosa alienação e mesmo uma ameaça às sociedades modernas, uma vez que usam os mecanismos de domínio e de poder em benefício dos interesses económicos das indústrias da comunicação. Esta perspectiva encarna princípios ideológicos próximos das correntes marxistas de luta contra o poder e crítica às sociedades de dominação. Assim, considera que o bom uso das técnicas de comunicação terá que ter por base outro projecto político que permita a emancipação do indivíduo e não a sua manipulação.

Este grupo, para além da sua evidente matriz ideológica, reúne influências da Escola de Frankfurt e também da estruturalista, cuja crítica contesta uma atitude corrente na sociedade dominante centrada numa “lógica dos interesses” que predomina sobre a “lógica dos actores”. Para a Escola de Frankfurt o sujeito é anulado, esmagado por um sistema social que ilude os indivíduos relativamente ao seu poder de intervenção na sociedade. Na mesma linha conceptual, o estruturalismo realça o peso das estruturas,

patentes nos macro-sistemas sociais, políticos e comunicacionais, perante o indivíduo, que é condicionado por todos esses factores sem espaço de liberdade, nem intervenção.

A terceira corrente é, segundo o autor, a dos *empiristas críticos*, e é aqui que Wolton se situa.

Esta corrente assume que uma sociedade igualitária é um projecto impossível, apesar de existirem meios e instrumentos que estão em conformidade com o ideal democrático. Assim, assume que existe na sociedade a “ambiguidade fundamental da comunicação, com as suas dimensões funcional e normativa, que tornam possível a acção crítica” (Wolton, 1999:92). Esta ambiguidade, segundo este autor torna-se o garante da emancipação, uma vez que recusa a “instrumentalização completa da comunicação” ao serviço de outros interesses.

Nesta perspectiva, o público é revalorizado, pois a inteligência do público é o “guardião” desta dualidade da comunicação. Neste modelo, a comunicação de massas não é perversão da comunicação, mas sim condição normativa da democracia, desde que não se submeta ao discurso ideológico, ligado apenas a interesses industriais e descurando o projecto antropológico da comunicação.

Este grupo é representado por um certo “idealismo crítico” da filosofia da história e da sociedade, na linha dos ideais do pragmatismo anglo-saxónico. (cf. Rorty, 1999).

Por último, o autor considera que existe ainda outra corrente, que é niilista, uma vez que assume uma “dupla desconfiança” em relação à sociedade e ao homem. Estes autores consideram que a sociedade não mudou e que a comunicação não melhora as relações humanas, constituindo, sim, um “mercado de ignorantes”, que faz perder os indivíduos em jogos, ilusões e simulacros da realidade, mantendo uma imensa desconfiança em relação à imagem enganadora, que está do lado do poder. Todos estão manipulados. Não confiam nem na sociedade, nem na democracia, nem na comunicação, nem nas indústrias. Apenas uma minoria é capaz de exercer uma crítica lúcida, e radical, mas não é ouvida. Este grupo está muito próximo da corrente ⁵⁰conhecida pelos “pós-modernismo”.⁵¹

Outras perspectivas têm uma visão crítica relativamente aos média como “lugar de comunicação”, considerando-os mesmo um “Não lugar”. É o caso paradigmático de Marc Augè (1998), investigador na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Este autor considera que existe uma dissolução de

⁵⁰ Umberto Eco (1989a), bem como Castoriadis (2000) criticam a designação de pó-modernismo, considerando-a mais uma “categoria espiritual” pois em cada época existe sempre um período pós-moderno.

⁵¹ Cf. Conceito de fim das grandes narrativas em Lyotard (1979)

fronteiras entre “imaginário individual” (sonho) e “imaginário colectivo” (mitos, rituais e símbolos) e o campo do ficcional. Assim, segundo o mesmo autor, as representações da realidade criadas pelos média e os novos modelos comunicacionais, característicos das sociedades contemporâneas, dominados pelas grandes redes como a internet, dão um forte destaque aquilo que chama o “primado da ficção”, desaparecendo o lugar para um imaginário individual e colectivo. No entanto, deixa uma mensagem de esperança no que considera a persistência de uma “moral de resistência”:

“Se a ficcionalização do presente se substitui (ou se acrescenta) hoje à mitificação da História, ao primeiro encantamento (mitificação das origens) e ao segundo (mitificação do futuro), se faz parte da sua lógica produzir um eu igualmente *ficcional*, incapaz de inscrever a sua realidade e a sua identidade numa relação efectiva com os outros devemos definir (...) uma moral de resistência” (Augé,1998: 144)

Deste modo, este autor não se compadece com críticas simplistas e aponta algumas das ambiguidades que caracterizam a sociedade contemporânea, reconhecendo, nomeadamente, que apesar de existir um certo “encantamento do mundo” nos sectores mais tecnologicizados das sociedades mais avançadas, também não deixa de ser verdade que as noções de “desencantamento, de fim de grandes narrativas, de pós modernidade, de ficcionalização” remetem para modelos que são perspectivas parciais de um real que não se confunde com nenhum de entre eles.

Além disso, reforça ainda o mesmo autor, que a imagem, estigmatizada na crítica pós modernista como o grande “simulacro e factor de alienação”, pode na opinião do autor, “seduzir sem alienar, na medida em que não haja todo um sistema consagrado a fazer dela um instrumento de “descerebralização”.

Na perspectiva deste autor, tal só será possível se assumir uma “moral de resistência”, que consiga um verdadeiro “encontro” entre imaginário individual e imaginário colectivo e de ficção, não deixando colonizar o seu próprio imaginário pelo “pronto a vestir imaginário dos ilusionistas do completamente ficcional” (ibidem:145)

Em suma, somente se conseguir manter uma *moral de resistência* o sujeito conseguirá preservar a sua própria identidade, através do diálogo crítico e construtivo com os múltiplos mundos ficcionais impregnados na nossa cultura, habilmente colonizados pelos média.

Assim, “lugares ou não lugares de comunicação” é, antes de tudo, uma escolha. Uma escolha que depende do tipo de interações que estabelecemos com os média, do lugar que deixamos que eles ocupem nas nossas vidas e das relações que estabelecemos uns com os outros.

O fundamental é não perdermos o contacto com o ponto de referência que é o nosso ponto de partida real, do contexto que nos marca e demarca na nossa identidade, na nossa história, na nossa rede de sentido. Dela também faz parte, hoje e sempre, o diálogo com o ficcional, amplificado pelos media, seja para os endear ou criticar.

Nessa perspectiva, a “*moral da resistência*” de que fala este autor, apenas poderá formar-se se existirem modelos de educação em que essa consciência crítica se vá progressivamente construindo, de modo a restituir a cada um de nós o seu lugar de sujeito crítico, lúcido e selectivo, e não apenas o de massa invisível e anónima, permeável a tudo. Por tudo isto, há uma tarefa educativa emergente em toda a reflexão sobre os média.

Assim, julgamos impossível deixar de reconhecer o peso que os média ocupam na sociedade e cultura, pois constituem sempre uma possibilidade entre outras *plataformas de comunicação*.

O tema abordado seguidamente incidirá sobre a análise do papel dos média no plano do *conhecimento*, sobretudo revendo algumas abordagens das ciências cognitivas neste domínio, bem como a crítica da Teoria da Autopoiesis com Varela e Maturana (1980; 1988) e autores mais recentes Eisenstad, 1995 e Dias, 2000; no plano *relacional e afectivo* seguindo algumas investigações nesse domínio, nomeadamente Turkle (1995), Wolton (1999) entre outros, que tentam compreender as mudanças operadas pelos média nessa área; no plano do ciclo indissociável da *produção-utilização-consumo* revendo algumas abordagens teóricas sobre este assunto. Por último, será abordado a temática dos média como *invenção de uma outra realidade*, que se abre à problemática da realidade virtual, e em particular ao modo como Lévy (1998;2000) perspectiva essa dimensão. Por tudo isto, optamos por criar quatro segmentos de análise que serão analisados em pequenos tópicos:

- Os média como *construtores de conhecimento*;
- Os média como *catalizadores de emoções*;
- Os média como *produtores, utilizadores e consumidores* de linguagens;
- Os média como *inventores da realidade*.

4.4.1. OS MÉDIA COMO CONSTRUTORES DE CONHECIMENTO

O surgimento das Ciências Cognitivas e o estudo do acto cognitivo não pode ser desligado da Tecnologia Cognitiva, desde as “máquinas pensantes” que reproduzem as actividades cognitivas (nos planos da percepção, compreensão e decisão) até às tecnologias da inteligência que promovem a actividade cognitiva e relacional.

Estas Ciências resultam da intersecção de vários domínios de investigação, que por processos interdisciplinares e mesmo transdisciplinares fizeram surgir outras áreas de investigação. É o caso da neurobiologia, das ciências cognitivas, da linguística e também da cibernética, da teoria da informação, da matemática, da lógica e das ciências sociais.

A articulação entre estas áreas foi tão forte, que a inteligência foi considerada tão similar ao computador que a “cognição passou a ser definida pela computação de representações simbólicas”, sendo os símbolos definidos como os elementos que representam aquilo a que correspondem “Nesse sentido, a Inteligência Artificial passa a ter um destaque fundamental no modelo cognitivista, uma vez que a partir da noção de representação, a Inteligência Artificial pensa a organização como um sistema aberto em interacção constante com esse meio ambiente, com *inputs* e *outputs*” (Mattelart, 1997:137).

No âmbito dos estudos desenvolvidos a hipótese do “sistema aberto” é contestada pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela⁵², que desenvolveram o conceito de sistema autopoietico⁵³.

Segundo a sua própria definição, um sistema autopoietico é organizado como uma rede de processos de produção de componentes que através das suas próprias transformações e interacções regeneram continuamente o sistema que os produziu e constituem o sistema como unidade concreta no espaço que existe, especificando o domínio topológico em que ele se realiza como rede (Maturana e Varela, 1980)

Nesta perspectiva uma máquina autopoietica realiza continuamente a sua própria organização. Assim, ela é um sistema homeostático, cuja invariante é a sua própria organização.

Segundo Varela (1988: 138), “a cognição é o advento conjunto de um mundo e um espírito, a partir da história das diferentes acções que um ser realiza no mundo”. A esta actividade dão o nome de *enacção*. A teoria da autopoiesis marca um corte com a ciência ocidental, que se desenvolveu, sem

⁵² F. Varela nos tempos mais recentes dedicou-se a investigações na área do neo-conexionismo, no redes neuronais artificiais e engenharia da computação. H. Maturana tem desenvolvido trabalhos essencialmente nas áreas da psicologia cognitivo-construtivista.

⁵³ Autopoiesis, do grego auto-si mesmo e poiein-produzir

reconhecer a experiência humana e o modo como o indivíduo apreende as coisas. Este modelo interessa-se também pela interpretação no seu sentido circular entre a acção e saber. Segundo Oliveira, (2005:1) especialista no estudo da teoria da Auto-Organização, estes autores defendem a "clausura informacional dos sistemas vivos quanto à sua organização. São pois sistemas que se fazem sistemas e que não possuem nenhum elemento exterior como causa suficiente de modificações desses sistemas."⁵⁴

Esta perspectiva deu um contributo fundamental ao reconhecer que as capacidades cognitivas do indivíduo não estão apenas ligadas a um cérebro, mas também a um corpo⁵⁵, não reduzindo assim a inteligência humana a um sistema mecânico, e reforçando a "co-emergência do indivíduo e dos universos sociais"(Varela, 1988:138).

Além desta, muitas outras teorias diferentes se vão definindo e assumindo posições críticas relativamente às tecnologias do conhecimento. Nesse sentido, referimos outro autor marcante e polémico pelas reflexões que apresenta sobre as temáticas da construção do conhecimento, Pierre Lévy . Este autor realça a importância de novos "modos de escrita governados pela plasticidade digital" e pelo advento de uma "inteligência colectiva" graças às "auto-estradas da informação na era pós- média, que se tornam nos suportes de uma última utopia da comunicação, a da "democracia em tempo real" (Lévy, 1997:31).

Lévy considera no entanto que a "inteligência colectiva", pelo seu aspecto "participativo, socializante, descompartimentado, emancipador" (ibidem:32) constitui "um dos melhores remédios para o ritmo destabilizante, excludor por vezes, da mutação técnica."Apesar disso, reconhece a complexidade e até uma certa ambiguidade em saber usar correctamente essa inteligência colectiva sem ser dominado por ela.

Outros autores apostam na "economia política da inteligência" insistindo no reforço da articulação entre novas tecnologias da informação e comunicação e tecnologias intelectuais, no campo da formação e organização do trabalho.

Vários autores têm reflectido sobre o impacto das tecnologias no pensamento, no raciocínio ou até nas actividades simbólicas, como é o caso de R.Debray (cf. Capítulo 1.2)

Para além destas abordagens, através do reconhecimento do papel dos média na construção do conhecimento, vai-se formando progressivamente uma consciência do seu valor educativo. Assim, surgem

⁵⁴DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS in <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/autopoiesis.htm>

⁵⁵ Este modelo sofreu influências da psicologia meditativa do budismo e da tradição fenomenológica, em particular Merleau Ponty.

trabalhos interdisciplinares de articulação entre as Ciências da educação, as Ciências cognitivas e as próprias Tecnologias de informação e comunicação. Esses trabalhos, implicam mesmo mudanças conceptuais, e os Média passam a ser entendidos como “*médias de conhecimento*” (Eisenstadt, 1995)

Segundo Dias (2000a) a dinâmica dos *média de conhecimento* é uma característica resultante das facilidades de interacção com materiais de informação, cujo processo ultrapassa a lógica reguladora da informação inerente aos média tradicionais.

Assim, segundo o mesmo autor, as abordagens contemporâneas da cognição centram-se em fenómenos com grande capacidade de adaptação, que são fundamentais para os processos de aprendizagem pelas suas capacidades de auto-regulação/monitorização da aprendizagem, desenvolvimento da reestruturação das representações bem como pelo seu papel nos processos de construção na aprendizagem.

Deste modo, os “*média de conhecimento*” particularmente interactivos tornam-se preciosos para a compreensão do desenvolvimento dos processos complexos de cognição, pela sua enorme flexibilidade. Neste sentido, encontramos diferentes abordagens epistemológicas que permitem fundamentar a pertinência da investigação sobre os média e o conhecimento, bem como as suas implicações no sujeito, na sociedade, na cultura e na educação.

Pela sua pertinência no âmbito deste trabalho será dado principal destaque à problemática educativa uma vez que, a educação poderá ser potenciadora de redes de conhecimento através das redes educativas e das comunidades virtuais de aprendizagem.

4.4.2. OS MÉDIA COMO CATALIZADORES DE EMOÇÕES

As transformações operadas na nossa relação com os média não se reduzem apenas ao conhecimento, mas também às interacções afectivas que se desenvolvem. As máquinas passam a fazer parte das nossas vidas, do nosso quotidiano, permitindo-nos reviver o tempo passado, navegar no tempo presente e imergir no futuro.

Assim, outras abordagens preocupam-se mais sobre as implicações do meio tecnológico relativamente às “dimensões maquínicas” na “produção da subjectividade” (Mattelart:1997), como é o caso de Felix

Guattari (1992). Este autor considerava que as tecnologias da informação e comunicação interferem no seio da subjectividade humana, não só no das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afectos e do seu inconsciente. Nesse sentido, apelava a uma *reapropriação e re-singularização* da utilização das máquinas de comunicar, numa abordagem de *experimentação social* de constituição de complexos de *subjectivação individuo /máquina/intercâmbios múltiplos* (Guattari, 1992). Esta perspectiva é fortemente criticada pelas abordagens pós-modernistas (Vattimo, 1989, Baudrillard, 1990, Virilio, 1990) que radicalizam uma posição fatalista face aos média e à sociedade tecnológica em que o sujeito está irremediavelmente perdido.⁵⁶

No entanto, existem ainda diferentes abordagens, como é o caso de investigadores como Turkle (1995) que definem a nossa relação com o computador como um “segundo eu”, de tal forma este interfere na construção da nossa identidade.

“De tanto vermos a nossa imagem reflectida no espelho das máquinas, acabamos por olhar para nós próprios de uma forma diferente.” (Turkle, 1995:11)

A autora realça que para além das potencialidades científico-tecnológicas abertas pelo desenvolvimento da vida artificial, existem também as possibilidades nos planos lúdico, social e psicológico, uma vez que as crianças podem “metamorfosar-se” em diferentes personagens virtuais, com implicações ao nível da construção da identidade.

No entanto, esse confronto é ainda mais visível ao nível da internet, segundo a referida autora:

“Nas comunidades em tempo real do ciberespaço, encontramos-nos no limiar entre o real e o virtual, inseguros da nossa posição, inventando-nos a nós mesmos à medida que progredimos” (Turkle, 1995: 13)

Em muitos dos jogos interactivos hoje disponíveis, os jogadores são convidados a participar e interferir no próprio mundo tecnológico onde se movem.

Após anos de investigação sobre as interacções de crianças, jovens e adultos perante o mundo computadorizado, esta autora acredita que “ver os próprios sonhos num ecrã desvenda novos aspectos do eu”.(ibidem) Assim, considera que em lugar de subestimar o mundo tecnológico e sobretudo os mundos

* Cf. Abordagem crítica das teorias da comunicação (sub-capítulo anterior)

virtuais que nos rodeiam, devemos sim compreender a dinâmica das experiências virtuais para podermos ter uma compreensão profunda de nós mesmos.

Outros investigadores consideram que as experiências mediatizadas pelo mundo tecnológico não devem substituir as experiências humanas reais.

“Evidentemente, com as técnicas da comunicação existe também uma relação com o outro, mas ensurdecida, à distância, amortecida, pasteurizada. Nada que se assemelhe à experiência do outro na realidade...” (Wolton, 1999:313)

Wolton (1999) considera fundamental encontrar uma forma de diálogo entre os dois modos de relação com o mundo que são a *comunicação mediatizada* e a *experiência directa*, pois segundo o mesmo autor o horizonte da comunicação humana permanece a comunicação intersubjectiva e não a comunicação via internet, excepto se esta também se tornar intersubjectiva, como sugerem outros autores.

Assim, este autor propõe a conciliação entre os vários tipos de comunicação:

- A *intersubjectiva*, que é a que “dá sentido à vida;
- a *mediática*, ligada à “sociedade e à democracia”;
- a *comunicação via internet*, porque “está em sintonia com a sociedade e com o lugar crescente dos fluxos imateriais”. (Wolton,1999 : 314)

Independentemente, das diferentes posições aqui sumariamente apresentadas é unânime o reconhecimento da importância dos média na construção do conhecimento e na comunicação.

Neste sentido, é impossível deixar de reflectir sobre as suas potencialidades e limites. Afigurasse-nos essencial encontrar caminhos, que ultrapassem obstáculos e preconceitos, de modo a que possam assumir o seu papel, como poderosos instrumentos comunicacionais, cujo uso, sentido e rumo será sempre inegavelmente uma escolha humana.

4.4.3. OS MÉDIA: PRODUTORES UTILIZADORES E CONSUMIDORES

Na década de oitenta surgem estudos etnográficos que se interessam sobre a audiência e a recepção, como é o caso da corrente *Uses and Gratifications*, representada por autores como Blumler e Katz (1975)

Esta corrente aprofunda o conceito de “leitura negociada”, em que o sentido e os efeitos nascem da interação dos textos e dos papéis assumidos pelas audiências.” (Mattelart,1997: 126)

Por sua vez, o próprio papel de receptor varia de cultura para cultura.

Os Média para além de *produtores* de mensagens, permitem redefinir uma nova dinâmica entre o papel de *consumidor* e *utilizador*.

Numa concepção neoliberal da sociedade o consumidor tem um papel central num mercado que se supõe livre.Segundo o citado autor:

“De terra incógnita, o consumidor torna-se efectivamente objecto e sujeito de pesquisas, como o mostra o crescendo das técnicas de medida dos públicos alvo e dos estilos de vida, que sem cessar se afinam graças às tecnologias informáticas e produção e armazenamento de dados sobre os indivíduos e os grupos”.

Mattelart (1999:128)

O consumidor é sujeito a sondagens é incesantemente vasculhado no mais fundo das suas necessidades e desejos, de modo a que se construa um saber que alimente a *circularidade programação-produção-consumo*.

Surgem assim correntes, nomeadamente em França, que se interessam pelo desenvolvimento de uma Sociologia das utilizações das novas tecnologias de informação e da comunicação.

Alguns investigadores destacam a importância da “mediação e da interacção na construção colectiva do objecto técnico e mostraram que a formação da utilização social dessas técnicas repousa em processos complexos de convergência entre inovação técnica e inovação social” (Laulan, 1986; Perriault, 1989; Vitalis, 1994)

Certeau (1978, 1980) salienta o papel subversivo do consumidor pelo uso que faz dos mecanismos do mercado, em que simultaneamente a lógica dos mercados anula os consumidores e sobretudo o uso que fazem dos produtos que consomem.

De facto, existe uma dialéctica entre produção-consumo-utilização. Cabe às sociedades organizarem-se para conseguir o equilíbrio entre a gestão destas diferentes dimensões que se enraizam de um modo circular nas sociedades contemporâneas. A reflexão sobre o uso dos produtos é tanto mais urgente, quanto os próprios utilizadores podem eles mesmos tornar-se produtores e inverter a lógica tradicional deste circuito. Deste modo, parece-nos fundamental que o reconhecimento desta circularidade dialéctica seja tomado em consideração nos modelos pedagógicos e de formação, no sentido de formar consumidores críticos e conscientes do seu papel interventivo na sociedade e não sujeitos cegos pela lógica do consumo, que os manipula sem que se apercebam disso.

Num momento, em que se desenham novos contornos relativamente ao próprio controlo de informação, é importante que os consumidores sejam formados para o uso adequado das potencialidades dos novos circuitos da informação, para que conceitos como participação democrática e cidadania activa sejam operacionais, nas sociedades ditas “abertas”, que caracterizam a nossa contemporaneidade, e não sejam apenas uma nova utopia.

4.4.4. OS MÉDIA - INVENTORES DE REALIDADES

Os média têm sido encarados, sobretudo pela crítica pós modernista, já aqui tratada em capítulos anteriores, como grandes produtores de simulacros, responsáveis pela alienação dos indivíduos que emergem numa realidade inventada, artificial, vivendo apenas em órbita relativamente à sua vida real.

Já nos distanciamos desta perspectiva fatalista, que endeusa os poderes dos média e não os encara como meros instrumentos ao serviço dos homens. A dimensão antropológica da comunicação foi também aqui tratada, seguindo de perto as teses de Dominique Wolton, e com as quais concordamos no essencial.

No entanto, pareceu-nos interessante enriquecer esta reflexão, confrontando-as criticamente com as teses de Pierre Lévy, sobretudo as que defendeu na obra *Cibercultura* (1997) e *Qu'est que c'est le virtuel?* (1998) que trazem outra perspectiva sobre esta dimensão dos média como inventores de realidades,

abordando problemáticas como a cibercultura, o ciberespaço e a realidade virtual e portanto opostos aos média clássicos tradicionais, revalorizados por Wolton.

O objectivo principal de Lévy é o de compreender “as mudanças qualitativas” e o ambiente daí resultante pela extensão das novas redes de comunicação à vida social e cultural.

Nesse sentido utiliza novos conceitos que ele próprio define:

- *Ciberespaço* é o “novo meio de comunicação que emerge da interligação individual mundial dos computadores. O termo designa não só a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das informações que ele alberga, bem como os seres humanos que nele navegam e o alimentam”

-*Cibercultura*, designa o “conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço.”(Lévy, 1997:17)

Este conceito vai ser fundamental para o autor para compreender as transformações ao nível cultural, social, político e educativo.

Neste sentido, é de novo realçada a perspectiva do uso das técnicas pelos homens, na medida em que se considera que as relações essenciais não são com a tecnologia (causa) e a cultura (efeitos), mas entre a diversidade de sujeitos humanos que inventam, constroem, usam e transfiguram as técnicas de diferentes modos, de acordo com ideias e modelos resultantes das interações entre eles.

Assim, também o mesmo investigador salienta o papel primordial das interações e intenções humanas como enquadrador da cibercultura.

“Por trás das técnicas agem e reagem as ideias, os projectos sociais, as utopias, os interesses económicos, o leque inteiro dos jogos do homem em sociedade. (Lévy, 1997:24)

Para o referido autor, o ciberespaço é um “dispositivo de interação interactiva e comunitária” e é assim também um dos instrumentos principais da “inteligência colectiva”. Nesse sentido, algumas das mudanças passam pelo desenvolvimento de sistemas de aprendizagem cooperativos em rede ao nível do Ensino à Distância e mesmo da formação profissional. Além disso, segundo este mesmo autor as grandes empresas também dão sinais de mudança, instalando dispositivos informatizados de ajuda à colaboração e à “coordenação descentralizada (groupwares ou softwares colectivos)”.

A diferença fundamental relativamente aos média clássicos, reside no facto de permitirem uma troca recíproca e comunitária de informação, contrariamente aos média clássicos, que utilizam uma comunicação unidireccional em que os receptores estão isolados uns dos outros.

Assim, a rápida propagação da cibercultura possibilita a *co-presença* e interacção de quaisquer pontos do espaço físico, social ou de informação, o que leva à reflexão sobre outro conceito tratado pelo autor supra-citado, a “virtualização”

Lévy entende três sentidos para a palavra “virtual”:

Um sentido técnico ligado à informática, um sentido corrente, ligado à ideia de irrealidade e um sentido filosófico, o que só existe em potência e não em acto, ou seja o seu oposto é a actualidade e não realidade, já que *virtualidade* e *actualidade* são apenas duas dimensões diferentes da realidade.

A definição correcta do termo é fundamental, para ultrapassar os usos indevidos de uma generalização de senso comum, e encarar a virtualidade como outra dimensão da realidade, com características próprias.

“O virtual é uma entidade desterritorializada, capaz de engendrar várias manifestações concretas em diferentes momentos e lugares determinados, sem que ela própria esteja no entanto ligada a um local ou a um período e tempo determinado.”(Lévy, 1997:51)

Lévy exemplifica com os *vocábulos*. Para o autor as *palavras* são entidades virtuais, que são pronunciadas aqui e ali, em qualquer tempo e lugar e no entanto em si mesmas não estão em parte nenhuma, no entanto são reais. Assim, também para este mesmo autor, a cibercultura está ligada ao virtual de duas formas: uma directa outra indirecta.

Por um lado, está *directamente* ligada ao virtual uma vez que os próprios processos de digitalização da informação são de certa forma uma “virtualização”. Nas redes digitais a informação está localizada fisicamente em algum sítio, num dado suporte, mas ela está também virtualmente em qualquer outro ponto da rede onde a solicitarmos.

Além disso, os códigos informáticos invisíveis para nós, actualizam-se em textos e imagens, nos nossos ecrãs, ou em livros ou outros suportes.

Por outro lado, a cibercultura está *indirectamente* ligada ao virtual, na medida em que, segundo o mesmo autor, “o ciberespaço encoraja um estilo de relação quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência do tempo (comunicação assíncrona).” (Lévy, 2000:54) Os telefones e os correios já foram respectivamente avanços na comunicação interactiva e à distância.

No entanto, segundo nota o investigador apenas o ciberespaço permite aos diferentes grupos coordenarem-se, cooperar, alimentar e consultar uma *memória comum*, em tempo real, apesar da distância geográfica e das diferenças temporais.

Obviamente, que estas mudanças têm também consequências ao nível das organizações e do trabalho, da economia, da sociedade e da educação.

Nesse sentido, o conceito de realidade virtual aproxima-se com o que tem sido analisado ao longo de vários capítulos, nomeadamente com a expressão de Salústio repetida por Mendes (2001) “Essas coisas nunca aconteceram mas são sempre” e com essa particularidade têm uma outra forma de existir, de interagir e de comunicar, próxima da expressão de Deleuze:

Outros filósofos ilustram o tema da virtualização como um “hors de là”, é o caso de Michel Serres (1997) presente em diversas produções humanas ainda como possibilidades abertas.

Lévy (1998) salienta que:

“L’imagination, la mémoire, la connaissance, la religion sont des vecteurs de virtualization qui nous ont fait quitter le là bien avant l’informatization et des reseaux numériques.” (Lévy, 1998: 18)

O mesmo autor considera que a virtualização hoje existente afecta não apenas a informação e a comunicação, mas também o corpo, as formas de viver em conjunto, as empresas e a própria democracia. O autor critica as posições catastróficas do Pós-modernismo e defende que antes de tomarmos posições temos que compreender as implicações da virtualização na sociedade e nos homens na medida em que esta se apresenta como um “mouvement même du devenir autre ou l’heterogenèse-de l’humain” (Lévy, 1998:9).

Para este autor a virtualização cria um novo conceito de “cultura nómada”, ligado ao conceito de “desterritorialização”, pois a partir do momento que pessoas, grupos ou informações se “virtualizam” elas colocam-se “hors de là” elas “desterritorializam-se” (ibidem:18)

Embora tenham sempre uma ligação com o espaço-tempo referência, elas conseguem, através da virtualização, ultrapassar as barreiras espacio-temporais lineares correntes.

Comparando de novo com o imaginário, passa-se com a virtualização um pouco aquilo que acontece com o tempo na narrativa ficcional (cf. Ricoeur, 1984) seja ela no livro, no cinema ou no computador. A vivência do tempo ficcional, apesar da ligação que tem sempre com o tempo cronológico ultrapassa-o e transfigura-o através da imaginação.

As diferentes formas de registo de mensagens, criam diferentes formas de nos relacionarmos e nos compreendermos, a nós e aos outros, criando diferentes universos pessoais, sociais e culturais.

“Divers systèmes d’enregistrement et de transmission (tradition orale, écriture, enregistrement audiovisuel, réseaux numériques) construisent des rythmes, es vitesses ou des qualités d’histoire différente”. (ibidem:19)

Segundo o autor, esta multiplicação de espaços em diferentes metamorfoses constitui o que designa a “heterogénese”, que não pode ser confundido com o conceito de alienação, em que ser humano se torna estranho a si próprio, e que é criticado pelo mesmo autor. O virtual não anula o real, pelo contrário, reforça ainda mais a complementaridade destas duas dimensões, que do ponto de vista filosófico fazem parte da realidade, conforme se pode ver no quadro seguinte.

A reflexão deste, e outros autores, aqui citados é essencial para a compreensão das transformações em jogo na sociedade e que tocam conceitos tão essenciais, como as noções de espaço, tempo, cultura, identidade, alteridade. Trata-se no fundo, daquilo que nos faz ser humanos e o modo como o podemos dizer em todas as linguagens, reais ou virtuais, mas sempre as nossas linguagens.

QUADRO Nº 4 OS DIFERENTES SENTIDOS DO VIRTUAL SEGUNDO LÉVY, 1997:79)

	Definições	Exemplos
Virtual em sentido comum	Falso, ilusório, irreal, imaginário, possível	
Virtual em sentido filosófico	Existe em potência e não em acções, existe sem lá estar	A árvore dentro de uma semente (por oposição a uma árvore actualmente crescida) Uma palavra na língua (por oposição à actualidade de uma ocorrência e pronúncia)
Mundo virtual em sentido da calculabilidade informática	Universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de inputs fornecidos por um utilizador	Conjunto de mensagens que podem ser entregues respectivamente por: softwares para escrita, desenho, música, sistemas e hipertextos, bases de dados, sistemas peritos, simulações interactivas.
Mundo virtual em sentido do dispositivo informativo	A mensagem é um espaço de interacção por proximidade no qual o explorador pode controlar directamente um representante de si próprio	Mapas dinâmicos de dados apresentando a informação em função do ponto de vista, da posição do histórico do explorador Jogos de funções em rede, jogos de vídeo, simuladores de voo, ambientes virtuais, ..
Mundo virtual em sentido tecnológico estrito	Ilusão de interacção sensório-motora com um modelo informático	Utilização de óculos estereoscópicos, luvas ou combinações de dados para visitar monumentos reconstituídos, cirurgia

CAPÍTULO 5 NARRATIVAS FICCIONAIS, CONTEXTOS MULTIMÉDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO

“O conhecimento inscreve-se numa relação que o estrutura e lhe dá sentido. Se não temos um projecto de que nos serve podermos aceder a todas as informações?”

Wolton,1999

Este capítulo visa enquadrar criticamente o estudo das diferentes linguagens que as tecnologias possibilitam, no que diz respeito ao seu significado sócio- cultural, educativo e essencialmente antropológico. Assim, num primeiro momento serão problematizados os conceitos de rede de comunicação e de conhecimento distinguindo-os de rede de informação. Nos temas a abordar nos vários pontos será feito o enquadramento desta reflexão, na problemática educativa e, em particular, no estudo do imaginário e das narrativas ficcionais recontadas em diferentes linguagens.

5.1. REDES DE COMUNICAÇÃO? REDES DE CONHECIMENTO? REDES IMAGINÁRIAS?

As redes de conhecimento e comunicação têm hoje um significado que ultrapassa amplamente a dimensão tecnológica e abre-se, como tem sido mostrado ao longo deste trabalho, a uma ampla dimensão antropológica.

Mattelart considera mesmo que hoje a “sociedade é definida em termos de comunicação e esta em termos de redes”(1997 :133)

Após o reconhecimento do fracasso dos modelos difusionistas⁵⁷ dos anos 60, que ainda se baseavam numa concepção unívoca de progresso, de inovação e modernização, encontraram-se novas formas de definir a comunicação, enquanto “convergência, como um processo em que os participantes criam e partilham informação a fim de chegar a uma mútua compreensão” (Rogers e Kincaid, 1981 citado por Mattelart,1997: 133)

A comunicação é redefinida em termos de rede, composta de indivíduos interligados uns com os outros através de fluxos estruturados de comunicação. Este modelo implica a identificação de “*cliques*”,

⁵⁷ Termo usado por Mattelart (1997 : 133) relativamente à teoria de Everett Rogers

também chamados “*grupos de afinidade*”, que funcionam como subsistemas no interior do sistema geral; “*indivíduos-ponte*”, que ligam entre si duas ou mais cliques, a partir de seu estatuto de membro de uma clique ou “*indivíduos elo*”, que fazem a ligação entre duas ou mais cliques, sem pertencerem a nenhuma.

Além disso, notam-se nesta abordagem influências de Bateson (1980) e outros autores sobretudo no que respeita à comunicação interindividual dentro de um sistema.

Uma outra crítica ao modelo difusionista surge na década de oitenta com Latour (1987) e Callon (1986), investigadores de Sociologia da Inovação da Escola de Minas de Paris, em que reflectindo sobre a problemática da rede, propõem o modelo da tradução” ou “construção sócio-técnica”. Para estes autores traduzir implica colocar em rede elementos heterogêneos num *sistema de interdependência*. Assim, esta teoria reforça a interpenetração dos homens com a natureza e a os objectos técnicos.

Muitas são as escolas e pensadores que têm reflectido sobre a problemática da rede de comunicação e a sua influência na vida quotidiana, na sociedade, na educação e cultura e na política e economia em geral. Em diferentes vertentes reflectem sobre os laços entre o mundo e a sua relação com territórios particulares. Surgem novas áreas disciplinares em que participam para além das ciências da comunicação, a história, as ciências políticas, a economia, a antropologia.

Como nota Mattelart:

“os estados e as relações interestatais já não são o único pivô do ordenamento do mundo. As grandes redes de informação e de comunicação, com os seus fluxos invisíveis, imateriais, formam territórios abstractos que escapam às velhas territorialidades”.(Matellart,1997: 139)

Ideias como a de “globalização”, “desregulamentação” (deslocação para o mercado do centro da gravidade da empresa), e de “padronização universal” tornam-se lugares comuns. A estas associa-se a ideia tão cara aos Pós modernos de “fim da história”. O grande defensor desta ideia foi Francis Fukuyama (1992), mas ela também já se encontrava nas teses de Brzezinski (1970).

No entanto existem outras teorias (Guattari, 1987) que rejeitam estas teses “totalizadoras” e por vezes fundamentalistas e dão às noções de “mundialidade” e “espaço-mundo” um carácter de “construção social”, ligando-as à história e mostrando como elas são componentes do capitalismo mundial.

As diferentes abordagens sobre esta problemática salientam os paradoxos e as contradições das redes de comunicação na sociedade contemporânea, na medida em que ao mesmo tempo que se alarga o

conceito de *comunicação-mundo* e de *economia-mundo* como um *espaço transnacional* (cf. Mattelart, 1992, 1994, 1997) e integrador, criam-se novas segregações, discriminações e contradições.

Assim, ainda segundo o citado autor, os anos setenta ficaram marcados pelo estudo das “lógicas de desterritorialização”, reforçando as estratégias dos “macro-sujeitos” (estados-nação, organismos internacionais, multinacionais).

As décadas seguintes dão maior relevo às “lógicas de territorialização”, aos “processos das mediações e das negociações entre condicionalismos externos e as realidades singulares” Nesse sentido, surge um maior interesse da investigação pelo particular, pela identidade e a diferença, desenvolvendo-se novos conceitos como os de: “crioulização”, “mestiçagem”, “hibridação” ou “modernidade alternativa”. (Barbero, 1987; Ortiz, 1988; Appadurai, 1990). Filósofos como Delleuze (1968) e Serres (1997), entre muitos outros autores, questionam-se sobre as implicações no plano do conhecimento, mas também ao nível relacional e antropológico.

“O mercado mundial sem entraves, cria conflitos e tensões entre “liberdade de expressão comercial” e “liberdade de expressão de cidadania” (Mattelart, 1997 :143)

No contexto em que se notam as potencialidades abertas pelas nas interações e redes de comunicação nota-se também a sua ambiguidade e ambivalência.

Nessa perspectiva, urge reflectir criticamente sobre a relação entre “as lógicas unificantes” e a “organização da vida democrática no quotidiano”, correndo no entanto o risco, segundo alguns autores, de fechamento em si próprio, como refere Wolton:

“Dans une société où l’information et la communication sont omniprésentes, l’enjeu ne concerne pas le rapprochement des individus ou des collectivités, mais au contraire la gestion de leurs différences. “ (Wolton, 1998:11)

O citado autor lembra que as novas redes de conhecimento ilimitado apenas fazem sentido em relação a contextos e projectos determinados.

Este autor critica a ideia de uma nova cultura emergente das novas técnicas, pois considera que o rápido intercâmbio de informações possível com as novas redes, não reduz a hierarquização de saberes e competências, pois estas continuam presas a culturas e saberes prévios que lhe dão suporte.

Além disso, Wolton problematiza, comparando o impacto dos média de massas, que tiveram subjacente um projecto de “democratização da cultura”, (ibidem) com a actual falta de um projecto estruturante, no que concerne às novas redes de comunicação.

“O conhecimento inscreve-se numa relação que o estrutura e lhe dá sentido. Se não temos um projecto, de que nos serve podermos aceder a todas as informações? E, entre o projecto e nós, é preciso um intermediário, a maioria das vezes, humano.
”(Wolton, 1997:306)

Assim, na nossa opinião, não basta criar *redes de informação* para se construírem *redes de comunicação* capazes de provocarem mudanças culturais e sociais profundas. É necessário que essas redes de informação se transformem em redes de conhecimento, doutro modo corremos o risco de estar a criar apenas *redes imaginárias*³⁸, que criam a ilusão de mudança, mas que deixam de lado as suas verdadeiras potencialidades.

Deste modo, ganha cada vez mais força a importância de um projecto educativo, social e político que enquadre as possibilidades abertas hoje pelas novas redes de comunicação.

Assim, independentemente dos suportes, ou dispositivos comunicacionais que temos ao nosso dispor (cf. Quadro nº 5, Lévy), o fundamental é reflectir sobre o tipo de interacções e a qualidade dessas mesmas interacções.

Para isso é importante entendê-los, perceber os dispositivos comunicacionais que accionam, os seus códigos, mensagens e linguagens.

Quando falamos em média, falamos numa perspectiva integradora, seja a imprensa, a televisão, o cinema, o computador ou a internet, usando diferentes linguagens (escrita, imagem, música, etc.), diferentes códigos (analógico ou digital), com diferentes dispositivos informativos a estruturar a mensagem que pode ser desde linear (textos, filmes...) ou em rede (hiperdocumentos), ou em mundos virtuais, em que a informação se expande num espaço contínuo, accionando diferentes dispositivos de comunicação: *um-todos*, por exemplo: a imprensa, a rádio, a televisão; *um-um*, *em rede*, por exemplo: os correios, telefone; *todos-todos*, por exemplo: as conferências electrónicas, os ambientes de aprendizagem

³⁸ Neste contexto, fala-se em redes imaginárias no sentido de estranheza e não no sentido criativo e produtor de sentido.

colaborativa⁵⁹, os mundos virtuais, entre outros. O advento de todos estes meios faz com que hoje se generalize o termo multimédia ao mundo da informação.

Assim, se os média são o “suporte ou veículo da mensagem”, tais como a imprensa, a rádio, a televisão, o cinema ou a internet, os multimédia relacionam-se com “o que emprega vários suportes ou vários veículos de comunicação.” (Lévy,2000:68)

O referido autor considera que o dispositivo comunicacional é independente dos sentidos implicados pela recepção ou modo de representação da informação, pois são os dispositivos informativos e comunicacionais que geram mais mudanças socioculturais e não simplesmente o facto de se misturar som, imagem e texto.

Em interacção com os sistemas multimédia encontram-se dois sistemas de comunicação contemporâneos: a “multimodalidade” e a “integração digital”, a primeira prende-se com o facto, de hoje, a informação articular diferentes “modalidades sensoriais” (visão, audição, tacto, qualidades proprioceptivas).

O mesmo autor lembra, no entanto, que não só os hiperdocumentos não inauguraram a estrutura em rede, pois esta já existia nos dicionários, nas enciclopédias, nos ficheiros das bibliotecas, como também os CD-ROM não inauguram os sistemas multimodais, como frequentemente se afirma. Alguns livros interactivos para crianças, cassetes e brochuras já desenvolveram sistemas multimodais. Assim, segundo o autor citado, os CD-ROM e CD-I distinguem-se se os considerarmos documentos multimodais interactivos em suporte digital ou hiperdocumentos.

O autor realça ainda que o movimento de digitalização é uma tendência geral, que atinge hoje progressivamente todos os média (desde o telefone, aos CD musicais, à fotografia, à televisão e ao cinema). No entanto, Lévy introduz o conceito de “*unimédia*” (1997:69), respeitante às situações em que os média confluem todos para a mesma “rede digital integrada”, ainda que possa ter uma “intenção multimodal”.

Em qualquer dos casos o fundamental, segundo este autor são as mudanças ao nível dos “dispositivos informativos (em rede, em fluxo em mundos virtuais) e os dispositivos de comunicação

⁵⁹ No sentido do conceito de interacções socialmente construídas pelas redes digitais conforme a perspectiva de Dillenbourg (1996)

interactiva e comunitário”: 70, pois essas têm implicações ao nível das interacções com as pessoas, as redes sociais, que se estabelecem e os mundos culturais, que se constroem.⁶⁰

QUADRO Nº 5 DIFERENTES DIMENSÕES DA COMUNICAÇÃO (SEGUNDO LÉVY, 1997: 69)

Media	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
	Suporte de informação e comunicação	Imprensa, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-Rom, Internet (computadores mais telecomunicações), etc
Modalidade Perceptiva	Sentido implicado pela recepção da informação	Visão, audição, tacto, odor, paladar, cinestesia
Linguagem	Tipo de representação	Línguas, música, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança, etc
Codificação	Princípio de sistema de registo e de transmissão das informações	Analógico, digital
Dispositivo informativo	Relações entre elementos de de informação	Mensagens de estrutura linear (textos clássicos música, filmes)/Mensagem de estrutura em rede(dicionários, hiperdocumentos)/Mundos virtuais(a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante são imersos no espaço/ Fluxo de informações.
Dispositivo comunicacional	Relação entre os participantes na comunicação	Dispositivos um-todos, em estrela (imprensa, rádio, televisão)/Dispositivo um-um, em rede(correios, telefone)/Dispositivos todos-todos, no espaço (conferências electrónicas, sistemas de aprendizagem ou trabalho cooperativo, mundos virtuais multiparticipantes, www)

⁶⁰ Cf. Quadro nº 4 e 5 de P.Lévy

Em suma, quer se trate de redes de conhecimento, redes de comunicação, ou redes virtuais, o importante é conhecermos os seus significados ao nível das redes mais complexas de todas –as redes humanas.

5.2. LUGAR DO TEXTO NAS FRONTEIRAS ABERTAS PELO CIBERTEXTO

“Words no longer seem to carry conviction without the reappearance as pictures of imagery that was latent in the words”

J.D. Bolter, 1996

No contexto do presente estudo, procuramos neste capítulo articular alguns estudos relacionados com a investigação desenvolvida no âmbito da educação, com a reflexão sobre as narrativas ficcionais, nomeadamente, o seu papel na compreensão do mundo, nas vivências do sujeito e mesmo na construção do conhecimento em particular em ambientes multimédia.

Ao longo deste estudo, procurou-se destacar a importância das narrativas (reais ou ficcionais) como primeira forma de compreensão do mundo, e os próprios sujeitos. Neste momento, é importante reflectir sobre os novos contextos abertos pelas narrativas digitais.

Assim, segundo alguns autores, as narrativas verbais estão ligadas às chamadas “tecnologias da palavra” Ong (2004) : a palavra, a escrita e actualmente o hipertexto. No entanto, e apesar das mudanças relativamente às formas de narração tradicional, todas estas linguagens se potenciam mutuamente, sem se excluírem, interpenetrando-se num universo comunicacional cada vez mais complexo.

As tecnologias permitem hoje introduzir importantes inovações nas formas de representação, nomeadamente na representação icónica, assim como na produção e consumo das narrativas de ficção.

Essas inovações são sobretudo notórias ao nível da formalização, criação de modelos narrativos e técnicas como a digitalização, as simulações e a interactividade das imagens a 3 D, que possibilitam o desenho de novas estratégias discursivas.

Segundo Landow o livro é também tecnologia, conforme explica:

“We have, to use the Derridean terms, decentered the book. We find ourselves in the position, in other words, of perceiving the book as technology.”...“We have acquired

crucial intellectual distance from the book as object and cultural product". (Landow 1997:25)

O referido autor critica os modelos culturais que resistem às tecnologias, esquecendo que a cultura do livro, ela própria é fruto das tecnologias, desde o lápis, ao papel e à máquina de escrever.

Outros autores também consideram que se deve desdramatizar a ideia de que o livro poderá ser destronado pelas tecnologias, pelo contrário ele pode ser enriquecido e valorizado.

Neste subcapítulo visa-se reflectir sobre o texto e a escrita, numa altura em que se discutem outros modos de narrar, que obrigam a repensar os modelos tradicionais de leitura e escrita.

Eco (1989a) questiona-se se terá sido um bem que se aprendesse a escrever? Assim, lembra o episódio narrado por Platão de quando o faraó censurara o Deus Toth, que precisamente teria inventado a escrita.

"Acabou-se", diz-lhe, "o homem deixará de conseguir cultivar os seus pensamentos e a sua interioridade, porque tu o estás a ensinar a objectivar a sua alma sobre tabuinhas e papiros. Adeus memória, agora os homens aprenderão a recordar através destes pobres objectos." (Discurso provável de Sócrates, que nada escrevera ao que parece)
Eco (1989:78)

Segundo o mesmo autor não é por acaso que Deus Toth é representado como um macaco, pois considera que escrever como falar é imitar a realidade através dos signos.

Noutro diálogo, *O Crátilo*, Platão questiona-se sobre se as palavras terão surgido por natureza ou convenção.

Como nota também o mesmo investigador, lembrando Vico que sabia muito bem que a invenção poética nasceu sempre sobre um tecido cultural precedente, *ler é já interpretar* (cf. Ricoeur, 1984, 1985), pois é preciso decidir segundo o seu contexto, como uma imagem pode ser articulada com o seu significado, e em que direcção prosseguir na leitura.

Além disso, ainda segundo Eco há signos pictográficos, contextuais, vogais, consoantes, palavras homófonas etc., etc. A escrita nasce por "funcionalidade", mas cedo se transforma em instrumento e poder...O postulado da idade Moderna-"Saber para poder" continua a fazer eco através do mundo das palavras, dos textos, mas também das imagens que estes evocam. Como refere o citado autor:

"Sabemos o que sabemos por causa de outras palavras. A escrita é metáfora da textualidade" Eco (1989:81)

Mas é também a escrita que nos permite aceder a realidades do nosso passado histórico, dando existência a todo um universo simbólico e cultural, do qual doutro modo nunca teríamos conhecimento.

“Os signos-fantasmas subtis- garantem-nos que os faraós existiram realmente em carne e osso, estabelecem laços entre a aventura dos olhos e a aventura dos dedos quando tocam, ainda hoje, múmias friabilíssimas que de outra forma não teriam nome.” (Eco, 1989:83)

Assim, o que sabemos hoje está guardado nas palavras, nas imagens, nos signos.

Além disso, os estudos sobre lógica pictórica são também um interessante contributo para a compreensão das relações entre texto, imagem e formas gráficas.

Como defendem autores como Drucker e McGann (2001) o conceito de *lógica pictográfica ou metagrafica* é um instrumento útil para explicitar a ordem abstracta dos elementos nos textos, imagens e formas gráficas.

Muitas vezes essa lógica subsiste relativamente a elementos pictóricos e formas gráficas que são não linguísticas. Com o surgimento e expansão dos textos electrónicos estas questões ainda são mais evidentes, na medida em que segundo os referidos autores a apresentação formal dos textos e imagens mascara as suas operações lógicas numa superfície retórica que domina mais facilmente a nossa atenção. Os mesmos autores consideram que existe uma espécie de *fisicalidade* nas marcas e formas do texto, que desaparece no acto da leitura, em que apenas sobressaiem certos tipos de referências conceptuais relativas aos conteúdos.

As formas como as imagens transbordam e impedem-nos de perceber claramente a sua ordem conceptual. Nesse sentido, o estudo dos *pictogramas*, por se situarem na fronteira entre texto e imagem pode ser útil, pois ajuda-nos a perceber que nos níveis mais elaborados de abstracção, contendo texto e imagem com informação encontramos processos lógicos semelhantes.

Assim, segundo os investigadores (Drucker e McGann, 2001) as apresentações gráficas são agentes activos para criar significado.

Aarseth (1998) propôs uma elaborada taxonomia para textos em geral para construir critérios para aquilo que chama *cibertextos*. Este autor considera que os média cibernéticos não estão em oposição com

os média no papel, mas contêm características e funções que já tinham sido inventadas. No entanto distingue textos lineares e *ergódicos*. Os cibertextos são *ergódicos*, no sentido em que têm “dynamic user functions beyond the purely interpretive function common to all texts (Aarseth, 62, 1998).

Segundo outros autores, no entanto, mesmo os textos lineares mais abstractos contêm resíduos de funções semióticas não lineares. Nesta situação, segundo o mesmo autor, estão os espaços textuais do tipo dos mapas, ou quando algoritmos transversais ao texto são desenvolvidos, como no caso das anotações, etc.

Assim, as novas formas de escrever trazidas pelos hipertextos e pelas narrativas digitais, introduzem complexas questões que ultrapassam a oposição linear entre texto ou cibertexto. Os pontos tratado seguidamnte desenvolverão um pouco mais detalhadamente essa problemática.

5.3 BREVE HISTORIAL SOBRE O HIPERTEXTO: DO HIPERTEXTO À CIBERLITERATURA

O pai do Sistema Hipertexto foi sem dúvida Vannevar Bush (1945) com o seu micro filme baseado em escrita associativa (associative writing) *Memex*. O objectivo de *Memex* seria o de combinar uma grande quantidade de dados e permitir também que quando o leitor iniciasse a leitura de um documento Memex, conseguisse através da sua estrutura em rede aceder à cadeia de raciocínio associativo, que estaria na base daquele documento particular. *Memex* nunca chegou a ser construído e os computadores digitais rapidamente o tornaram obsoleto.

Assim, o papel de Vannevar Bush, Director de “Office of Scientific Research and Development nos Estados Unidos foi decisivo para o surgimento progressivo de uma nova teoria sobre as redes hipertextuais.

O seu artigo, *As we may think*, publicado em Julho de 1945 contém uma série de especulações sobre o futuro do desenvolvimento tecnológico.

A sua principal motivação nesse artigo era encontrar um novo projecto, um novo rumo que orientasse as potencialidades dos avanços tecnológicos, sobretudo no armazenamento e organização de informação.

Indexar já não era suficiente. O utilizador de *Memex* poderia fazer ligações entre diferentes tipos de dados e identificar as suas ligações e criar “Paths”.

Essas possibilidades são hoje base de qualquer sistema hipertexto. Além disso, o livro também foi um modelo para os hipertextos. Os Sistemas hipertexto baseados em computador foram sobretudo desenvolvidos nos finais dos anos 50. São sobretudo de realçar os Projectos de Douglas Engelbart *NLS System* conhecido como *Augmentation*. A ideia base era semelhante à de *Memex* e o seu propósito era construir uma “extensão” do intelecto humano, um programa que se aproximasse o mais possível aos mais complexos processos mentais. Paralelamente pretendia-se consolidar a capacidade de cooperação para que grupos de pessoas pudessem desenvolver ideias comuns. Além disso, este autor é também responsável pelo sistema de “*mouse pointer*” e sistema de “*windows*” (janelas) no ecrã.

Para além dos referidos autores, é importante destacar também o contributo de Theodore Nelson responsável pelos termos *hipertexto* e *hipermedia*. O seu Projecto *Xanadu*⁴¹ não foi implementado para uso geral até agora, mas as técnicas usadas na sua construção têm sido usadas com grande sucesso, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos sistemas hipertexto. O livro que escreveu em 1980, *Literary Machines* diz no seu prefácio:

"The report on, and of, Project *Xanadu* concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom." (Nelson, edição de 1993, prefácio não numerado)

Este livro foi um marco, pois pela primeira vez se defendeu o hipertexto como algo literário. Para muitos é considerado uma verdadeira utopia, para outros, um sonho que poderia dar origem a um conceito de literatura libertária. Para o autor existe uma forte ligação entre hipertexto e literatura. Baseado no pós-estruturalismo e no desconstrucionismo defendido por Derrida (1996) e Barthes (1970;1993), entre outros nos finais dos anos 60, ele entende a literatura como uma ampla rede de citações entre textos. Assim Nelson, afirma que o seu projecto representa o mais audacioso plano para o “conhecimento”, para a “liberdade” e para “um mundo melhor” representado pelo sistema hipertexto original, bem diferente do simples livro electrónico. Nesse sentido Koskimaa (2000) refere que segundo a perspectiva de Ted Nelson a Literatura representa sobretudo citações entre textos e o hipertexto é o sistema que permite a criação de uma “literary machine”.

⁴¹ Saliente-se que o Projecto Xanadu continua activo e com uma interessante página na internet

Deste modo, o projecto de Nelson é pioneiro na integração em determinados meios intelectuais, que viam com desconfiança o desenvolvimento de sistemas hipertexto, pois consideravam-no inimigo da cultura do livro e dos modelos de racionalidade que esta representa. A principal ideia de Ted Nelson era a de construir uma rede global, onde os hipertextos individuais pudessem ser ligados uns aos outros quando necessários tornando possível uma espécie de literatura instantânea electrónica.

Nelson define do seguinte modo o hipertexto:

"Well, by 'hypertext' I mean *non-sequential writing* - text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways." (Nelson, 1993 2/53).

O desenvolvimento da escrita hipertexto significa que os autores podem, escrever mais livremente com mais flexibilidade e os leitores também podem seguir mais livremente os seus interesses quando se situam em ambientes hipertextuais.

Apesar de Nelson usar o termo "não sequencial" actualmente na Teoria de hipertexto é mais usado o termo "não-linear". No entanto, a discussão actual defende que a leitura e a escrita não linear são uma impossibilidade na prática. Em alternativa a expressão mais correcta seria "multilinear", de forma a realçar a possibilidade de diferentes ordens de leitura no hipertexto. (cf. Landow, 1992)

"ORDINARY" HYPERTEXT

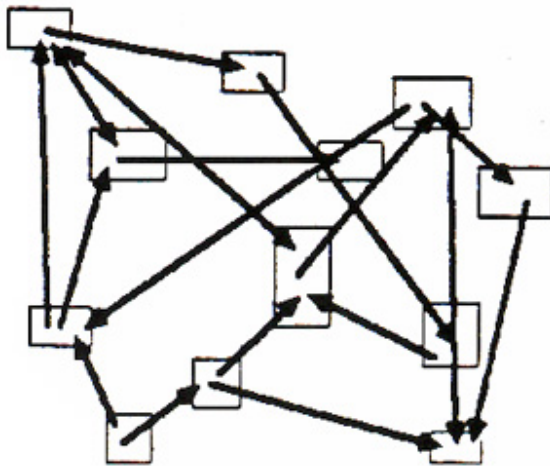


Fig.1 Mapa de um Hipertexto

(Figura extraída de Koskimaa, 2000 :9)

Segundo Ted Nelson as redes são imensas e interagem sem que nenhuma delas ultrapasse as restantes. Assim o seu modelo aproxima-se dos conceitos de Barthes que se expressam no seguinte texto:

“This text is a galaxy of signifiers; it has no beginning, it is reversible; we gain access to it by several entrances none of which can be authoritatively declared to be the main one; the codes it mobilizes extend as far as they can reach, they are indeterminable; the systems of meaning can take over this absolutely plural text, but their number is never closed, based as it is on the infinity of language”. (Barthes,1993:6).

Assim, aquilo a que Barthes chama texto, Nelson chama “*docuverse*”, ou seja o total de todos os documentos na rede global. Neste sentido, *Xanadu* apesar de todas as suas falhas teve uma importância quase tão significativa como a World Wide Web que conhecemos.

Graças ao contributo de todos estes autores, gradualmente foi surgindo uma Teoria de hipertexto, com conceitos próprios que se foram generalizando, apesar de algumas diferenças que derivam por vezes dos diferentes usos e ambientes em que se aplicam.

Consoante os contextos, nos ambientes hipertexto usam-se os termos “nodes”, “pages”, “frames”, “workspaces” ou quando utilizado de um modo mais teórico “lexias”. O termo “lexia” foi importado de Barthes e integrado na teoria hipertexto. No entanto, na *internet* a designação mais comum é “*page*”.

Actualmente, ainda surgem algumas confusões nos usos práticos entre os conceitos. É o caso do termo “link” que sendo uma conexão entre dois lexias, por vezes é confundido com o termo “anchor”, que é o sítio exacto num lexia onde um link está conectado. Na Internet é natural destacar um “anchor” com a cor azul sublinhada.

Os “lexias” aparecem frequentemente associados a texto, imagem, som, videoclips, por isso é frequente ser associado à designação hipertexto a de hipermédia e multimédia. (cf. Lévy, 2000). No entanto, o mais frequente é reservar o conceito de hipertexto para a estrutura dos documentos e os conceitos de hipermédia para a inclusão nos documentos de diferentes tipos de léxico (texto, som, imagem).

O hipertexto permitiu também o desenvolvimento da Ciberteoria, e da Ciberliteratura.

“The system... may or may not work. But some system of this type will, and can bring a new Golden Age to the human mind. Imagine a new libertarian literature with alternative explanations so anyone can choose the pathway or approach that best suits him or her; imagine a rebirth of literacy.” (Koskimaa, 2000:10).

Assim, foi surgindo uma comunidade de investigação interessada na discussão de alguns conceitos fundamentais ligados à teoria do hipertexto, como é o caso da “Morte do Autor”, da “transclusão”, da “multilinearidade”, da “intertextualidade” e da “co-autoria”, que serão abordados com mais detalhe seguidamente.

5.4. HIPERTEXTO E CIBERTEXTO: CONFIGURAÇÃO DE DIFERENTES INTERTEXTUALIDADES

O presente ponto de análise tem como principal horizonte de reflexão as possibilidades de articulação entre hipertexto e cibertexto, em função da sua abertura a uma participação activa do leitor e as novas redes intertextuais, e não apenas pelos meios multimédia que permitem accionar. De modo, a contextualizar melhor a problemática em causa iremos recorrer ao contributo de alguns investigadores que se têm centrado sobre estas questões nomeadamente Landow (1997), Aarseth (1998), Koskimaa (2000) entre outros.

Landow (1997) usa a Teoria Crítica como fundamento para realçar a importância cultural das Tecnologias e sobretudo das redes hipertextuais, que segundo o autor introduzem novos conceitos nas formas de narrar, escrever e pensar.

Lembra autores como Foucault (1975) Barthes (1993) e Bakhtin (1977) mas sobretudo Derrida (1996), pensadores que têm em comum as ideias do Pós-estruturalismo e do chamado “desconstrucionismo”⁶².

Segundo Landow (1997) o hipertexto é essencialmente um sistema *intertextual*, que permite articular textos e diferentes usos dos signos e práticas de significação da cultura, libertando o texto literário de uma série de condicionalismos e abrindo-o a uma série de novas relações.

“In contrast to Barthes, who emphasizes the writerly text and its nonlinearity, Derrida emphasizes textual openness, intertextuality and the irrelevance of distinctions between inside an outside a particular text” (Landow,1997:33)

Assim, se a ideia de abertura do texto e de intertextualidade é, segundo Landow, uma aplicação das ideias de Derrida, a ideia de *multivocalidade* é uma aplicação do pensamento de Bakhtin, na medida em que o hipertexto não permite uma voz unívoca, permitindo uma relação dialógica entre autor e leitor, contribuindo para ideia de forma literária *polifónica*, cara a Bakhtin.

Outra ideia que Landow aplica da Teoria crítica à teoria do Hipertexto é a noção de “descentração”. O autor considera que as redes hipertextuais permitem uma série de “infinitely recenterable system”(Ibidem) cujo ponto crucial de interpretação depende largamente do leitor, que passa a ser um leitor activo.

⁶² O desconstrucionismo é um modelo que se aproxima do pensamento pós-moderno e resulta essencialmente da reflexão de filósofos como Foucault, Deleuze, Derrida, entre outros. Globalmente tem por base a crítica à metafísica tradicional e às noções de referência e de verdade como correspondência, bem como a ruptura com a hierarquização de conhecimentos e valores. Em contrapartida realça a valorização do *fragmentário*, do *local* enfatizando a *subjectividade*.

Segundo Landow, uma das principais características do hipertexto é o facto de este ser constituído por unidades de textos conectados, que não têm eixos primários de organização. Como ele próprio descreve:

“The metatext or document set-the entity that describes what in print technology is the book, work, or single text-has no center.” (Landow,1997:36)

Assim se essa questão pode trazer problemas nas relações autor-leitor também permite uma maior flexibilidade do texto aos interesses do leitor, que deixa de estar encerrado numa organização hierárquica fechada.

Mais uma vez Landow lembra as ideias de Derrida, que criticou as abordagens centradas no autor na estrutura conceptual da metafísica tradicional europeia.

Koskimaa (2000) considera não existir nenhuma conotação particular ligada ao digital no hipertexto, apesar de terem sido as ferramentas digitais dos computadores que mais usaram os hipertextos. A autora lembra ainda que existem outros textos, muito mais complexos que se baseiam na hipertextualidade, é o caso dos MUD'S (Multi User Domain) baseado na realidade virtual. Estes descrevem diferentes ambientes (ROOMS) por onde o utilizador pode circular; falar com os outros utilizadores, escrever os seus próprios “rooms”. Estes ambientes não se reduzem à hipertextualidade, abrem-se à cibertextualidade.

Segundo Aarseth :

“Cibertextuality is a perspective on all texts, a perspective wich takes into account the functionality of all texts...From the Cybertextual point of view all texts are machines wich perform certain fonctions and which have to be used in a certain way.”

(Aarseth 1997, 2-3)

Além disso, segundo o mesmo autor, o leitor pode ter que dominar determinada performance para ser capaz de ler textos ou pode mesmo agir como um participante activo dentro do mundo textual.

Assim, a cibertextualidade não se resume aos textos digitais e nem todos os textos digitais são necessariamente cibertextos. Por exemplo, os arquivos do Projecto Gutenberg (já referidos) ou os e-textos em formato pdf não são mais funcionais do que a maioria dos textos impressos.

Recentemente, os autores da hiperficção de modo a aproximaram-se do mundo de jogos existente no mercado passaram a aceitar o “lúdico” como parte da ciberliteratura.

Assim surge o conceito de narrativa digital, que é definida por (Koskimaa,2000:34) usando a classificação sintetizada no quadro seguinte:

Quadro nº 6 Características das narrativas digitais, adaptado de Koskimaa, 2000

1. Digitalização da literatura impressa:

É o caso dos grandes Arquivos, cujo objectivo é digitalizar de modo compreensível as obras literárias mais antigas, de modo a conservar e tornar mais acessível ao grande público e a investigadores. Ex: *Projecto Gutenberg*.

2. Publicação digital de literatura original:

Pertencem a esta categoria os textos que raramente têm base em técnicas hipertextuais e que é usada sobretudo, por uma minoria de escritores amadores.

3. Literatura que usa novas técnicas tornadas possíveis com formato digital:

Este grupo inclui hipernovelas, poesia interactiva, enciclopédia multimédia, etc

A obra *Afternoon. A story* (1987) de Michael Joyce foi considerada a primeira novela hipertextual (composta de 539 lexias e 951 links). É possível ler esta obra de diversas formas, pois é composta de diferentes conjuntos de lexias, com diferentes ordens, resultando em diferentes potenciais histórias.

Hoje existem outras hipernovelas produzidas em Universidades de todo o mundo, mas não facilmente acessíveis.

Existe ainda o caso de Poesia que usa interactividade e técnicas cinéticas. Como é o caso de *Intergrams* (1997) de J. Rosenberg ou *A life set for two* (1996a) de R. Kendall, que têm por base símbolos gráficos que representam interrelações sintácticas entre fragmentos de texto.

4. Literatura ligada em rede

É uma literatura hipertextual usando características especiais, possíveis apenas pela e na internet.

Pela internet é possível facilmente realizar o update dos textos, os *feedback* como retroacção dos leitores são muito mais rápidos, o que permite que os leitores participem na escrita e reescrita do texto. As primeiras experiências nesse sentido foram as de R.Coover, com *Hipertext hotel*, ou de M.Eskelinen com *Interface* (1997).

Para além destes exemplos existe uma grande variedade de textos digitais, que apesar de usarem estruturas narrativas ficcionais não podem, segundo Koskimaa chamar-se literatura, é o caso de jogos de computador, simulações, MUD'S, entre outros.

Estas experiências ainda são demasiado recentes para se conseguir a distância crítica suficiente em matéria de investigação, pois os resultados da sua implementação ainda não foram suficientemente estudados pela comunidade científica. No entanto, no âmbito deste estudo, onde são abordadas as narrativas ficcionais e sua produção e interpretação através de diferentes suportes, pareceu-nos que seria pertinente apresentar aqui as mais recentes experiências nesse sentido.

No sub-capítulo seguinte será analisada a implicação destes projectos nas relações entre autor e leitor e consequentemente as alterações introduzidas no plano da *interactividade* e da *co-autoria*.

5.5 MULTINEARIDADE E INTERACTIVIDADE

As narrativas hipertextuais exigem novas competências ao nível da interpretação e relativamente à navegação nas redes hipertextuais.

Além disso, as narrativas digitais introduzem um outro conceito de leitor-utilizador-autor, na medida em que se possibilita acrescentar os seus próprios links ao hipertexto. No entanto, segundo Koskimaa, esta configuração significa reformar o texto segundo certos limites. É já um lugar-comum considerar que no hipertexto, devido à interactividade, o leitor torna-se autor ("The reader becomes author"), no entanto tal só é possível nos textos em que o leitor tem a função de escrita.

No entanto, a autora contrapõe que nos textos impressos não é possível controlar os aspectos temporais da actividade de leitura, como no caso dos textos digitais.

Actualmente, segundo a mesma investigadora, os textos digitais ainda têm pouco reconhecimento nas editoras e público em geral. Ainda nem sequer existem editoras digitais em número significativo. As Livrarias virtuais, que são casos raros de sucesso, continuam a ter como objectivo a venda de livros tradicionais. No entanto espera-se que no futuro o panorama seja bem diferente, dando lugar a uma outra forma de expansão da literatura através dos formatos digitais. Além disso, com os meios digitais é muito mais fácil uma adaptação personalizada, segundo os interesses do leitor, que pode sempre escolher entre a leitura no ecrã ou no papel.

Apesar de todos os desenvolvimentos que o hipertexto possibilita o texto, o autor, a escrita, os leitores são sempre importantes elementos em qualquer processo de construção de narrativas. O autor é sempre um factor de autentificação, evidente na integridade dos documentos por ele produzidos. No entanto, os projectos e ideais de Xanadu acabam por se encontrar nas múltiplas redes de sentidos abertas pela World Wide Web, exigindo uma redefinição de conceitos, como é o caso do conceito de *transclusão* (“*transclusion*”).

"Transclusion means that part of a document may be in several places - in other documents beside the original - without actually being copied there. [...] [E]lectronic publishing without transclusion is retrograde. [...] transclusion as the central means for organizing our work, clarifying the work of others, and cleaning up copyright." (Nelson, 1993 Prefácio).

Segundo alguns autores uma das principais qualidades da escrita em hipertexto é a sua capacidade de representar a verdadeira estrutura da informação e a rede semântica que lhe é inerente.

Segundo Koskimaa:

"When the information is complex enough, the hypertext would be the only possible way to represent it. Once again, there seems to be some kind of inherent contradiction: while it seems plausible to assume that hypertext is, in a sense, "natural" way to represent complex information, the almost metaphysical notion of "true structure" seems incompatible with the stress on non-sequentiality and reader choice." (Koskimaa, 2000 :44)

Esta aparente contradição do hipertexto resulta da sua facilidade em representar sistemas complexos de informação. No entanto, segundo Aarseth (1997), Nelson escreveu sobre hipertexto como estrutura que é em rede, e que do ponto de vista topológico é não linear. Outros teóricos mais actuais interessaram-se sobre a leitura dos hipertextos visto que esta implica sempre experiências temporais inevitavelmente lineares.

Assim, segundo o citado autor:

“hypertext as a structure is non-linear, but there may be an infinite number of multiple linear⁶³ readings of it.” (AARSETH,1997:2-3)

A primeira conferência sobre hipertexto foi em 1987 e contribuiu para a consolidação de uma comunidade de investigação, uma vez que reuniu não só técnicos, como também personalidades ligadas à Literatura que influenciaram as primeiras pesquisas em hiperliteratura e ciberliteratura. Nesse contexto, aparecem os trabalhos de G.Landow sobre “Rethorics of hipertext” fortemente criticado sobretudo pela sua forte relação com as ideias desconstrucionistas, em particular no que diz respeito à fusão entre autor e leitor. A proclamada “morte do autor” é discutível e não reúne total consenso, pois em qualquer documento hipertexto, apesar de se poder escolher, essa escolha tem por base uma pré-definição do autor, que define a estrutura essencial das múltiplas possibilidades de leitura.

No entanto, apesar das críticas, o papel de Landow relativamente à sensibilização de um público da área humanista e literária foi fundamental.

Outro problema em discussão prende-se com a *intertextualidade*, na medida em que de facto, os links permitem explicar mais facilmente as conexões intertextuais, no entanto não se pode simplificar desse modo a complexa questão da intertextualidade, porque esta diz respeito à interpretação, aos significados amplamente imprevisíveis que o leitor constrói como intérprete e que ultrapassam largamente o que é possível estabelecer com os hiperlinks, como Koskimaa nos esclarece de um modo muito claro.

Segundo a citada investigadora, apenas os casos especiais de intertextualidade, como a citação e a referência directa podem ser compatíveis com os *hiperlinks*, pois os *hiperlinks* representam meios para referência.

“When we go to more general forms of intertextuality, to intertextuality of Barthes and Julia Kristeva, it should be clear that no amount of links could ever map all of the palimpsest history of texts working in every text fragment. One has to be careful here: it is, finally, not a question of number, that there are too many intertextual connections to

⁶³ Independentemente do acto de leitura em si ser linear, tal não invalida as possibilidades múltiplas de estabelecer redes de sentido diferentes. Cf Ricoeur(1984), Eco(1989) e P.Lévy (2000)

map with links – rather, intertextuality is a part of interpretation and because of that, never to be fixed in a set of links.” (Koskimaa,2000 :51)

Assim, de modo a esclarecer correctamente as particularidades das *hiperligações* a referida autora propõe uma lista de oito características ligadas aos *links*, que não se aplicam às referências intertextuais.

Quadro nº 7 Características dos links segundo Koskimaa, 2000 :51-52

“1. In a static print text the reference cannot be changed at will, while the destination of a link is always changeable. (It should be noted, however, that the historical-contextual development may cause unintentional changes to intertextual references.)

2. The links cannot be “open” – it has to be fixed somewhere (even though that somewhere may be changed later).

3. References cannot be timed, so that they would be available only at certain times, or, during a certain interval.

4. Reference cannot directly use other media as a link cans (connecting to an audio file, for example, or to a real time video feed etc.)

5. References cannot be directed to posterior processes (not intentionally, at least), or, track processes in real time.

6. References cannot be chained as links can. (Once again, this is more a difference in authorial control - intertextual references do (potentially) generate endlessly new references, but these cannot be predetermined in a fixed order as is possible with links.)

7. Intertextuality cannot be left as an empty structure to be filled in by the reader like links can.

8. Links can be two-way, unlike references. (The sets of intertextual references attached to certain signifiers may, however, overlap in a way which has an effect very similar to two-way links.)”

A lista de características que a investigadora resumiu e que aqui se apresentam é fundamental para clarificar mal entendidos, resultantes da transposição de conceitos, sem explorar os seus significados em articulação com os contextos adequados.

Outro aspecto a considerar na discussão sobre a Teoria do hipertexto é a sua *espacialidade* apresentada por Jay David Bolter na sua obra *Writing Space* (1991). Sempre se considerou o hipertexto como uma *escrita espacial*, na medida em que existem fortes elementos espaciais na escrita hipertextual, tal como o próprio espaço do ecrã, no entanto outros autores introduzem outros conceitos a considerar, como é o caso de Aarseth, com seu conceito de literatura *ergodica* em que se possibilita ao autor “travessias” do texto:

"In ergodic literature, nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text. If ergodic literature is to make sense as a concept, there must also be nonergodic literature, where the effort to traverse the text is trivial, with no extraneous responsibilities placed on the reader except (for example) eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages." (Aarseth 1997, 2)

Aarseth chama a atenção para actividades lineares incontornáveis como o virar das páginas, o movimento dos olhos ou a própria decifração inerente aos processos de leitura. Na figura 2, o autor inclui distinções de outros autores como a de Michael Joyce acerca de hipertextos construtivos e exploratórios (só se pode escolher entre um leque de possibilidades).

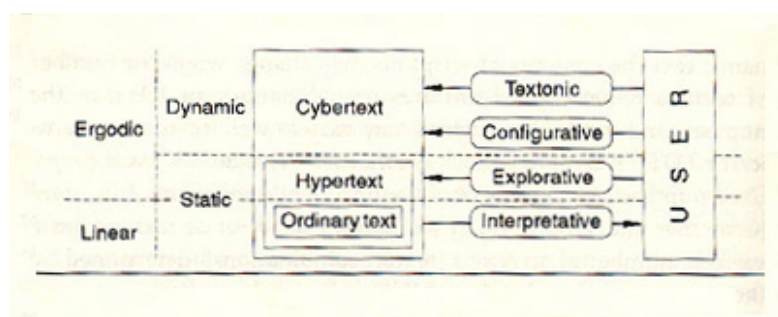


Figura nº 2 Distinção entre textos ergódicos e lineares segundo Aarseth citado por Koskimaa, 2000:64

As possibilidades abertas pelo hipertexto na ciberliteratura exigem uma redefinição do conceito de narrativa interactiva bem como a reflexão das suas implicações nos novos leitores/autores e as redes de significados que se criam a partir daí. O sub-capítulo seguinte pretende elucidar melhor essas temáticas.

5.6 NARRATIVAS FICCIONAIS CONTADAS EM DIFERENTES LINGUAGENS.DO LIVRO ÀS NARRATIVAS DIGITAIS INTERACTIVAS.

As narrativas digitais têm múltiplos sentidos, pois podem ser entendidas como narrativas feitas com dados, feitas com dígitos e números e ligada à virtualidade electrónica. No entanto, as narrativas digitais que nos interessam aqui destacar prendem-se com as possibilidades abertas pelas “narrativas hipertextuais”.

“A narrativa interactiva: una nueva forma de narrar que se estaría configurando gracias al aprovechamiento estético de las tecnologías digitales de la comunicación y, específicamente, al uso del hipertexto, entendido, siguiendo a Landow, como una forma de textualidad digital en la que los vínculos electrónicos unen lexias, o fragmentos de textos, que pueden adoptar la forma de palabras, imágenes, sonido, vídeo, etc., promoviendo una lectura multilineal, multiseccional o no lineal, y trasladando, así, parte del poder de los autores a los lectores.” (Berenguer,2002: 1-2)

Apesar de grande parte das obras escritas serem armazenadas em formato digital e dos processos digitais serem, desde os anos 80, inseparáveis da produção dos livros, o facto é que o resultado final é para todos os efeitos um livro impresso. No entanto, a revolução informática trouxe outro tipo de livros-os e-books- que se lêem no ecrã do computador.

“Digital textuality opens an infinite field to expand literary expression. The difference between print and digital texts can be put simply: print text is static, digital text is dynamic.”(Koskimaa, 2000: 56)

Essas mudanças abalaram alguns preconceitos e modelos culturais, originando receios sobre o futuro do livro, da leitura e mesmo da literatura. Esses medos surgiram da ideia de que o livro seria substituído

pelas narrativas digitais e pelo computador. Seria a morte do livro, acompanhando a ideia da morte do autor e até do sujeito tal como já foi referenciado anteriormente. No entanto, outros autores como Koskimaa não partilham essa opinião, pois apesar do desenvolvimento da literatura acompanhar em parte, o desenvolvimento do seu média, tal não implica o desaparecimento da sua base estruturante:

“Literature has survived changes from orality to papyrus scrolls; to pergaments; to codex book; there is no reason to believe it would not survive the change for the machines. (...)The change from print text to digital text doesn't automatically cause any changes in literature” (Koskimaa, 2000, 3-4)

Nessa conformidade, os estudos de caso efectuados no âmbito da presente investigação confirmam o papel que ainda continua a ser reconhecido ao livro como principal veículo de divulgação de narrativas.

É inegável que a atracção das possibilidades multimédia fez com que muitas vezes se confundissem os planos e as novas possibilidades literárias. No entanto, a articulação entre palavras e imagens faz parte da coerência de qualquer texto.

Como Bolter (1996) afirma:

“Words no longer seem to carry conviction without the reappearance as pictures of imagery that was latent in the words”. (Bolter, 1996: 260)

No entanto a linguagem textual não perdeu o seu poder para evocar mundos, até onde vai a imaginação humana. As potencialidades da visualização espacialização inerentes à hiperficção possibilitam apenas a redescoberta de outros tipos de conexões, permitindo encontrar relações diferentes entre textos e informação visual

As primeiras experiências literárias na internet decorrem do normal desenvolvimento da tecnologia. *O Hypertext Hotel*, projecto de Robert Coover da Universidade de Brown foi uma das primeiras experiências literárias baseada na internet. Trata-se de um texto colaborativo baseado em MUD (Multi User Domain) em que todos os leitores podiam participar via internet na escrita do texto. A maioria das primeiras peças literárias publicadas na internet eram histórias escritas por escritores amadores, e raramente usavam as técnicas hipertextuais, em que em certos pontos de viragem da história os leitores podiam optar por um entre os vários rumos da história.

Neste contexto como podemos definir as chamadas “narrativas interactivas”?

A narração interactiva implica sempre segundo Tammi, (1992 :10-11) um modelo de três níveis:

1. O texto descreve como? 2. O narrador diz o quê? 3. As personagens fazem?

A noção de texto ligada ao hipertexto é problemática como tem sido demonstrado por vários autores, pois não há fronteiras fixas no hipertexto. Como Barthes (1993) entre outros mostraram a actividade do leitor em qualquer leitura possibilita a criação de um “infinito número de outros textos” Eco (1989a) com o seu conceito de “cooperação interpretativa ou Ricoeur (1984) com o seu ciclo mimético enriquecem ainda mais esta questão abrindo-a à problemática da interpretação e do sentido conforme foi explanado no enquadramento do presente estudo e que é uma questão comum aos textos impressos e digitais.

Além disso, como nota ainda Koskimaa os *links* de hipertextos concretizam um modelo que possibilita a articulação com outros textos, ligando links externos e internos com uma estrutura de texto aberto.

Outro aspecto a considerar na interactividade das narrativas em ambientes de computador é a da relação entre os interfaces e os utilizadores. Nesse sentido Laurel (1993), desenvolveu uma teoria de interfaces baseada no modelo do teatro. A citada autora considera que objectivo do desenho de interfaces devia ser o de criar um contexto representacional onde as pessoas possam participar como “agents, stripped of the metacontext of interface as a discrete concern” (Laurel, 1993 :9).

Uma das suas teses, é a da passagem do “utilizador como audiência” à de “utilizador como actor em palco” (Laurel 1993 :17)

A autora considera que existe apenas uma pequena parte na hiperficção que marca a presença do utilizador/leitor no mundo representacional: o cursor de “*Arrow*” com que controla o hipertexto. No mesmo modo, para a autora “o mundo representacional é o próprio interface” (ibidem).

No entanto esta tese apresenta algumas dificuldades, pois segundo Koskimaa:

“What makes things complicated is the fact that with hyperfiction this level functions to produce another (possibility multilevelled) representational world, that is, the fictional

world; and the cursor does not mark the reader's presence in that world. Because the textual-fictional world is the center of interest for hyperfiction authors as well as readers, it is understandable that hyperfiction interfaces are constructed to draw as little attention to themselves (to the metacontext as Laurel says) as possible. (Koskimaa,2000: 106).

Por outro lado, quanto maior for a expectativa da hiperficção relativamente à interactividade (ou mesmo proactividade), maior é a distância ao mundo ficcional.

Por outras palavras uma forte interactividade conduz à "willing suspension of disbelief" tornando a experiência da ficção mais difícil.

Existem no entanto formas de contornar este problema de forma a não perturbar as características do ficcional. Segundo Michael Joyce', (1996:160) "the stories of hyperfiction is always the story of its own telling".

Mas existem outras formas de interagir com o leitor, é o caso do uso do "mapa de navegação" que permite a "visualização do espaço cognitivo do texto".

Tal como se pode observar no exemplo da obra *Victoria Garden*, (fig n°3) o mapa mostra nomes de lexias e *links*. O leitor pode criar o seu *input* ao texto escolhendo os lexias no mapa.

Assim, o mapa oferece possibilidades limitadas pois só alguns dos 900 lexias são mostrados e os links entre eles são tão complicados, que se torna muito difícil para o leitor. Serve apenas para escolher um local dentro do espaço da história. O uso de mapas de representação é uma forma de ligar o *interface* com o mundo ficcional representado.

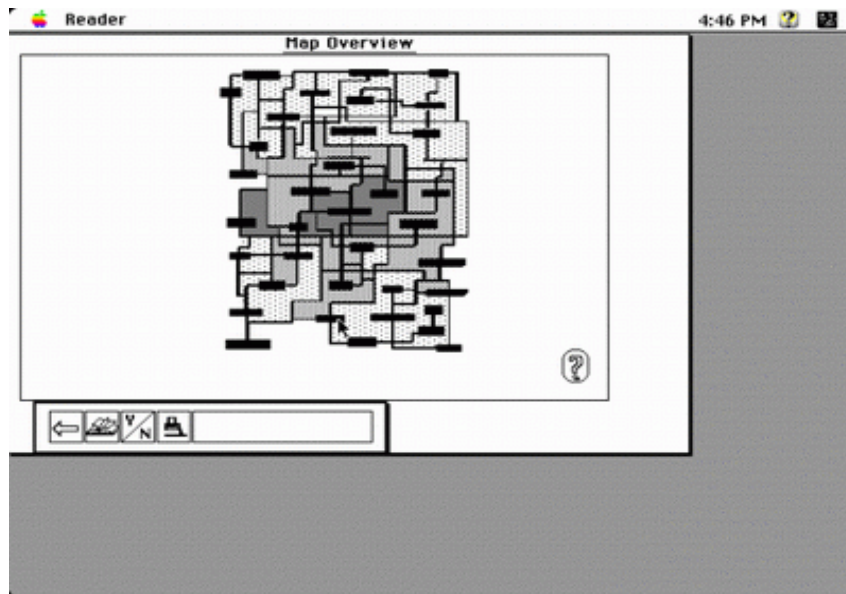


Figura nº3 Mapa de navegação de *Victory Garden (1991)* extraído de Koskimaa,2000:109

Segundo Moulthrop “To conceive of a text as a navigable space is not the same as seeing it in terms of a single, predetermined course of reading” (Moulthrop, 1991a:129).

Segundo Ricoeur (1984) no acto da leitura o leitor transfigura o texto, recriando a sua própria rede de sentido, embora segundo a estrutura inerente ao texto e que o autor pré-definiu. Na hiperficção acontece algo semelhante, e é impossível prever *a priori* todas as infinitas possibilidades de leitura do texto pelo leitor. Por outro lado, o autor não desaparece como defendiam os desconstrucionistas, pois é sempre a partir do mundo do texto que o autor cria, que se podem recriar outras ligações, outras redes de sentido. O que importa distinguir é que embora as redes interpretativas (do leitor) sejam sempre ilimitadas em qualquer texto, os trajectos definidos nos *hiperlinks* não o são.

“I think that to make the reader more interactive, a real *bricoleur*, requires more information about underlying structure. It is just on this metatextual level that the structuring of hypertext, as well as hyperfiction, occurs and Bolter has quite fittingly cited Ricoeur writing about the ‘followability’ and second order writing of hypertext. (Koskimaa; 2000:119).

Nesse sentido, este trabalho procura reflectir sobre as investigações de alguns autores sobre a problemática do sentido de modo a tentar encontrar elos de conexão com as diferentes formas de leitura e escrita, que hoje são possíveis com este tipo de narrativas. Assim, é essencial prever o futuro da ficção interactiva e as suas consequências nos hábitos de leitura e nos modelos herdados da narratologia.

Frequentemente os conceitos tradicionais funcionam como obstáculos para uma correcta análise dos novos aspectos da hiperficção, embora muitas características sejam comuns à narrativa de ficção e à narrativa ficcional interactiva.

O estudo de caso que se apresenta, na segunda parte do presente estudo, confirma esta complexidade tratada por autores como Aarseth (1997) e Koskimaa, (2000) no que respeita à interactividade das narrativas. Esta surge muito mais do tipo de relação que se estabelece com os leitores e os próprios textos, que têm uma certa “autonomia” (na perspectiva de Ricoeur), do que do medium em si mesmo.

Como Aarseth (1997) salientou, existem muitos livros impressos que são bem mais interactivos que alguns textos digitais.

Koskimaa lembra-nos que a linguagem tem uma capacidade particular para “criar mundos”:

“Language has a special capacity for creating worlds - most often this peculiar power of language has been attributed to its indeterminateness or openness or even vagueness: it evokes a world but leaves it opens for the human imagination to complete the proper way. Illustrations, dramatizations and filmatizations of texts always encounter criticism that they tie the receivers' imagination to a prefab model, thus loosing much of the representational power of the original text. (Koskimaa, 2000: 130).

Assim, como vários autores têm notado, a justaposição de diferentes e incompatíveis espaços produz um “espaço heterotópico”, como Michel Foucault (1986:22-27) refere no seu artigo *Of other spaces*.

Segundo Foucault, os espaços sagrados foram banidos da nossa cultura – por causa disso, nós precisamos de espaços que possibilitem a “imersão no sagrado”. No mesmo sentido, Koskimaa defende que os espaços virtuais e a ficção *cyberpunk* funcionam como espaços heterotópicos, tais como os filmes tipo *Matrix* ou a ciberliteratura, que se apresenta por vezes como um espaço de abertura quase metafísica.

Assim se apresentam com uma abertura ilimitada, aberta a paisagens infinitas e cenários diversificados, olhados de diferentes perspectivas e tempos.

Este tipo de textos encaixa-se no tipo de interpretação hermenêutica na linha do filósofo Ricoeur, pois, apesar de terem na sua estrutura unidades estáticas, são compostos de textos dinâmicos, que evoluem no tempo, alterando diferentes situações. Eles podem sempre ser vistos como qualquer acontecimento histórico, limitados a determinadas unidades de compreensão, que depois são interpretadas em relação a outras circunstâncias, e lembrando-nos que são apenas “interpretações locais” de certas fases de processos contínuos.

Todas estas mudanças, para além das questões hermenêuticas, associadas à significação, implicam o repensar dos próprios processos de leitura e de escrita.

“The conventions governing the reading of books have formed through centuries. These conventions have become such automatised parts of the reading process that usually they are not even noticed, and one does not need to paid attention to them. With digital texts, however, such conventions have not yet been formed. When confronting them, the first task for the reader is to learn the rules governing their reading.”
(Koskimaa,2000 :137).

Neste sentido, muitos autores de textos digitais incluem materiais *meta-textuais* com indicações e orientações, que se dividem em dois tipos principais: As instruções técnicas que se aproximam às instruções normais de *software* e as instruções que visam familiarizarem o leitor com os processos de significação inerentes aos conteúdos do texto.

Além disso, as instruções técnicas também ensinam o utilizador a navegar no hipertexto e usar a interface. Pois devido à natureza dinâmica dos textos digitais surgem sempre soluções únicas e interfaces novos, diferentes dos standardizados. Tal situação pode ser mais complicada para o leitor, mas por outro lado, é uma possibilidade única de considerar o efeito do interface na leitura.

Outra opção de interface para o utilizador é a de apresentar a estrutura hipertextual na forma de vários mapas cognitivos, ajudando-o a entrar na estrutura interna do texto.

Segundo Koskimaa, o hipertexto pode ser apresetado como uma rede tridimensional, em que o leitor pode escolher níveis diferentes, situando-se no mapa do hipertext.

Além disso, há outros aspectos a considerar, tais como as complexas relações entre o espaço e o tempo, as nossas mais importantes categorias para estruturar o mundo que nos rodeia e que como Ricoeur tão bem provou são redimensionadas pela realidade ficcional.

As hiperficções são sempre potencialmente modificáveis para além do controle do autor. Por exemplo, a obra *Interface* de Markku Eskelinen (1999) cresce duas vezes por ano, pelos novos lexias escritos pelo autor ou leitores activos, entre muitos outros casos de participação activa dos leitores. Estes exemplos mostram uma espécie de fusão entre tempo real e tempo de narrativa.

Segundo Ricoeur, o tempo ficcional ultrapassa o tempo real cronológico e o tempo de leitura abrindo-se a múltiplas possibilidades graças à imaginação.

As hiperficções possibilitam um maior reconhecimento do tempo ficcional, distinguindo diferentes níveis de temporalidade. Alguns autores distinguem mesmo o tempo do texto "*text time*", que é dominante e tempo ficcional, "*fictive time*". Nas diferentes fases do tempo de texto as categorias cognitivas do tempo podem variar imenso. Trata-se de "diferentes temporalidades" que envolvem a hiperficção. Espera-se que no futuro se produzam orientações de navegação relativamente à dimensão temporal, próximas das que já existem relativamente ao espaço. A nossa vivência do tempo também não é linear, como afirma Toska, 1997:

"La ruptura de la linealidad y el modo asociativo de pensamiento que permite el hipertexto pueden dar lugar a nuevas formas de representación de la realidad. (Toska, 1997:1-3).

Outro aspecto destacado pelos investigadores é o facto de ser necessário não confundir cibertextualidade, "*cibertextuality*" e multimedialidade, "*multimediality*", apesar da tendência para a multimedialização dos cibertextos". Tal como Aarseth previu, existem imensas possibilidades para os textos funcionais, apenas usando as variáveis dos textos transversais, mesmo que não usem características multimédia.

Além disso, a cibertextualidade é um desafio para os livros electrónicos. Assim, existem segundo a maioria dos investigadores, duas alternativas para o desenvolvimento de *e-books*. Dar continuidade ao que os livros impressos fizeram até aqui, mas de um modo digital, sem grande uso das qualidades cibertextuais, ou então romper com os conceitos agraçados ao livro tradicional, aproveitando o mais possível as potencialidades da cibertextualidade. Nesse caso, não haveria necessidade de “botões” para virar as páginas e os textos e as interfaces seriam manipuladas pelo leitor de um modo flexível.

“The visualisation and spatialisation of hyperfiction does not mean its merging into virtual reality - text may maintain its status alongside visual information and in a new symbiotic relation to it.”

(Koskimaa,2000 :164)

A investigadora da Universidade Complutense de Madrid, Susana Toska (1997) cita uma sugestiva expressão de O'Brien que reflecte bem os significados diferentes patentes na multilinearidade que mesmo o livro tradicional pode revestir

“Que un libro tuviese un principio y un final era una cosa con la que yo no estaba de acuerdo. Un buen libro puede tener tres aperturas completamente distintas e interrelacionadas tan sólo por la presciencia del autor, o en realidad cien veces otro tanto de finales.” (O'Brien,1989: 19. citado por Toska: 1997:2-3)

Assim também o hipertexto, com seus nexos e *links* forma uma rede contextual sem princípio nem fim. Segundo Landow, (1992;1995:15-16) o hipertexto ao conectar o discurso verbal com imagens, mapas, diagramas e sons, “expande a noção de texto para lá do verbal”, conectando informação tanto verbal como não verbal, permitindo criar um texto que o leitor experimenta como não linear ou antes, segundo a expressão de Landow, como “multilinear” ou “multisequencial”. No entanto, como já foi notado, a multilinearidade não pode ser reduzida às potencialidades multimédia.

Estes conceitos são importantes não apenas para a recepção e produção de textos, como também para o repensar do próprio conceito de texto.

Esta ruptura da linearidade surgiu antes do próprio hipertexto electrónico com os livros impressos de autores com Joyce, Cortazar, Esquivel entre outros, que encarnam as ideias pós-estruturalistas e

desconstrucionistas já referidas, que Landow procurou difundir, valorizando as ideias de “texto aberto”, “nós”, “redes” e criticando as ideias tradicionais de centro, lineariade, hierarquia, bem como a rígida distribuição de papéis atribuídos ao autor e ao leitor, que passaram a colaborar em co-autoria na recriação permanente de significados.

Neste sentido, ao repensar os conceitos de *autor*, *leitor*, *escrita*, devemos enquadrá-los no âmbito de uma definição de narrativa hipertextual, em que como já foi referido anteriormente diz respeito às obras escritas especificamente para este média e não as edições hipertextuais das obras escritas para serem publicadas em forma de livro. O hipertexto pretende romper com o modelo linear, já que, segundo Toska:

“obriga a eleger trajectos de leitura e a estabelecer relações constantemente, de modo que ainda que as sequências isoladas sejam lineares, a leitura em si não o é, uma vez que os caminhos não estão todos pré-determinados de antemão.”(Toska,1997: 3-4)

Assim, as complexas relações entre autor e leitor e os processos de escrita e leitura que lhe são próprios dependem fundamentalmente do tipo de narrativas hipertextuais que são criadas.

Partindo das ideias de Michael Joyce (1995a) muitos autores distinguem “hiperficção explorativa” de “hiperficção construtiva”, em que a primeira tem um só autor e a segunda tem vários, interferindo assim nas relações autor-leitor, na medida em que permite a colaboração activa dos leitores.

"Generally speaking, exploratory texts allow readers to navigate through fixed bodies of material, while constructive texts represent "structures for what does not yet exist", open-ended and contingent forms" (Michael Joyce citado por Moulthrop, 1989: 6).

Desse modo, a hiperficção construtiva funciona como as IRC ou “*Internet Relay Chat*”, em que várias pessoas podem comunicar-se à vez escrevendo todos uma história.

Segundo Toska (1997) a tradição de contar histórias foi-se perdendo, sendo substituída por outros modos de contar com o recurso à televisão, ao cinema, ao computador, criando hábitos de dependência e

de leitura passiva face a estes media. Através destes meios, as histórias aparecem já filtradas, apresentando-nos vivências pessoais e sócio-culturais pré-compactadas e pré-formatadas.

"Today the ancient art of storytelling has been rediscovered. A new movement is slowly growing. People are bringing stories home, making the ancient myths and legends a more substantial part of their lives. Storytelling on a personal level, rather than on the big screen or on TV, has become increasingly a part of our culture. That is what this game is all about, not stories that will be told to you, but stories that you will tell yourself." (Rein-Hagen, 1991 citado por Toska, 1997: 20)

Neste contexto no quadro de investigação actual, foi desenvolvida uma experiência semelhante no âmbito deste estudo através de um Portal da Internet⁶⁴ e de a rede *Schoolnet* no âmbito do Estudo Complementar (cf. Parte II- capítulo 3), com o objectivo de reconstruir uma história a partir de um menú de personagens. A adesão foi muito significativa e as crianças participaram no projecto recriando histórias a partir da sua propensão natural recriando os seus próprios significados.

No quadro da distinção anteriormente delinada entre Hiperficção construtiva e explorativa considera-se a hiperficção construtiva é um exemplo de autoria partilhada cuja intenção é essencialmente lúdica. No entanto, perde-se a improvisação imediata e visual dos jogos tradicionais, que recuperavam a narrativa oral. Talvez essa componente se venha a ultrapassar com as facilidades do sistema vídeo e a vulgarização cada vez maior das "*Web CAM*".

No entanto as principais críticas surgem de facto, como nos reforça Wolton (1999) nas impossibilidades relativas à experiência directa, tão importante na comunicação. A ausência do rosto, do "Tu" da comunicação de uma forma dialógica mais directa é uma das dificuldades a ultrapassar no futuro.

A hiperficção explorativa tem um só autor, contudo também permite ao leitor tomar decisões sobre os trajectos de leitura, escolhendo nexos a estabelecer em cada momento. Tal facto aproxima Autor-Leitor, mas não os confunde, pois todos os nexos foram previamente pensados e escritos pelo autor, que nunca perde o controlo total da narração. "Aqui o leitor não escreve, apenas decide sobre o que já está escrito." (Toska, 1997:4)

⁶⁴ Educare-Click in-Actualmente Sítio dos Miúdos- com a colaboração da Porto Editora Multimédia

Apesar de tudo, existem algumas vozes críticas, que referem que o entusiasmo pelos média faz descurar a qualidade do conteúdo. Todos os críticos referem que este tipo de ficção não difere da escrita linear, apenas tem um formato novo, com *links* muito rudimentares e que dispersam a atenção da história principal, que continua a ser escrita de um modo linear.

Outra crítica apresentada é a da sensação de perda dos leitores perante a multiplicidade de caminhos possíveis, em que por vezes parece não se seguir o caminho correcto. Talvez essa situação decorra quando não se consegue a verdadeira implicação do leitor.

Michael Joyce em *Afternoon: a story* (1990), propõe um novo tipo de participação do leitor "*Words that yield*", que procuram um desenvolvimento da própria linguagem da história.

"In an encounter with *Afternoon*, the reader may find the sentence: 'I want to say I may have seen my son die this morning.' If the reader selects the word 'son', she follows one narrative direction; if she chooses 'die', 'I want', or some other set of words, she will go another way entirely." (Moulthrop, 1991a: 4)

A hiperficção anda tem um longo percurso a desenvolver, e só poderá ser algo mais do que "Cria a tua própria aventura", se souber renunciar à linearidade narrativa do princípio, desenvolvimento e fim, tentando encontrar novos processos e modelos de interacção.

O sub-capítulo seguinte permite desenvolver um pouco melhor essa nova redefinição de conceitos.

5.7 HIPERFIÇÃO E REDIFINIÇÃO DE CONCEITOS DE LEITURA - ESCRITA - TEXTO -INTERPRETAÇÃO

A interpretação é uma parte inseparável da leitura. Quando se trata da leitura do hipertexto temos que considerar não só a interpretação, como também a navegação pelos caminhos das redes hipertextuais. Além disso, ao leitor/utilizador é permitido configurar o texto, acrescentando novos *links* ao hipertexto. Por isso é um lugar comum o considerar o “leitor como autor”, mas isso só é possível nos textos que fornecem ao leitor a função de escrita, nos outros a expressão leitor/autor é mais metafórica que real.

Por outro lado, Aarseth (1998) também mostra que a distinção entre textos impressos e digitais é muito pouco eficaz, pois em muitos casos um texto impresso pode estar mais próximo de alguns textos digitais e viceversa. Assim, este autor estabelece o conceito de *cibertextualidade*, que ele descreve como sendo uma característica de todos os textos independentemente do seu medium.

“If a text makes use of configurative and writing functions, then it clearly is a cybertext
– on the other hand, if a digital text does not use any other user functions than
interpretation, then it does not, in any significant way, differ from traditional texts.”
(Aarseth, 1997:75)

No entanto, nesta distinção Aarseth foi negligenciando, segundo Koskimaa, a manipulação da dimensão temporal, que é um aspecto essencial da distinção destes dois tipos de texto. Nesse sentido, a referida autora considera que nos textos impressos não é possível controlar os aspectos temporais da actividade de leitura, como no caso dos textos digitais e apresenta uma lista de possibilidades da manipulação temporal.

Quadro nº 8 Lista de possibilidades de manipulação temporal nas narrativas digitais, segundo

Koskimaa, 2000:41

“1. limiting the reading time – the text will stay on the screen only for a limited amount of time. For example, in the Web text *Hegirascope* (1997) by Stuart Moulthrop the text on the screen changes every thirty seconds.. Once the reading session has ended, the reader may never return to the exactly identical text.

2. delaying reading time – the reading cannot proceed but after a certain waiting period. Let us say there is a scene in a text, where the protagonist takes a fifteen minutes nap – now the traversing through the text may be halted for that fifteen minutes, or whatever.

3. restricting the reading period – for example, Markku Eskelinen (1997), in his collection of essays *The Digital Space* has suggested several ways to employ this effect: a novel which can only be read during office hours etc. On the other hand, the text may vary according to whether it is read on day time, or night time etc.

4. text “living” in time – a digital text may be updated at various intervals. The contents of the front page, naturally, change daily, and with this simple device the author has achieved a work which changes daily without having to do anything to it himself. Interactive texts (which employ at least configurative user function) do change continuously through the work of the active audience. Thus we can have “living” (or evolving) texts, whose existence is processual in nature.”

Perante este cenário podemos ver as possibilidades que se abrem à literatura e a todas as actividades criativas, nomeadamente na área da educação. Este tipo de escrita é para alguns autores “híbrida”, na medida em que se pode sempre transformar em outra coisa, mas não é também aí que reside a riqueza do processo criativo inerente à interpretação como a recriação de sentidos novos que autores como Ricoeur, Eco entre outros nos lembraram relativamente aos textos impressos? Não serão agora essas ideias tornadas viáveis de uma forma mais visível através das funções dinâmicas deste tipo de textos interactivos?

Actualmente os textos digitais não são reconhecidos pelas editoras correntes, excepto alguns casos isolados, como as livrarias virtuais, mas mesmo essas são direccionadas para vender os livros impressos tradicionais

“It is quite possible that the traditional publishers will stay as such, and digital textuality produces its own trade – it is, after all, clear that 'book' as a concept is less and less suitable for most of the digital texts integrating even more stronger multimediality and immersive virtual reality aspects to itself.(...)In future, more and more of literature will be distributed in digital format through Internet, so that the customer may read the texts in the form she prefers – from computer screen, with an electronic reading device, or, as a personal hard copy”(Koskimaa:2000:130).

A tendência em personalizar os livros segundo o gosto do cliente, já se realiza nos livros impressos, que se vão tornando cada vez mais flexíveis e interactivos. Aliás, como Koskimaa (2000) salienta, cada vez as fronteiras entre textos impressos e digitais são menos nítidas. O livro impresso é também ele parte de um processo digital, na medida em que depende, em larga medida dos processos digitais para a sua edição e publicação. Além disso, vai crescendo cada vez mais outro tipo de mercado completamente oposto aos cibertextos: os livros “hand-made”, únicos, bem diferentes dos criados pelos artistas digitais, marcando-se assim, um espaço de diferença, de retorno ao artesanal, contrapondo o “original” como oposto ao massificado, reforçando os paradoxos das nossas sociedades cada vez mais *elásticas* nos seus padrões de referência.

No entanto é inegável que os novos tipos de literatura procuram encontrar novas formas de expressão e comunicação, que nos obrigam a repensar conceitos tradicionais de autor e leitor, pois o primeiro permite ao segundo o estabelecimento de nexos que guiam os seus trajectos de leitura, como já foi aqui referido. Nas narrativas digitais, o autor perde o controlo absoluto da sua obra, pois esta torna-se pública numa rede que o ultrapassa. Tal situação é muito criticada em alguns sectores, pois põe em causa as ideias de autoria e propriedade intelectual. No entanto, como também foi aqui notado as modificações só se tornam permanentes se o autor assim o entender. A decisão final é sempre sua.

Neste contexto, Stuart Moulthrop sintetiza algumas das resistências dos autores às redes hipertextuais

"The author is placed into a context of incompleteness, stress, and disclosure. In this context or "place of encounter", the author still operates intentionally, creating a little world, a text or hypertext. But since that world is a performance space, allowing multiple authors as well as readers to occupy the stage, we must understand the author-function within a particular situation- if not under erasure, then at least in difficulties." (Stuart Moulthrop, 1991a:8)

Outros autores, tais como Toska (1997) nota ainda que no caso do leitor, o hipertexto permite que este chegue aos "espaços vazios" dos textos lineares, convertendo-se no "leitor ideal", reconstruindo os textos, escolhendo trajectos, conexões e nexos entre textos, de modo que nesse sentido cada leitura se torna sempre única. Apesar de alguns autores objectarem que estas possibilidades de escolha levam a uma certa dispersão e confusão deixando os leitores frustrados e perdidos, outros como McGann (1995) consideram que a possibilidade de explorar diferentes contextos tem um efeito lúdico interessante, semelhante à do investigador perante os recursos de uma biblioteca.

"You can only find your way to that point of the library if you can negotiate its logical structure; and further browsing (or directed research) requires an even greater self-conscious understanding of the organization. Even so, they are conceived in the same spirit as the Internet and hypertext." (McGann, 1995: 10-11)

Nesse sentido, autor e leitor deverão aprender os seus novos papéis, bem diferentes da leitura linear do texto tradicional, o que não implica a morte do livro, apenas sim o seu enriquecimento.

Robert Coover (1992), como Koskimaa (2000) e Aarseth (1997) assegura que, com o hipertexto, a *linearidade* da experiência de ler, não é anulada, apenas as *unidades narrativas* deixam de se seguir umas às outras, como uma inevitável cadeia de páginas que passam. O hipertexto permite a criação de “redes multidimensionais” com possibilidades infinitas de estabelecer ligações e nexos, sejam programados ou meramente aleatórios, ou ambos. (cf. Landow, 1992: 135).

Segundo Landow, (1992), a ausência de linearidade não destrói a narrativa. O texto resultante da interação do leitor criativo e activo tem os mesmos efeitos estéticos, podendo ser objecto de análise como outra obra.

Aliás, esta é uma das tendências da arte contemporânea ao incluir o leitor/público na obra, permitindo-lhe uma reconstrução de significados.

Novamente lembramos Ricoeur (1984), pois este apesar de se centrar nos textos impressos, o seu ciclo mimético não nos ensina que a interpretação é sempre uma recriação? Uma busca de sentido pessoal e única?

No caso da hiperficção torna-se ainda mais evidente, pois cada leitura pode dar lugar a um texto diferente, ainda que se construa utilizando o mesmo material base.

Mas segundo outros autores, como David Bolter em *Writing Space* (1991) não se centra tudo no leitor, o autor continua a ter um papel fundamental que deve ser reformulado.

"Neste espaço electrónico em constante transformação, os escritores necessitam de um novo conceito de estrutura unitária, deverão aprender a conceber os seus textos como uma estrutura de possíveis estruturas. O escritor deverá praticar uma espécie de escrita de outra dimensão, criar linhas coerentes que o leitor possa descobrir sem fechar, prematura ou arbitrariamente, nenhuma possibilidade.

Esta escrita em segunda dimensão será a contribuição do media electrónico na história da literatura” Bolter, 1991, citado por Landow, 1992:136

Assim, é fundamental explorar as potencialidades da narrativa hipertextual, que ultrapassa os conceitos tradicionais da narrativa linear, como uma estrutura estável, com princípio e fim e cujo controle é centrado exclusivamente no autor, permitindo em vez disso, explorar “o modo associativo de pensar” (Toska, 1997)., que é afinal, o mais conatural ao ser humano.

A narrativa hipertextual permite a operacionalização de conceitos tratados por Umberto Eco e outros autores que propunham um “leitor activo”, num processo aberto de “co-interpretação”.

As implicações da redifinição destes conceitos estendem-se não só à literatura e às hiperficções como à cultura e à educação, modificando as nossas formas de escrever, ler, publicar e também de ensinar e aprender.

Para além das atractivas possibilidades da edição electrónica analisadas detalhadamente por Jerome McGann (2001) o hipertexto pode oferecer muitos outros contributos interessantes, tais como obras relacionadas, estudos sobre a obra, elementos multimédia entre muitos outros. Os investigadores encontram imensas facilidades com a busca de palavras-chave, sendo o leitor a realizar as escolhas que entende serem mais adequadas para o que pretende.

Além disso, a acessibilidade a estes novos recursos através de um *cd rom* ou da internet é outro aspecto importante a considerar com implicações culturais, económicas e sociais, que ultrapassam o âmbito exclusivo da Literatura, uma vez que permitem a consulta de bases de dados, de bibliotecas, de artigos e revistas de qualquer área de investigação. Deste modo, possibilitam o intercâmbio científico entre grupos de pesquisa, criando foruns de discussão e partilha de ideias com grande facilidade.

Landow destaca ainda de uma forma particular o interesse das redes hipertextuais no Ensino, não apenas como apoio tecnológico para as aulas, mas também para organizar textos de apoio, que os estudantes podem explorar ao seu ritmo e ir acrescentando e enriquecendo, favorecendo as partilhas de saberes, a interdisciplinaridade, e a participação activa e criativa dos alunos.

Esse assunto, em virtude da importância para este trabalho será retomado nos capítulos subsequentes. No entanto, algumas dessas implicações exigem não só a redefinição dos conceitos em análise, mas também de modelos sociais, económicos, culturais e educativos.

Em síntese, os nossos conceitos de leitura e de escrita bem como os processos de codificação, significação e interpretação a eles inerentes são repensados à luz destas progressivas alterações. As mudanças vão sendo mais rápidas nos mundos comunicacionais mais próximos dos jovens, associados ao rápido crescimento dos jogos e da chamada “cibercultura”, para utilizar a expressão de Lévy (1999). No entanto, ao nível da educação as mudanças são bem mais lentas. Particularmente em Portugal, estamos bem longe da *ratio* um computador por aluno e os postos de internet nas escolas são manifestamente insuficientes para as necessidades, apesar de se notarem alguns progressos notáveis em algumas escolas, em particular no Ensino Básico. No entanto, a *cibercultura* é ainda ficcional na nossa realidade.

Pelo lugar que ocupa a Educação neste trabalho tentaremos reservar os próximos capítulos a uma reflexão um pouco mais detalhada sobre as implicações das temáticas abordadas sobre as narrativas ficcionais e a cibertextualidade em articulação com a cultura e a educação, centrando-nos em alguns estudos sobre hipertextos educacionais e as comunidades virtuais de aprendizagem como espaços de construção de narrativas comunitárias, exemplificando em particular com algumas abordagens por nós realizadas no âmbito do Estudo de caso complementar descrito no final do presente trabalho.

5.8 OS HIPERTEXTOS EDUCACIONAIS E AS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO NARRATIVAS COMUNITÁRIAS

Ao longo dos anteriores pontos de análise procurou-se desenvolver a temática dos hipertextos articulada com as narrativas ficcionais, uma vez que o tema central deste trabalho se prende com o imaginário e o ficcional, no entanto entendemos que esta reflexão deve ser colocada no âmbito da reflexão sobre Educação, lugar epistemológico da presente investigação.

Assim, neste capítulo recordaremos alguns aspectos centrais do âmbito da investigação em Tecnologia Educativa e em particular do contributo que revestiu a Teoria da Flexibilidade Cognitiva levada a cabo por Spiro e Jehng nos anos 90 e que marcaram esta viragem educativa dos sistemas hipertexto.

“Hypertext systems would be easier to use and would support greater educational attainment if they were systematically designed in accordance with a theory of how the information will be processed, mentally represented and later used” (Spiro e Jehng, 1990: 167)

Por essa razão, estes autores apoiando-se na Psicologia Cognitiva, tentaram articular o modo de estruturar os conhecimentos em rede com o modo como nós pensamos. Segundo a investigadora Carvalho (1998), os documentos hipertexto que Spiro e a sua equipa têm desenvolvido permitem apresentar ao utilizador múltiplas representações, tal como é sugerido pela metáfora da “exploração da paisagem” (Spiro et al, 1988). Ainda segundo a referida investigadora, no âmbito da abordagem da TFC⁶⁵: a profunda compreensão de uma paisagem complexa de conhecimentos não pode ser reduzida a uma única travessi, exigindo “múltiplas travessias”. Por essa, entre outras razões, a utilização deste tipo de hiperdocumentos, pode ser bastante benéfica para a aprendizagem de domínios mal estruturados ”// *structured domains*”, passíveis de múltiplas leituras.

“The landscape must be crisscrossed in many directions to master its complexity and to avoid having the fullness of the domain attenuated” (Spiro et al., 1988.:379).

No entanto, há um passo gigantesco a realizar ao nível das aprendizagens regulares, não só no plano da acessibilidade dos recursos, como nas mudanças ao nível de modelos de aprendizagem.

Como já foi abordado em capítulos anteriores, o hipertexto pressupõe uma organização não sequencial entre as unidades de conteúdos e entre elas e o leitor/utilizador, sendo organizado em função dos seus estilos de aprendizagem individuais. Além disso, considera-se fundamental compreender os processos de cognição e de construção de conhecimentos bem com os diferentes ambientes de aprendizagem de modo a escolher os que melhor se adequam a uma efectiva redifinição e reconfiguração da utilização do hipertexto em modelos educativos.

Neste sentido, como refere Dias (2000a):

⁶⁵ TFC Teoria da Flexibilidade Cognitiva formulada por Spiro, 1987

“Esta perspectiva funcional do hipertexto implica a necessidade de desenvolvimento de novas competências de autonomia e utilização crítica do hipertexto, que permitam tirar partido da flexibilidade da representação, para o desenvolvimento da aprendizagem, como um processo experiencial e significativo das interações, no plano das intertextualidades das representações na rede hipertexto, e também ao nível da ampliação do processo de criação das representações individuais.”

(Dias,2000:14-15)

Para que estes cenários de aprendizagem se integrem nas aprendizagens formais, seria necessário reconhecer as suas potencialidades, formar os professores ao nível das metodologias adequadas e ajustadas a modelos construtivistas e de auto-aprendizagem, criar espaços abertos com fóruns que funcionassem como novos *ágora*⁶⁶ de partilha de ideias e de conhecimentos. Até agora estes cenários são ainda quase realidade virtual em grande parte das escolas portuguesas, sobretudo no Ensino Secundário, onde paradoxalmente os níveis de autonomia do aluno deveriam ser muito maiores. No Ensino Básico têm-se desenvolvido alguns projectos com plataformas *Web*,⁶⁷ mas a sua efectiva implementação nas práticas educativas tem ainda um significado muito reduzido.

O presente estudo pretende mostrar o enriquecimento que resulta da transfiguração de espaços e tempos na escola actual com outros que possibilitem a integração de outros tipos de linguagens e formas de comunicação. Os resultados obtidos nos estudos de caso desenvolvidos mais detalhadamente na segunda parte da presente investigação, sugerem pontos de reflexão interessantes sobre essa transfiguração de espaços.

No entanto, para que as redes hipertextuais se possam assumir como centros inteligentes de formação e aprendizagem é necessário que se consigam superar alguns problemas de base.

Assim, como também já foi referido anteriormente a flexibilidade inerente aos sistemas hipertexto apresenta ainda alguns limites ao nível da “navegação”, e conseqüente “desorientação”, que tem sido o elemento mais criticado na área dos hipertextos educacionais.

Assim, a multidimensionalidade da representação poderá conduzir o aluno a uma “desorientação” sendo assim necessário fornecer índices de navegação orientada.

⁶⁶ Praça pública na Grécia Antiga onde se discutiam os problemas da Pólis

⁶⁷ Cf. Nónio, *E-schola* entre outros

A superação desses problemas passa, segundo o referido investigador, pela “criação de sistemas de referência”, tais como “metáforas de interface”, “mecanismos de ajuda à navegação”, entre outros.

Existem várias propostas de alternativas a serem consideradas nos ambientes de aprendizagem hipertexto, tais como “o estabelecimento de convenções para a interacção no ambiente hipertexto integrada nas metáforas de interface (Dias, 1994, Kim et al., 1995); os instrumentos e meios de ajuda à navegação (Stanton et al., 1992) o desenvolvimento de uma retórica de hipertexto, como é proposto por Landow (1994), que permita definir a metáfora do contrato autor/leitor para os media tradicionais e proceder à sua integração nos novos ambientes; bem como ética para a literacia dos média.” (Dias, 2000, :16)

Para além dos aspectos enunciados, o autor citado apela para a necessidade de desenvolver “competências de controlo individual das aprendizagens em ambientes hipertexto”, bem como os “processos metacognitivos de monitorização dos desempenhos de exploração e pesquisa no sistema, bem como metodologias de utilização da flexibilidade da representação hipertexto adequadas (Spiro, 1995; Moreira, 1996, Carvalho, 1997) e ainda “estratégias para o desenvolvimento da interacção nas aprendizagens colaborativas e flexíveis em ambientes de representação distribuída (Gomes et al., 1998; Dias, 2000). Alguns autores centram assim as suas preocupações nos sistemas Autor, mais adequados à compreensão das representações individuais, e de um modo mais fácil e ajustado à perspectiva de modelação e construção do conhecimento.

Os autores destacados consideram a flexibilidade hipertexto como fundamental para a concepção de ambientes que permitam criar e simular contextos significativos de aprendizagem, bem como explorar vários aspectos do conhecimento, estimulando a criação de pontos de vista alternativos possibilitando a exploração multidimensional, sempre que possível recriar as situações autênticas, no plano do conhecimento.

Nesse sentido, as referidas abordagens consideram que os hipertextos não podem ser definidos como meros meios, são sim uma plataforma efectiva para a construção do conhecimento, em que os alunos podem expandir as suas “redes de conhecimento” e criar novas representações.

Este é o cenário de aprendizagem que está na base das comunidades virtuais de aprendizagem, como “centros de criação flexível e colaborativa de conhecimento”. (Dillenbourg et al.,1996)

Este modelo necessita de ter como suporte novos modelos de aprendizagem para a afirmação de um “sistema de representação dinâmico” e com forte interactividade com o utilizador, possibilitado a reconstrução de conhecimentos e adaptação a novas situações.

Estes modelos têm forte influência das Teorias de cognição situada (Lave e Wenger, 1991; Orey et al, 1997; Clancey, 1997; Senge, 2000), que destacam a importância da contextualização das aprendizagens, bem como a “negociação da significação” (Lave e Wenger, 1991), tendo em atenção as variações em função das diferentes situações. Estas correntes baseadas no construtivismo⁶⁸ social, criticam as aprendizagens descontextualizadas e reforçam o papel da exploração, discussão e reflexão colaborativa dos sujeitos dentro da própria comunidade de aprendizagem, encarados como “sistemas vivos” criadores de redes activas de significados. Neste contexto, segundo Clancey (1997) a “participação” dos sujeitos dentro de uma comunidade, “criando conhecimento” (Paavola et al., 2002) como uma “construção conjunta” é um elemento fundamental para a cognição e aprendizagem situada.

Estes autores criticam as perspectivas dicotómicas que tinham por modelo a Psicologia Cognitiva e a Inteligência Artificial nos anos 70 e 80, e que consideravam o sujeito separado das experiências concretas. Pelo contrário, os modelos propostos reforçam o papel da pessoa concreta, do sujeito em interacção com o seu mundo, as suas vivências e contextos. Nesse sentido, os modelos *colaborativos*, destacam-se dos modelos *cooperativos*⁶⁹ da aprendizagem (Johnson & Johnson, 1986, 1994) por realçarem de uma forma mais evidente os processos de construção de conhecimento dentro das próprias comunidades de aprendizagem.

Segundo Dias (2004) a aprendizagem colaborativa através da *Web* pode mesmo apresentar-se como uma “*interface educacional*”, uma vez que ao contrário das abordagens que usam a internet apenas como exposição e espelho de múltiplas informações, os modelos propostos pretendem desenvolver interacções entre as diferentes representações da comunidade, possibilitando a criação de organizações aprendentes descentralizadas e autónomas na construção do conhecimento.

Neste tipo de abordagem, segundo os referidos autores (Lave e Wenger, 1991; Orey, 1997; Clancey, 1997) a *World Wide Web* é o espaço emergente para o desenvolvimento de “hipertextos comunitários” através dos quais os alunos podem interagir com o conhecimento distribuído na rede.

⁶⁸ Modelos inspirados no construtivismo de Piaget e na Teoria sócio-cultural de Vygostky

⁶⁹ Embora para muitos autores não haja lugar para a distinção entre modelos cooperativos e colaborativos de aprendizagem.

Este tipo de aprendizagens é marcado por características particulares decorrentes dos recursos tecnológicos, dos espaços institucionais, das trocas sociais “eminentemente virtuais” deste tipo de comunidades de aprendizagem.

O próprio conceito de “comunidade de aprendizagem” resulta do tipo de interações possíveis com os sistemas hipertexto, que deixam de ser apenas meios de “organização de informação”, para passarem a ser “meio de desenvolvimento de ambientes colaborativos extremamente poderosos. Tais ambientes permitem ao aluno navegar na “multidimensionalidade das representações flexíveis e distribuídas”, aberta a trocas permanentes de conhecimentos entre os diferentes elementos da comunidade, participando assim num “processo de aprendizagem colaborativo” (cf. Dillenbourg, 1999).

Assim, tais processos de aprendizagem permitem perspectivar o conhecimento sob a forma de “negociação continuada” das representações individuais, transportada agora para o plano colectivo da partilha de modelos de pensamento. Estes processos concretizaram-se através de uma rápida expansão das tecnologias de suporte que facilitaram imensamente as ligações, com o incremento do correio electrónico, facilidade no *download* de ficheiros e no aperfeiçoamento cada vez maior ao nível da imagem e do som.

Segundo os próprios criadores da *World Wide Web* que em 1989 deram corpo a esse grande projecto no CERN:

“ A Web foi desenvolvida para ser um repositório do conhecimento humano, permitindo a partilha de ideias e de todos os aspectos de um projecto comum aos colaboradores em sítios remotos” (Berners-Lee et al, 1994:76, citado por Dias, 2000: 24)

As implicações destas mudanças ao nível das fronteiras espaço-temporais, das linguagens, das redes de comunicação e dos próprios contornos de realidade, que se tornam eles próprios fluidos, obrigam-nos a repensar as fronteiras da realidade abrindo-nos ao virtual e ao ciberespaço.

É neste contexto que surgem as “comunidades virtuais de conhecimento” (Berg, 1999) facilitando a produção de narrativas comunitárias, recorrendo ao computador como mediador de trocas, recriando novas experiências de comunicação e de diálogo.

Segundo Rheingold (1994), as comunidades virtuais são “agrupamentos sociais” que resultam da *Internet/web* apenas quando são criadas redes de interações mediadas por computador entre os

sujeitos, orientadas interesses comuns e com uma duração que lhes permita estabelecer “vínculos no ciberespaço”.

Esta emergência no espaço virtual sem ponto fixo, leva Lévy conforme já foi analisado em abordagens anteriores, a referir-se ao conceito de “desterritorialização” e de “virtualização do ciberespaço”, que marca uma relação diferente relativamente ao conhecimento, ao saber, à cultura e ao sentimento de posse que caracterizava esse tipo de relações. Estamos agora face a uma saber partilhado, que pertence a todos e não é de ninguém, obrigando também a repensar as relações de autoria, conforme foi analisado anteriormente. Lévy (1997) considera estarmos em condições para a criação de uma “inteligência colectiva” base de uma “cibercultura”, que se vai definindo as poucos, através das redes que se vão expandindo.

Para além disso, como nota Dias (2000):

“a internet favorece o desenvolvimento de pequenas narrativas locais e de pequenas histórias individuais, fragmentos comunicacionais que se interligam numa rede indistinta de autores e de leitores, que constitui a expressão da construção colaborativa do conhecimento numa comunidade de partilha de interesses, objectivos e experiências”. (DIAS, 2000a: 26)

Os estudos de caso desenvolvidos mostram o significado dessas pequenas “histórias locais” para a reconfiguração do sujeito de educação, conforme será evidenciado no Estudo complementar descrito na segunda parte deste trabalho.

Nesse sentido, é necessário que os espaços tradicionais de educação sejam capazes de se transfigurar, abolindo fronteiras espaço-temporais e abrindo-se ao ciberespaço, criando condições para a “construção de modelos colaborativos de aprendizagem”, que possibilitem a partilha e envolvimento dos sujeitos em processos activos de aprendizagem.

A partir destas reflexões seria interessante criar condições para uma avaliação criteriosa das possibilidades das comunidades virtuais de aprendizagem, ainda que com ligação permanente com as escolas formais, que poderiam ser o ponto de partida para outras redes que não se esgotam em si mesmas.

Assim, segundo o mesmo autor, é necessário criar plataformas de implementação dessas comunidades a uma escala alargada através de três “dimensões organizacionais” fundamentais:

- A “sala de aula virtual”, como ponto de partida de trocas e diálogo em função de aprendizagens situadas e contextualizadas.

- A “representação distribuída”, segundo o modelo estruturante do hipertexto, permitindo a “negociação entre experiência e a compreensão das representações, simulação de experiências e criação de contextos”

- A “aprendizagem flexível e colaborativa”, marcada pelo reforço da auto-aprendizagem, combinada com a implicação e participação responsável dos alunos numa comunidade de partilha, troca e diálogo, desenvolvendo novas formas e modelos de comunicação comunitária e interactiva, que têm expressão nos diferentes modos operacionais, que vão desde o correio electrónico, ao *chat*, ou ao *forum*, criando verdadeiros *ágora* de discussão partilhada.

No entanto, apesar das metas enunciadas, existem ainda fortes resistências nos espaços tradicionais de educação para esta abertura à aprendizagem colaborativa, recorrendo às potencialidades do ciberespaço.

Wolton (2000), por exemplo, critica as dificuldades que estes modelos mediatizados por computador revestem ao nível da experiência directa e nas lacunas ao nível dos modelos de comunicação, confundindo comunicação normativa e funcional, considerando que por vezes se reduz a capacidade de compreensão entre as culturas e povos com o volume e ritmo das trocas entre colectividades facilitados através das redes, como se tudo dependesse da velocidade de comunicação.

“L’opposition n’est pas entre la *bonne* communication humaine et la *mauvaise* communication technique... elle est dans le modèle de communication qui prévaut dans l’échange.” (Wolton, 2000 :42)

Independentemente de todas as críticas que possam ser feitas a este tipo de comunicação sem rosto visível, ela existe, já faz parte das nossas vidas. Ao ser integrada progressivamente na forma de estruturar o mundo de cada um de nós, aos poucos vai tomando o corpo, a mente e o rosto que é o nosso, como um nosso prolongamento de comunicação, um outro registo de memória⁷⁰, uma outra forma de partilha e de encontro, com o outro e com nós próprios.

⁷⁰ Relembramos novamente a excelente metáfora, ainda que ficcional do Filme Inteligência Artificial de S. Spielberg, em que a memória de toda a humanidade sobreviveu no registo de um robot.

CAPÍTULO 6 EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE CRUZAMENTO DE DISCURSOS

*“ O mundo não é feito senão do que as pessoas interpretam do discurso dos outros.
Para isso é preciso que falem e falar é escolher signos em função de um sentido.”*

Cornelius Castoriadis , 2000

Chegamos por fim ao ponto central de toda esta rede complexa de significados, que envolve conceitos problemáticos e transdisciplinares, como o imaginário, as narrativas ficcionais, as linguagens hipertextuais as redes de sentido.

A educação é para nós o lugar de encontro desses diferentes discursos, porque nela confluem na voz dos sujeitos portadores de vivências e mundos culturais particulares e suas diferentes formas de expressão e de comunicação multidimensional, que se concretizam em linguagens, códigos e signos diferenciados.

Segundo Eco:

“O signo não é apenas o que está em vez de outra coisa: é antes demais_ e principalmente_o que está em vez das suas possíveis interpretações. É signo tudo ou aquilo o que pode ser interpretado.” (Eco, 1989: 362)

É nessa rede de signos que se criam textos, como unidades coerentes de sentido, independentemente das linguagens, códigos e suportes em que se expressam. A nossa vida traduz-se e acontece entre fragmentos de texto a que procuramos dar sentido.

“A vida social multiplica os gestos e os comportamentos *impressos* através de modelos narrativos; reproduz e empilha sem descanso “cópias” de relatos. A nossa sociedade tornou-se uma sociedade *recitada*, num triplo sentido: é definida simultaneamente por *relatos* (as fábulas das nossas publicidades e das nossas informações), pelas suas *citações* e pela sua interminável *recitação* (Certeau, 1980, 312).

Esta mediação é feita através de narrativas que são como já vimos com Prado (1984) a primeira forma de organização do sujeito no mundo.

A educação não pode ignorar este universo cruzado de textos e narrativas.

Mourão (2004a) no mesmo artigo, lembra a excelente expressão de H. Lefèbvre (1968) de “texto social”:

“Cada um se encontra constantemente - quotidianamente - diante dum texto social. Percorre-o, lê-o. Comunica com outrem, com a sociedade global por um lado, com a natureza do outro, através deste texto e através da sua leitura. Ao mesmo tempo, cada um faz parte dum texto social. A rua é espectáculo, quase unicamente espectáculo, não de todo, porque andamos nela, paramos, participamos. Quase espectáculo absoluto, não totalmente, é um livro ou antes um jornal aberto: novidades, banalidades, admirações, publicidade” (Lefèbvre,1968, 307, 310, citado por Mourão 2004a: 2).

Segundo o citado autor, a escrita já não se situa apenas entre a língua e a fala, abre-se ao mundo do hipertexto “virtual, maleável e ubíqua como o pensamento, feita de uma temporalidade alargada, próxima da conversação”, mas em que o sujeito individual dá lugar a um “sujeito abstracto e colectivo”.

No entanto, esse “sujeito colectivo” na nossa opinião não anula o sujeito individual, pois é sempre o Sujeito individual que lê, interpreta e responde. O rosto existe, apesar de por vezes estar escondido por trás do ecrã.

O autor refere-se aos contextos em que se entende o computador como “manipulador de signos”, ou “máquinas semiópticas” na perspectiva de Barbosa (1996,2004). Este investigador propondo modelos de criação literária por computador (ciberliteratura) define os processos de criação como que partindo de um conjunto de sinais linguísticos, (reportório) sobre os quais actuará um algoritmo (gramática) em que a máquina se converte num sistema em que o *output* é diferente do *input*. Neste contexto “ a obra de arte é encarada como uma estrutura de signos recombinaados de maneira inovadora”(Barbosa 2004:5) ganhando assim uma nova expressão a literatura gerada pelo computador. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, um texto produzido nessas condições é sempre um texto humano, “pela linguagem que usa, seja ela o francês o português ou o esperanto.”(Barbosa 1996:47).

Neste contexto, Mourão considera que o texto passa a ser um “percurso generativo e construtivo de formas e de significância” (Mourão, 2004a:3) e aponta como principais mudanças da escrita narrativa

decorrente das redes hipertextuais e da ciberliteratura as seguintes: o dispositivo físico ou suporte, a forma ou estrutura do texto, a sua concepção e a sua interpretação e uso. As narrativas arborescentes foram revalorizadas, de modo a que o leitor possa construir e recontar a sua história, como já foi abordado anteriormente. Nesse sentido, considera difícil sustentar a tese de Paul Ricoeur como "uma estrutura homogênea de discurso" dentro de uma estrutura narrativa comum, pois segundo Mourão (2004a), as condições elementares duma sequência narrativa esbatem-se, ao serem interrompidas as condições elementares que compunham uma sequência. No entanto, consideramos que Ricoeur (1984) é também o autor que nos apela para a permanente reconfiguração da obra e para uma certa autonomia imanente do texto, que é reinterpretado pelo leitor na medida em que se torna seu, pelos processos interpretativos.

Aliás, após toda a reflexão efectuada sobre narrativas ficcionais, processos interpretativos e as transformações operadas pelas narrativas hipertextuais, consideramos que as principais diferenças não recaem na multimedialidade. Concordamos com Aarseth (1998) e Koskimaa (2000), quando dizem que existem textos digitais que são lineares e textos impressos, que são multilineares e de algum modo cibertextuais pela transversalidade e multiplicidade de cruzamento de leituras que permitem.

No entanto, a experiência única e temporal da leitura é sempre linear em si, os processos interpretativos e "reconfigurativos", para usar o conceito de Ricoeur (1984), esses sim são múltiplos.

Além disso, nos hipertextos apesar da facilidade na reconstrução de outros textos, eles partem sempre de uma estrutura comum, que funciona como enquadramento e ponto de partida para a construção de outras redes hipertextuais.

A grande diferença, na perspectiva de Aarseth (1998) e Koskimaa (2000), reside no dinamismo dos hipertextos do ponto de vista do leitor/utilizador, na medida em que permitem essas reconstruções permanentes, ao contrário dos textos estáticos (e existem textos digitais estáticos assim como existem textos impressos dinâmicos).

Assim, se ao nível da leitura pode existir alterações significativas, ao nível dos processos interpretativos as questões são muito semelhantes, pois em qualquer dos casos (texto impresso ou digital) a

interpretação é sempre aberta, situada e contextualizada ultrapassando as intencionalidades do autor e possibilitando a reconfiguração permanente de que fala Ricoeur.

De qualquer modo, a cultura expressa-se de diferentes formas, códigos e linguagens e por isso as reflexões efectuadas até aqui, devem ser integradas nas abordagens educacionais, de forma a que se articulem estes discursos plurais, transversais e múltiplos nos quais, hoje os saberes se produzem, expandem, reformulam e se comunicam, bem como os processos de aprendizagem formal e não formal em que são ou deveriam ser revitalizados. A educação pelo lugar que ocupa nesse confluir de saberes, culturas, discursos, sujeitos e por ser uma relação comunicativa por excelência, deve incorporar nos seus espaços formais e não formais estas transformações e reflectir sobre elas. Os estudos de caso que apresentamos na segunda parte do presente trabalho, procuram encontrar alguns pontos de confluência entre essas linguagens múltiplas.

Os universos comunicacionais, culturais e sociais dos jovens alunos dos nossos dias confrontam-se com todas estas diferentes formas de expressão e de comunicação e necessitam de encontrar redes de coerência e de sentido.

Este tema pela importância que reveste será tratado no sub-capítulo seguinte.

6.1. EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO: CONSTRUÇÃO PARTILHADA DE SIGNIFICADOS E DE CAMPOS COMUNICACIONAIS

Educar implica um encontro entre *identidades* nas *alteridades* que se tecem nesse encontro.

Esse encontro só é possível se soubermos viver juntos, apesar das diferenças, se soubermos viver com nós próprios, apesar das *alteridades* que se cruzam em nós, se soubermos construir identidades tecidas no entrelaçar dos múltiplos *Outros* que nos constituem. Essa diversidade manifesta-se nos diferentes modos de dizer, de comunicar.

Imaginar, criar, comunicar são talvez as actividades mais nobres da existência humana. Será que a Escola, nos seus espaços e tempos tradicionais, que todos conhecemos, estará a conseguir desenvolver tais capacidades?

Será que os processos criativos e de expressão do imaginário encontram um lugar nas nossas escolas? Que linguagens continua a falar a Escola de hoje?

Será que a escola consegue desenvolver competências e formas de partilha, onde se torne possível falar outras linguagens, outras formas de comunicar mais favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação?

A história da razão ocidental habituou-nos a pensar dentro do modelo *disjuntivo*²¹, tão criticado por Morin bem como outros autores. Dentro dessa lógica de oposições reducionista, o imaginário aparece como oposto ao racional, não tendo referência na realidade e portanto não existindo, sendo apenas invenção dos poetas, dos visionários e claro das crianças, a quem tudo se desculpa...

Após a crítica aos modelos tradicionais, o imaginário ligado ao mundo onírico do sonho passou a ter outro reconhecimento, na medida em que revela outra linguagem e sobretudo, porque permite aceder ao ser humano completo, inteiro. Os estudos de numerosos autores, conforme foi analisado nos primeiros capítulos, (Bachelard 1994;1970;1971); Durand (1995) Duborgel (1995); Castoriadis (2000); Barbier (1994;1997;2000); Wunnenburger (1997) mostram que não se trata de algo que não tem consistência real, mas sim que existe para o sujeito na sua permanente interacção com os outros, com o mundo e com o seu próprio universo interior.

No âmbito da Educação, interessa-nos compreender a complexidade do ser humano em todas as suas dimensões e formas de comunicação em particular a sua ligação às narrativas ficcionais, tema central deste estudo.

Os modelos pedagógicos contemporâneos devem reconhecer e assumir uma cultura plural, da diversidade, oposta à cultura da *mesmidade* e da *uniformidade*, presente nos princípios dominantes da cultura ocidental e na quase exclusividade do verbalismo.

A escola formal, tal como nós a conhecemos, continua a privilegiar a “*produção convergente*”.(Guilford;1982) onde a solução mais adequada é sempre aquela que é mais conforme aos modelos de racionalidade tradicionais, da lógica da *mesmidade* e do *previsível*.

As actividades criativas situam-se na esfera da *imprevisibilidade*, abrindo um leque de possibilidades, impossível de se encerrar em alternativas disjuntivas do “certo/errado”.

²¹ Cf. Morin, E. (s.d) Na obra *O paradigma epistemológico da complexidade*, onde apresenta uma crítica aos modelos dicotómicos pós-cartesianos: corpo-espírito, razão-emoção

As actividades criativas permitem à criança, não representar a realidade, mas sim expressar o que de facto tem significado para ela. Permitem à criança construir *redes de sentidos* e sobretudo *redes de afectos*, na medida que lhe permite potenciar outros campos comunicacionais, outras linguagens...

Imaginar é antes de mais o “conhecer-se” a si próprio, e só nos conhecemos, no confronto com o “outro”, ainda que o outro seja o herói da banda desenhada, ou do conto, ou do filme favorito. Orientar a criança nessa procura de si própria, tentando encontrar a sua própria linguagem, a linguagem que melhor a diz, a exprime e a compreende, é uma das tarefas prioritárias da educação...

Nesta procura, as narrativas (reais ou ficcionais), desempenham um papel fundamental, já que a criança organiza progressivamente a percepção que tem de si, dos outros, do mundo, contando histórias...

Cada história que uma criança conta sobre as suas experiências, actos e brincadeiras assume-se como um auto-retrato de si própria e do modo como ela perspectiva o mundo. Segundo Engels (2000) as histórias inventadas pelas crianças permitem o alargamento e expansão do seu mundo, já que a narrativa é o nosso principal instrumento para dar sentido ao mundo e o primeiro modo de organização da realidade.

Esta perspectiva é também reforçada pelos autores da Pedagogia do imaginário (Duborgel,1995;Jean, 2000) para quem a linguagem é criadora na medida em que permite reconfigurar novas formas e multiplicar os âmbitos das nossas acções e experiências. É a abertura a esse diálogo permanente com outras formas de falar, narrar, expressar, que deve ser objecto de reflexão dos modelos pedagógicos contemporâneos de modo a potenciar outros recursos e linguagens no sentido de uma comunicação multidimensional.

Esse diálogo torna-se mais viável através de projectos educativos coerentes e articulados entre educação formal e não formal, entendendo a tarefa educativa como um todo, na qual participam vários ambientes de formação e diferentes plataformas de comunicação.

Neste sentido, parece-nos interessante valorizar neste contexto, os Projectos de Educação não formal, na medida em que estes se assumem ou deviam assumir como espaços privilegiados de liberdade, favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e do imaginário, não conformes assim, às regras, lógicas, espaços, tempos e rituais próprios da educação escolar formal, tal como ela se apresenta ainda hoje.

A educação formal, tradicional, quando dependente apenas dos modelos de racionalidade tradicionais, limita a imaginação infantil contribuindo para o insucesso e para a “domesticação do imaginário” (Duborgel,1995)

Não pretendemos, com a valorização do Imaginário, e doutras formas de comunicação, recusar a razão, mas sim apenas, conciliar diferentes formas de educar, ajudando as crianças a desenvolver a sua forma de expressão pessoal, a sua criatividade e auto-organização, recuperando o prazer de aprender e sobretudo aprender a ser plenamente...

Nesse sentido, pode ser enriquecedor desenvolver outras linguagens, que ultrapassem a linearidade do domínio dos média tradicionais.

Os contributos das tecnologias para a criação de “comunidades virtuais de aprendizagem” não podem ser descurados e encerrados em soluções simplistas, desconhecedoras das suas verdadeiras potencialidades formativas e criativas.

A educação deve ser entendida no sentido de uma “unidade complexa”(Carvalho,2004) definindo, no entanto as suas próprias competências, especificidades e sobretudo abrindo-se a novos campos comunicacionais e redes educativas...

O conhecimento de si (tarefa última da educação) convida a transgredir a educação recebida, para ajudar a encontrar um novo modelo de educação.

Assim, para muitos autores (Duborgel, 1995; Barbier, 1997) a educação formal tradicional, com todos os seus rituais e modelos uniformizados, conduz ao condicionamento, à competição, à luta pelo poder, à conformidade e dependência da “lei do Outro”.

A abertura a outras formas de educar, em ambientes formais ou não formais, mediatizados, ou não, permitem à criança falar outras linguagens, incitam o pensamento livre e crítico, à coragem para “dizer não”, quando necessário e a ousadia para seguir outros caminhos, como alternativas construtivas e saudáveis no sentido da afirmação progressiva da sua autonomia.

Neste sentido, os projectos de investigação que temos desenvolvido, confirmam também a importância de diferentes formas de expressão e espaços de partilha e de comunicação, dando também um outro relevo aos ambientes mediatizados através dos média construtores de conhecimento.

A palavra falada ou escrita deixou de ser a única forma de nos dizermos, de conhecermos os outros, de produzir sentido.

Os referidos estudos, permitem-nos evidenciar as potencialidades da net como meio de educação, possibilitando a construção de narrativas comunitárias, recorrendo à internet. É fundamental que a escola integre outros espaços de comunicação multidimensional abertos a outras linguagens, sem limites espaço-temporais, transfigurando-se em outros espaços, abrindo-se às redes hipertextuais possibilitando a construção activa de conhecimento.

Educar é uma tarefa colectiva que implica o sujeito na sua relação com os outros, com o mundo e consigo próprio, ao longo da existência.

Educar é uma relação comunicativa que se abre a múltiplas linguagens, espaços e tempos, que se transfiguram em função do seu significado nos diferentes contextos (formais ou não formais) integrados num todo articulado.

Perante a complexidade da tarefa educativa, cada vez mais se justifica a construção de redes educativas, que se assumam como motores de um processo transformador através da articulação entre os diferentes ambientes educativos e culturais, em que a escola continua a ter um importante papel, se se souber reinventar.

A articulação de diferentes formas de educar e comunicar responde aos apelos da criança em todas as suas dimensões, potenciando novos espaços e tempos, novas linguagens e novas formas de partilha, possibilitando à criança encontrar-se através dos outros, abrindo-se à procura incessante de laços, dando livre expressão ao seu imaginário, à sua sede de saber, à sua necessidade de expansão criativa, na reconstrução incessante de *redes afectivas e redes de significado...*

Assim, a educação como comunicação, em qualquer contexto, formal ou não formal, mediatizado ou vivencial, com textos, palavras ou imagens, com narrativas reais ou ficcionais, num espaço real ou virtual é sempre construção partilhada de significados, a partir de múltiplos campos comunicacionais, que possibilitam diferentes redes de significação e interpretação.

A concretização de tais princípios exige a redefinição dos contornos espaço-temporais da escola, através de uma avaliação criteriosa das potencialidades de transformação das escolas em plataformas articuladas em comunidades virtuais de aprendizagem. O desenvolvimento dum modelo desse tipo não anularia a escola, apenas exigiria a sua redefinição a partir de centros base, onde continuassem a ser possíveis as trocas e as experiências directas.

Assim, as escolas deveriam transfigurar-se, repensando papéis, competências e modelos de aprendizagem de forma a integrar formas de comunicação multidimensionais e abertas às redes hipertextuais.

6.2. RECONFIGURAÇÕES DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

“ A história de uma vida não cessa de ser refigurada de todas as histórias verídicas e fictícias que um sujeito reconta sobre ele mesmo. Essa refiguração faz da vida ela mesma um tecido de histórias recontadas.” Ricoeur, 1985

O que pretendemos reflectir ao longo deste estudo advém da necessidade de reconfigurar o sujeito de educação, perante um contexto de mudanças socioculturais, envolvido por diferentes formas de comunicar e novos ambientes educativos, em que as máquinas e as imagens ocupam um lugar ainda revestido de equívocos e contrastes, simultaneamente sedutoras e ameaçadoras.

Ainda não conseguimos encontrar a melhor forma de comunicar num universo icónico e imagético, que existe desde sempre, mas que hoje com o poder das tecnologias ganha uma outra dimensão.

Perante cenários comunicacionais e humanos cada vez mais complexos é urgente problematizar, não tanto as imagens físicas reais ou virtuais, transmitidas pelos novos meios de comunicação, mas sobretudo as imagens que ganham sentido a partir da força interior do sujeito imaginante e como tal banidas dos nossos modelos de racionalidade e muito pouco valorizadas pela cultura escolar dominante.

Procuramos reflectir na presente investigação sobre formas de comunicação, que exigem outros espaços e tempos educativos, que possibilitem o emergir dum "sujeito polifónico" (Duborgel,1995) e não mais submetido apenas à objectividade a preto e branco dos modelos lineares imperantes no universo escolar. Cabe à Escola de hoje recusar o estatuto de “banco” (Freire, 1989), de capitalização do saber para se assumir como um “sítio hermenêutico” (Steinberg, Kincheloe, 1997:18), ou seja um lugar onde o “significado é construído, onde a compreensão e interpretação são engendrados”(ibidem).

Trata-se essencialmente de realizar a cartografia de um sujeito sempre incompleto, sempre insatisfeito, que se procura definir face aos novos contornos que se delineiam na nossa

contemporaneidade, numa época em que a problemática do sujeito e do sentido se reveste de grande significado.

A problemática do Imaginário permitiu-nos compreender o sujeito, a partir da sua própria perspectiva "local", que se abre ao infinito através das múltiplas possibilidades da imaginação, do pensamento e da comunicação.

O sujeito permanentemente se situa assim entre local e global, como tão bem viu Serres.

"Neste novo universo, não centrado, o meio jaz em todo o lado, e qualquer coisa, qualquer lugar, qualquer grupo ou qualquer frase ocupam nele, pelo menos de direito, um ponto focal (...) O universo liso invadido por uma lei única dá lugar a uma conspiração destas singularidades universais, em que se apazigua, pelo menos de direito, o conflito do local e do global (...)" (Serres,1997:124).

No cruzamento entre Modernidade e Pós-Modernidade a Escola continua perdida, enfeitada pelos ideais de "racionalidade instrumental e positivista" da Modernidade como sintetiza Portoís e Desmet:

"Aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e parcelados, alinhamento de bancos..." (Portoís;Desmet, 1999:29).

O emergir do sujeito na sua plenitude, no seu desejo de "infinito", no seu "excesso", está longe de ser reconhecido pelos modelos culturais dominantes, da qual a escola e a educação permanecem reféns.

Segundo Touraine (1993: 14-15), "o drama da Modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra parte de si própria perseguindo o sujeito em nome da ciência". Este sujeito corre assim o risco de se encerrar na obsessão da "Mesmidade" e "Identidade", dando voz às críticas mais "Pós-modernistas".

Neste universo que já não é "liso", neste mapa do sujeito que lugar ocupa o Imaginário? Em que linguagens ele se expressa? Que lugares de comunicação ele redefine?

O sujeito tem que assumir a sua conflitualidade e diversidade, o que implica o diálogo entre razão, sentimentos e afectos, pontos de cruzamento onde o imaginário se encontra.

Com Serres aprendemos uma nova geografia em que o sujeito se encontra numa rede complexa aberta a infinitas possibilidades". Já não vamos para um universo, mas para multiplicidades de mundos possíveis. Há então que os desenhar." (Serres, 1997 :262).

Kearney, revisitando Ricoeur, situa-nos no coração da "Poética do possível" reflectindo numa perspectiva hermenêutica, sobre a subjectividade como capaz de abrir o horizonte de outros mundos de significados.

Neste âmbito, este autor impele-nos a perspectivar o imaginário como uma das linguagens que exprime o sentido fundamental do ser humano." O imaginário é real e o real é imaginário, porque ambos são apenas figuras do possível."(Kearney, 1997 :2).

A questão do "*sentido ou não sentido*" do humano abre-nos à problemática do *possível* e nela o Imaginário emerge, no mito, na utopia, no sonho, tecendo as redes complexas do "visível e do invisível", sem o qual o sujeito nunca se reconheceria completo.

Assim, trata-se de redefinir novos itinerários para o sujeito, que não se encontra nos modelos lineares e monoculturais tradicionais, mas que também ainda não se consegue reencontrar nas novas fronteiras espaço-temporais fluidas das redes complexas de informação e comunicação.

Nesta teia complexa de contradições o sujeito terá que se reconhecer, mas tal tarefa não é fácil, pois por vezes perde-se em universos plurais, em linguagens difusas e saberes dispersos, sem rumos de navegação, desorientado no ciberespaço, como nas redes hipertextuais.

Mas é neste contexto múltiplo, labiríntico que o sujeito se deve reencontrar em toda sua diversidade e conflitualidade.

Segundo Sarmiento (2002) as crianças entram no mundo dos adultos essencialmente como consumidores (ainda que de uma *Kindercultura*⁷² que ganha cada vez mais expressividade) com consequências na escola, designadamente pelo "modo de hiperrealidade dos média" (Sarmiento,2002: 697).

Nesse sentido, as exigências que se colocam hoje à educação impelem-nos a ultrapassar a dimensão de sujeito como mero consumidor, para poder reconhecer não só um *sujeito actor*, mas e sobretudo *criador*. Um sujeito "auto-poiético" (Oliveira 1999) capaz de se auto-organizar, criar e desenvolver a sua própria aprendizagem, na partilha permanente com os outros, criando redes de saber partilhado.

"Desenvolver a capacidade poiética (de cada um) dos indivíduos, que interagem acopulativa e estruturalmente dentro duma comunidade que eles próprios constituem,

⁷² Cf. Conceito de *Kindercultura*, Steinberg, Kirchloe, 1997

parece-nos ser um dos melhores projectos que podemos ter, no momento histórico-cultural que vivemos, para a implementação duma educação permanente e comunitária." (Oliveira, 1999:290).

Neste sentido, urge encontrar modelos "*multi-referenciais*." (Portois e Desmet,1999) capazes de integrar a diversidade e a multidimensionalidade da educação como comunicação.

Os modelos educativos actuais têm que se saber redesenhar na articulação permanente e dialéctica entre razão e afecto, real e imaginário, unidade e diversidade, em contextos comunicacionais altamente complexos e fluidos.

"Os afectos são produtores de sentidos numa conjuntura sócio-histórica. E é num tal contexto que devemos trabalhar para formar sujeitos-actores ou, melhor, sujeitos-autores." (Portois e Desmet, 1999 :319).

Além disso, numa sociedade que deve ser capaz de se auto-organizar, expandindo-se cada vez mais em organizações-aprendentes e em espaços de partilha comunitária, é fundamental valorizar as potencialidades criadoras, ajudando cada sujeito em formação a tornar-se um *sujeito autor e actor* em contextos complexos.Tal tarefa exige grandes mudanças nos espaços/tempos educativos. Convida-nos a implementar sistemas de educação permanente, pois está longe de se esgotar na educação formal regular. No entanto, é essencial que a cultura escolar assuma as suas próprias lacunas e se abra a outras formas de diálogo, outras linguagens, outras redes de significado e de proximidade, se não quer contribuir para o despojamento progressivo do humano e para o esvaziamento do seu próprio sentido.

A reflexão sobre todos estes aspectos, deixa à educação a responsabilidade enorme de formar para saber escolher como tarefa prioritária.

O sujeito de educação deve ser hoje um sujeito *poliglota* (cf. Ardoino, 2000) um sujeito capaz de se redefinir perante as novas fronteiras dos saber plural, da comunicação em rede, aberto à partilha de significados, à reconstrução de modelos e à diluição dos contornos físicos espaço-temporais de educação e comunicação.

Quando falamos em sujeito de educação devemos distinguir aqui o papel central do professor como "mediador de sentido" (Barbier, 1997). O professor é sobretudo, neste contexto plural, um intérprete, que orienta a procura de intertextualidades, que apresenta alternativas fundamentadas, que articula

linguagens, saberes discursos, que ensina a intercomunicar e a reencontrar rumos, evitando a dispersão nos labirintos da cibertextualidade.

No entanto, o sujeito emergente do ciberespaço, não precisa de ser um sujeito abstracto, sem rosto, dissolvido no espaço virtual, onde parece não existir o *Eu* e o *Tu* vivenciados na comunicação directa e pessoal. Os espaços educativos, que se podem redesenhar na actualidade devem continuar a valorizar as escolas como plataformas comunicacionais, onde sejam possíveis as partilhas e a trocas intersubjectivas, vivenciadas directamente. Mas estas devem também ser perspectivadas e redimensionadas como pontos de partida e de abertura para outras formas de comunicação, integrando as potencialidades reconstrutivas de conhecimentos que representam as redes hipertextuais .

Assim, a criação de comunidades de aprendizagem auto-aprendentes e abertas constituem o espaço educativo, onde o sujeito de educação se poderá reencontrar inserido em ancoragens de comunicação multivocais, plurais e capazes de se expressar em múltiplas linguagens numa construção partilhada de saberes, experiências, memórias e registos reconfigurados.

Os estudos de caso que passamos a apresentar seguidamente, visam contribuir para uma compreensão mais alargada da problemática definida até este momento.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 7 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Em virtude da natureza do estudo, optou-se pela divisão deste trabalho em duas partes complementares. Na primeira, procedeu-se à contextualização epistemológica da investigação, apresentando o enquadramento teórico que nos pareceu substantivo para a compreensão e fundamentação dos objectivos do estudo. A segunda parte, que de seguida apresentamos, centra-se na descrição dos processos metodológicos da investigação, bem como na análise e discussão dos resultados obtidos e implicações do estudo, em função dos pressupostos teóricos apresentados na primeira parte do trabalho.

Neste contexto, procuramos seguir os modelos das Metodologias Qualitativas (Bogdan et al., 1982; Pourtois et al., 1988, Yin, 1984, Miles e Huberman, 1984, Erikson, 1986, Van der Maren, 1987; Hamel, 1991; Denzin e Lyncoln, 1993); Léssard-Hébert, et al., 1994; Barbier, 1997; D'Oliveira, 2005) que visam a compreensão e interpretação de contextos sociais complexos.

Segundo Barbier (1997) pesquisar consiste em dar sentido a um objecto susceptível de conhecimento. Nessa conformidade, procuramos construir uma rede de coerência entre os vários percursos de investigação escolhidos, conscientes que se trata sempre de uma possibilidade de interpretação entre outras. Deste modo, optámos por um modelo de investigação qualitativo segundo uma tipologia de Estudo de Caso. Seguidamente, enunciamos as razões da nossa escolha, bem como a descrição dos processos metodológicos e análise dos resultados.

7.1. MODELO DE INVESTIGAÇÃO: RAZÕES DA OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO

Segundo Denzin e Lyncoln (1993) os modelos de investigação em Educação a partir dos anos noventa, reforçam a ideia das teorias como histórias *multivocais*, em que se enfatiza a perspectiva crítica, a implicação do investigador nas práticas educativas, a relação entre teorias e práticas, tentando tornar as instituições, modelos e comportamentos susceptíveis de uma análise compreensiva e atenta às especificidades da realidade educativa.

As metodologias qualitativas inserem-se num paradigma interpretativo, que pretendem sobretudo *compreender e interpretar* a complexidade das produções humanas.

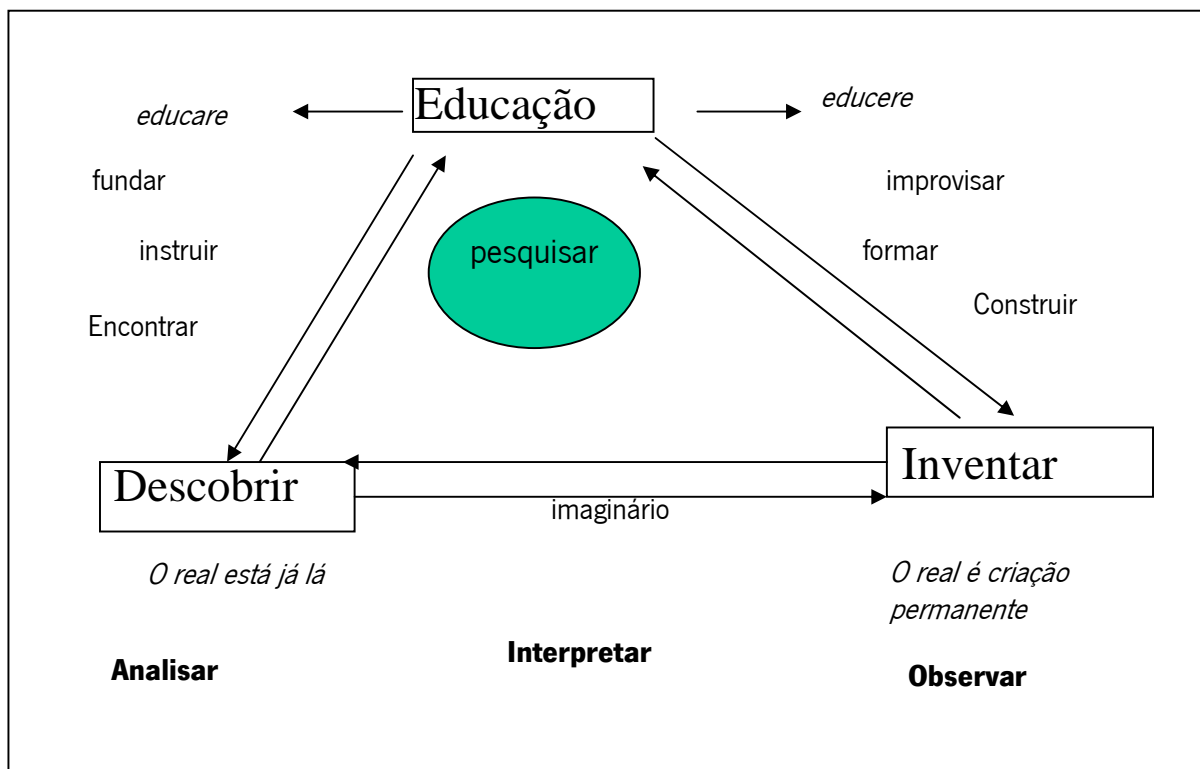
No campo da educação, segundo os autores destacados, têm os seguintes campos de interesse:

- Sala de aula como meio social orientado para a aprendizagem;
- Natureza e conteúdo das perspectivas significantes do professor, aluno, os outros sujeitos e suas interações no processo educativo, em múltiplos contextos, desde o quotidiano, às práticas e aos diferentes modos de organização social
- Permite interagir com as pessoas no seu terreno, respeitando as suas linguagens e seu universo simbólico.

Barbier (1997) reforçando o papel fundamental das metodologias qualitativas e em particular dos modelos de investigação-acção, considera mesmo que a investigação em educação é um processo dialéctico entre *descobrir* (no sentido de desvendar a realidade e os factos em análise) e *inventar* (reconfigurar interpretações possíveis, construir sentido através dos processos de investigação).

O esquema seguinte traduz o seu modelo de investigação.

Quadro nº 9 Criação e investigação em Educação, Barbier 1997 (adaptado)

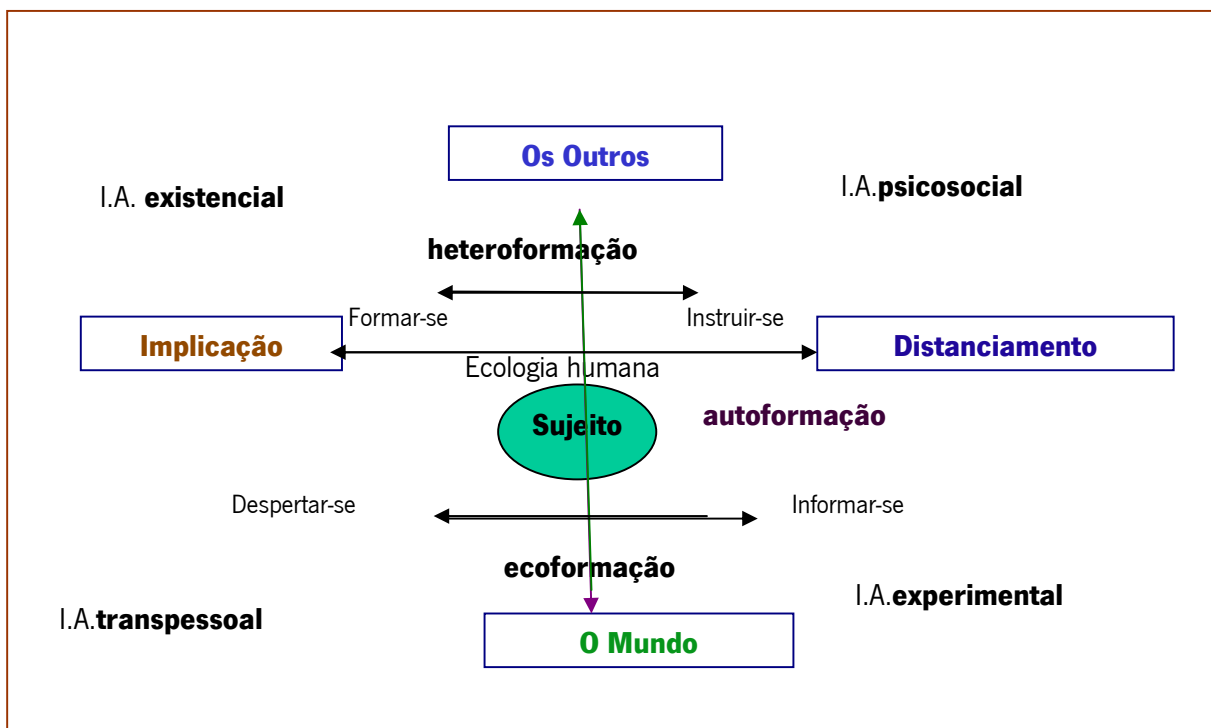


Barbier (1997) propõe um modelo de “*Recherche Action Existentiel*”, que tem por objecto a “existencialidade interna do sujeito”, numa abordagem holística comum a outros investigadores. Deste modo, procura realizar uma articulação entre imaginário e real, uma vez que o simbólico se apresenta como o que é socialmente construído e vector de toda a comunicação.⁷³ Para este investigador a “Escuta sensível” é a forma de tomar consciência e de intervir inerente a qualquer investigador e educador, que se encontre dentro dessa lógica de investigação. Este diálogo entre teorias e práticas, modelos teóricos e de intervenção seriam centrados dentro de uma abordagem transversal e multi-referencial, que se afiguraria a mais adequada para compreender e interpretar a complexidade inerente à realidade social e educativa. Este modelo de análise, possibilitaria segundo o mesmo autor, aplicar todas as formas e técnicas de expressão e investigação do imaginário social como um campo simbólico, na medida em que seria sempre filtrado por complexos processos de significação.

⁷³ O modelo de Barbier revela influências de Castoriadis (2000)

O referido autor propõe o modelo de Investigação-Ação Existencial, que demarca de outros tipos de investigação, conforme se apresenta no quadro seguinte:

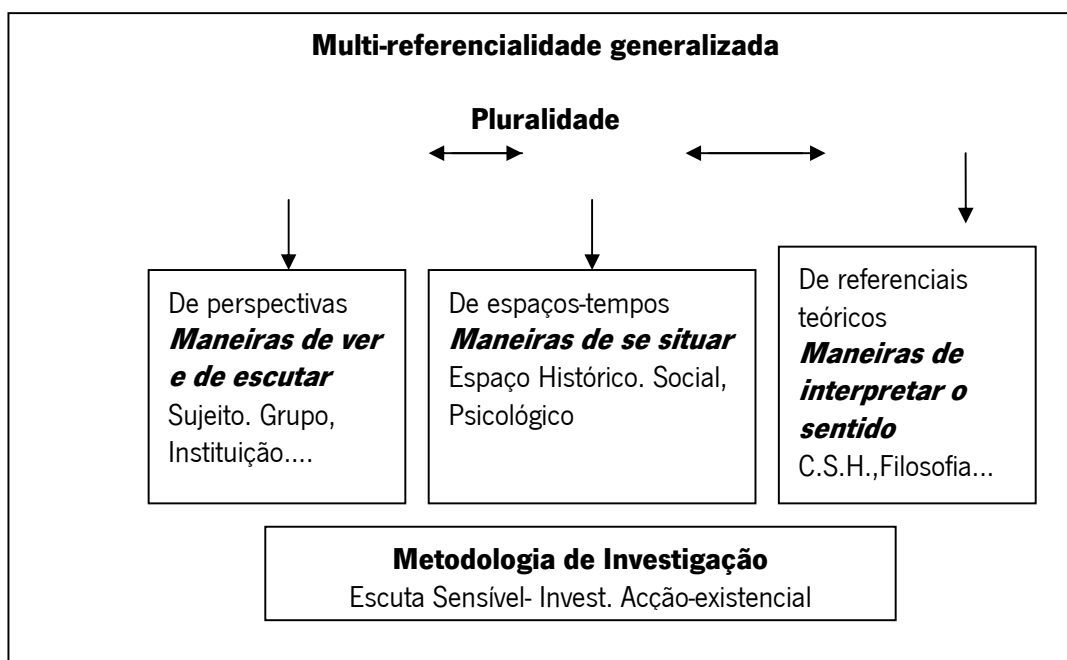
Quadro nº 10 Tipos de Investigação-Ação, Barbier, 1997 (adaptado)



Neste âmbito, o presente estudo procura enquadrar-se epistemologicamente dentro de um modelo interpretativo, próximo da linha defendida por Barbier (1997), de modo a poder articular a pluralidade de *perspectivas* expressas nos discursos e narrativas em análise (orais, escritas, pictóricas), de diferentes sujeitos (as crianças, os educadores, os animadores, os encarregados de educação), em diferentes *espaços-tempos* (contexto sala de aula, ATL), tendo como orientação diferentes referenciais teóricos (Filosofia, Ciências da Comunicação, Ciências da Educação, Tecnologia Educativa).

O Quadro seguinte adaptado do autor citado sintetiza este modelo de investigação.

Quadro nº11 Abordagem transversal multi-referencial , Barbier,1997 (adaptado)



Assim, procurámos integrar esta abordagem multi-referencial com uma abordagem qualitativa de estudo de caso, uma vez que se pretende sobretudo uma descrição e interpretação de realidades, analisando os sujeitos em diferentes contextos educativos.

Seguimos algumas das orientações sugeridas por D'Oliveira (2005) relativamente aos estudos qualitativos tais como: a descrição dos diferentes contextos, a atenção particular aos processos e ao desenvolvimento dos acontecimentos, a utilização de múltiplas fontes de informação e tipos de sistemas de registos (observação,entrevistas, notas de campo), uma valorização das interpretações dos sujeitos, bem como a apresentação de uma estrutura de trabalho flexível, adaptada aos diferentes momentos do estudo, tendo em conta a diversidade do campo de análise.

A estrutura do processo de investigação procurou responder a algumas das questões levantadas na fundamentação relativamente aos processos de interpretação e criação inerentes às narrativas ficcionais e seus diferentes modos de expressão/comunicação em contextos educacionais.

Dentro das diferentes abordagens qualitativas o Estudo de caso foi aquele que se nos afigurou mais adequado face aos objectivos da pesquisa, uma vez que o presente estudo pretendeu obter o registo não filtrado de acontecimentos pertinentes para a análise em causa (através de gravação vídeo), articulados com a percepção que o investigador tem de segmentos dos acontecimentos em análise, através do registo escrito (diário, notas de campo) e oral (entrevista)⁷⁴.

Neste sentido, optou-se pela referida tipologia de Estudo de caso, pois pretende-se um estudo aprofundado de casos particulares, orientado segundo uma atitude compreensiva e uma participação nos acontecimentos a observar nos seus próprios contextos (Observação participante). Nessa conformidade, a investigadora acompanhou durante um período de seis meses os quatro casos escolhidos para a análise nos seus contextos naturais de aprendizagem (escola e ATL), partindo do interior do campo de investigação.

Além disso, de modo, a recolher informação detalhada, usaram-se Informações numerosas e pormenorizadas, bem como técnicas variadas de recolha de dados.

O processo aberto em que o estudo decorreu levou à reelaboração de algumas directrizes iniciais e a reajustamentos dos instrumentos de análise escolhidos. Por essa razão se optou por realizar um primeiro estudo exploratório, seguido do estudo de caso central⁷⁵ e de um outro estudo complementar que se centrou na confirmação de alguns pontos de análise sobre interpretação e criação de narrativas através do recurso da internet.

Apesar das dificuldades inerentes a tal estudo do tipo interpretativo, nomeadamente no que concerne à separação de fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto, afigura-se-nos ser a mais adequada à complexidade dos conceitos em análise.

Assim, conforme refere Hamel:

“Although the objectivity displayed in the definition of the study is only possible through the most intrepid subjectivity, this is the only way case selection can be defined, if we are to understand this object.” Hamel (1993: 43)

⁷⁴ Ainda que a mesma entrevista permita também obter informação escrita.

⁷⁵ Além deste estudos ainda se realizaram estudos de contexto através da análise da informação recolhida junto dos encarregados de educação, educadores e animadores.(cf. Anexos 13,14 15

Segundo o mesmo autor a representatividade do Estudo de Caso não se baseia em modelos estatísticos, mas sim nos modelos teóricos de onde parte e que fundamentam este tipo de análise.

Além disso, torna-se fundamental agrupar as diferentes fontes de informação, segundo um modelo de categorização e codificação, adequado ao modelo teórico e que facilite a análise de conteúdo, tentando ultrapassar as ambiguidades da linguagem natural, inerentes a este tipo de estudo. Deste modo, é fundamental em qualquer tipo de investigação tentar questionar a realidade em análise, segundo uma modelo teórico, que procure responder a objectivos precisos de investigação, filtrando a diversidade de informação através de matrizes conceptuais organizadoras.

Segundo Erikson (1989:149) é a “partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em “dados” da investigação”.

Nesse sentido, procurámos orientar-nos por um modelo interactivo de análise de dados (Miles e Huberman, 1984) através dos diferentes momentos de *redução* dos dados, *apresentação* e *interpretação* “hum processo cíclico e ou interactivo, já que implica um vai e vem entre as diversas componentes” (Léssard –Hébert et al.,1994: 109) .

O processo de redução de dados em função de categorias e modos de codificação, com vista a apoiar a interpretação relativamente às hipóteses de pesquisa, foi sem dúvida o momento que se revestiu de maior complexidade, mas foi também o mais produtivo e interessante do ponto de vista da investigação, pois permitiu encontrar redes de coerência e captar os significados inerentes aos processos interpretativos.

“Por outras palavras uma primeira interpretação ocorre durante a codificação dos dados antes do seu tratamento, quando se trata de *formatar* respostas singulares individuais num mesmo sistema, por meio de um alfabeto único. Pode-se dizer que, nesse momento, a interpretação consiste numa redução de particularidades para um quadro geral e manipulável” (Van der Maren,1987:47).

No que concerne ao presente estudo os principais objectivos são:

-Analisar o modo como as crianças *interpretam* a mesma história contada através de diferentes suportes/média em diferentes momentos de observação.

-Interpretar implicações e projecções imaginárias dos sujeitos quer na interpretação⁷⁶, quer na criação de narrativas particulares nos diferentes suportes.

De modo a responder a estas questões desenvolveu-se um modelo de pesquisa que se desenrolou em três fases que de seguida descrevemos:

- Estudo exploratório
- Estudo de caso central subdividido em dois momentos de análise sobre interpretação e criação de narrativas respectivamente.
- Estudo complementar no âmbito da construção de narrativas através da internet

O primeiro estudo (**Estudo exploratório**) teve como principal objectivo o de preparar os instrumentos metodológicos da análise para serem integrados no Estudo de Caso principal, depois de devidamente rectificadas, ajustando os constructos ao estudo em causa aos objectivos de pesquisa.

O segundo estudo (**Estudo de caso central**) procurou responder efectivamente às principais questões da problemática do estudo, nos planos da interpretação-criação de narrativas ficcionais, através de diferentes média. Este estudo centrou-se não apenas na análise dos quatro casos, mas também cruzou informação recolhida junto de outros sujeitos, que se relacionaram com os casos em análise (Educadores, Encarregados de Educação, Animadores).

O terceiro estudo (**Estudo complementar**) visou analisar a mesma problemática, mas recorrendo à construção de narrativas através da internet, com um universo mais extenso (133 inquiridos) e anónimo.

⁷⁶ Tendo em conta que a interpretação é já criação...

7.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos da análise, não foram os mesmos nos três estudos. No entanto, nos dois primeiros estudos (exploratório e estudo de caso central) os sujeitos tinham características semelhantes, pois eram constituídos por um grupo de quatro crianças de 9 a 10 anos, que por factores de ordem ética e metodológica, serão abordados com a desinação das letras correspondentes aos seus nomes, com idades compreendidas entre 9 e 10 anos, os dois primeiros do sexo masculino e os dois últimos do sexo feminino.

Com o objectivo de compreender melhor os quatro casos, foram também analisados os testemunhos recolhidos junto dos Educadores da Escola e ATL, os Pais, e os Animadores da Oficina de Cinema de animação e a Coordenadora do Projecto Viver uma Escola Diferente.

Assim, apesar dos sujeitos de pesquisa não serem os mesmos no estudo exploratório, principal e estudo complementar, procurou-se nos dois primeiros estudos escolher elementos com as mesmas características de idade e género, tendo sido o único critério de selecção a familiariedade com o uso do computador. O nível sócio-cultural era semelhante nos dois grupos médio-baixo.⁷⁷ A Direcção das escolas considerou que apesar da heterogeneidade do universo social das crianças, não se destacam nenhuns problemas graves de violência ou de outro tipo. Além disso, todas as crianças envolvidas no estudo se conheciam, pois eram colegas de sala (no primeiro caso, dois andavam no 3º ano e os outros dois na mesma sala do 4º ano, no segundo grupo eram todos da mesma sala) além disso todos frequentavam juntos o ATL.

Os contactos com os Encarregados de Educação dos diferentes grupos não permitiram destacar nenhum aspecto particular, a não ser que houve mais disponibilidade e até algum interesse na investigação em alguns dos Encarregados de Educação do que outros, que mostraram alguma indiferença ou mesmo desconfiança face ao envolvimento dos sujeitos na investigação.

⁷⁷ Segundo dados fornecidos pela animadora de ATL

No estudo complementar, a população da análise cingiu-se a todos aqueles que responderam ao inquérito difundido através do portal *Educare* (133 sujeitos anónimos).

Relativamente aos dois estudos de casos anteriores a análise particular de cada sujeito será mais pormenorizada no decorrer da descrição e análise dos estudos em causa.

7.3. CONTEXTOS EM QUE A INVESTIGAÇÃO DECORREU

Quando se estuda o imaginário os contextos ultrapassam largamente o espaço real, físico, transfigurando-se muito para lá das fronteiras impostas.

Os espaços físicos foram o ATL da Escola de Chouselas (Vila Nova de Gaia) para o estudo exploratório e a Escola nº 40 e o ATL da Associação dos Moradores de Massarelos, espaços que no entanto, foram sujeitos a uma metamorfose no decorrer deste projecto, transformando-se em oficinas de escrita, de expressão plástica, e até num estúdio de cinema, criando campos comunicacionais distintos com os seus códigos e universos simbólicos.

- O estudo exploratório decorreu entre Novembro a Dezembro de 2001 no espaço do ATL, após as actividades lectivas (regularmente duas vezes por semana, por vezes ocorreu três vezes por semana).

No estudo central o projecto também decorreu em tempos diferentes que se cruzaram:

1. Desde Janeiro de 2002 no ATL
2. Desde Março de 2002 na Escola-Oficina de Cinema de animação
3. Desde Maio até Julho 2002 novamente no ATL.

Quando se centrou na escola a frequência foi de uma vez por semana, durante as actividades lectivas; quando se centrou no ATL foi cerca de duas vezes por semana após as horas lectivas.

Os recursos humanos das duas Escolas são comuns a tantas outras escolas (As Professoras dos diferentes níveis e as auxiliares educativas). O ATL do estudo exploratório era gerido pela Associação de Pais e o do estudo de caso central era gerido pela Associação de moradores de Massarelos com o apoio da Segurança Social e da Associação de Pais. No primeiro caso a Coordenadora do ATL não tinha

qualquer tipo de formação específica, e no segundo caso a Coordenadora era Assistente Social, tendo o apoio de uma animadora especializada e das auxiliares educativas.

Os recursos materiais nos dois casos na globalidade resumiam-se: a um retroprojector, uma televisão, um rádio e leitor de cd audio, um vídeo e computadores, para além de jogos, livros e materiais didácticos.

A caracterização mais detalhada de cada um destes ambientes será efectuada juntamente com a descrição de cada um dos estudos respectivos.

No estudo complementar a investigação decorreu no ambiente característico do funcionamento do Portal Educare, não tendo por isso havido qualquer contacto presencial com os sujeitos da pesquisa, uma vez que os processos foram sempre mediatizados pela coordenação do Projecto Click in⁷⁸ e respeitou-se assim o anonimato.

7.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS E SISTEMAS DE REGISTO

Os Instrumentos usados nas técnicas de Recolha de Dados nos dois Estudos de caso (Exploratório e Central) foram essencialmente de tipo descritivo e narrativo, incidindo sempre nos ambientes naturais em que o estudo decorreu. Assim podemos agrupar:

1. Entrevistas não-directivas, com guião semi estruturado, individuais e colectivas dirigidas às crianças, aos educadores da escola e ATL, e aos animadores da Oficina. (cf. Anexo 5, Anexo 8 e Anexo 13)
2. Questionários, entrevistas, e narrativas construídas pelas crianças no ATL e na ⁷⁹Oficina de Cinema na Escola ao longo das diferentes fases do projecto (anexos 5, 9 11)
 - Questionários aos Pais das crianças envolvidas (Anexo 14)
 - Mapas conceptuais Abertos⁸⁰ (Anexo 6 e 7)

O Sistema de registo de dados foi narrativo do tipo Notas de campo/Diário de apoio à observação participante (Anexo 4) e um Sistema de Registo de Dados tecnológico:

⁷⁸ Actualmente apelidado: *Sítio dos Miúdos* da Porto Editora

⁷⁹ A oficina de cinema apenas se concretizou no estudo de caso central

⁸⁰ Os mapas abertos só se realizaram no estudo de caso central

- Gravações vídeo

O Estudo complementar incidiu na análise documental da informação enviada pelo Portal Educare.

7.5.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO

Na sequência das matrizes conceptuais da investigação delineadas anteriormente, segue-se uma descrição dos procedimentos nas diferentes fases do estudo.

7.5.1.DESCRICÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

a) Contexto em que decorreu a pesquisa

O estudo decorreu no: ATL de Chouselas na escola E.B.1 de Chouselas em V. N. Gaia, durante o período pós lectivo de 10-11-2001 a 17-12-2001 com uma regularidade semanal (cerca de duas vezes por semana).

A escola já era conhecida pela investigadora, na sequência de trabalhos práticos que os seus alunos da Universidade tinham desenvolvido.

O meio sociocultural é médio-baixo.⁸¹

Nº de crianças que frequentam o ATL- 93

Actividades principais desenvolvidas: Inglês, Natação, Judo, bem como o apoio às actividades lectivas.

A coordenação do ATL é da responsabilidade de uma Educadora sem formação especializada.

Dispõe ainda de 3 educadoras e 2 auxiliares, apenas uma com formação especializada.

As instalações são compostas de 4 salas, um polivalente e uma cozinha.

b) Recursos materiais

Dispõe de um retroprojector, uma televisão, um rádio e leitor de cd audio, um vídeo vídeo e dois computadores sem colunas, para além de jogos, livros e outros materiais didácticos.

⁸¹ Dados fornecidos pela coordenação do ATL

c) Os Casos

Foram efectuadas duas visitas preparatórias para conhecer os meninos que foram seleccionados com a ajuda da coordenadora do ATL e após consulta aos pais e a respectiva autorização. (Ver anexo 2)

O critério foi a idade entre 8-9 anos, sexos diferentes, algum interesse por histórias e desembaraço perante um computador. Os nomes são substituídos por letras⁸² para respeitar o anonimato.

- F.-9anos
- T.- 9 anos. Estes dois casos frequentavam salas diferentes do 4º ano
- R.- 8 anos
- RA- 8 anos. Estes dois casos frequentavam a mesma sala do 3º ano

Após a análise dos dados da entrevista exploratória, concluiu-se que todos revelaram interesse em ler e ouvir histórias, mas gostam mais de ler sozinhos. Todos vão regularmente ao cinema. Todos mantiveram uma relação empática uns com os outros e com a investigadora.

d) Objectivos do estudo

Este estudo pretendia essencialmente proceder a uma primeira aproximação no terreno sobre a temática em estudo, de modo a aperfeiçoar o *design* da investigação e a ajustar os constructos ao estudo de caso. Para esse efeito, construiu-se um primeiro modelo de análise (cf. Quadro nº 10), que foi depois reestruturado no estudo de caso central. Além disso, constituiu também um objectivo deste estudo, a recolha de elementos sobre o modo como as crianças *interpretam* a história escolhida (*O Gato das botas*) contada através de diferentes suportes (oralidade, livro, vídeo e computador) em diferentes momentos de observação. O quadro seguinte ilustra o processo

Quadro nº12 Processo de alternância - Primeiro modelo de análise

Alunos	1ªsemana	2ªsemana	3ªsemana	4ªsemana
1				
2	B	A	D	C
3	C	D	A	B
4	D	C	B	A

Legenda:

1- 4: Alunos; **A - D:** Diferentes suportes (oralidade,livro,vídeo,computador)

⁸² As letras destes casos são diferentes, uma vez que o Estudo exploratório decorreu com um outro grupo de crianças

e) Técnicas de recolha de dados

Os dados recolhidos foram essencialmente de tipo narrativo (notas de campo) e tecnológico (registo em vídeo), foram ainda elaborados questionários e entrevistas não directivas (Anexo 1). As notas de campo foram o principal instrumento da análise de conteúdo. (cf. Anexo 1)

A análise de conteúdo incidiu essencialmente sobre as transcrições (cf. Anexo I) e permitiu a reconstrução do estudo de caso central, sobretudo no que concerne ao afinamento dos constructos de análise.

Das transcrições recolhidas foi evidente um interesse crescente pelo contacto com o computador, que todos consideraram o suporte mais interessante, bem como as dificuldades na construção de narrativas escritas e na expressão criativa. No entanto, não se procedeu a uma análise de conteúdo detalhada nesta fase do estudo, uma vez que o seu objectivo principal foi a reflexão sobre a própria metodologia de investigação escolhida, de modo a melhorar o modelo a por em prática no Estudo de Caso central.

Assim, este estudo revelou-se muito importante para a reconstrução do estudo de caso, base desta pesquisa, e que passamos a descrever de seguida.

7.6. DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO DE CASO CENTRAL AO LONGO DOS DOIS MOMENTOS (INTERPRETAÇÃO-CRIAÇÃO)

O Estudo de caso central foi a principal base da presente investigação, uma vez que permitiu responder às questões centrais da pesquisa, relativamente aos processos interpretativos e criativos das crianças, em articulação com os diferentes suportes disponíveis (oralidade, livro, vídeo/cinema de animação e computador) e as linguagens que lhes são inerentes, em contextos educativos formais e não formais. Deste modo, optou-se por dividir a pesquisa em dois momentos centrais: O primeiro centrado nos processos de interpretação de narrativas ficcionais (1ª fase do estudo); o segundo centrado no momento de criação de narrativas ficcionais (2ª fase do estudo).

De seguida passamos a descrever as diferentes fases do estudo de um modo global, para depois se proceder a uma análise de conteúdo mais detalhada de cada um dos momentos.

- DESCRIÇÃO DA 1ª FASE DO ESTUDO DE CASO CENTRAL

Campo de *Interpretação*

A primeira Fase do estudo incidiu sobre os processos de interpretação da História escolhida, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, que de um modo geral já era conhecida por todas as crianças. Escolhemos esta narrativa, por ser ela própria uma metáfora sobre o real e o imaginário, permitindo assim uma grande riqueza de interpretações possíveis. Além disso, a escolha recaiu também em critérios de natureza pragmática, uma vez que foi extremamente difícil encontrar na língua portuguesa versões de uma mesma história em diferentes suportes.

Depois de escolhida a narrativa para ser sujeita à interpretação pelo grupo de quatro crianças que constituem os casos deste estudo, passou-se à recolha de informação, que de um modo geral já foi descrita no enquadramento metodológico global, e que incidiu essencialmente em:

Observação Participante com registos em diário e gravação vídeo, entrevistas semi-estruturadas, construção de narrativas orais, escritas e pictóricas.

Antes de se iniciar a pesquisa propriamente dita foram feitas algumas entrevistas exploratórias, com o objectivo de ir conhecendo as crianças e criar alguma empatia com o grupo de análise e com o contexto e terreno da investigação. A investigação decorreu exclusivamente no ambiente pós-lectivo no espaço do ATL, com regularidade semanal (duas vezes por semana).

A questão central de pesquisa nesta fase do estudo foi essencialmente:

Como é que as crianças interpretam a História da Alice no País das Maravilhas contada em diferentes linguagens e através de diferentes suportes?

Esta questão central deu origem a muitas outras questões abertas no decorrer do processo de pesquisa interactivo que se desenvolveu, conforme será detalhado na análise de conteúdo.

Os diferentes momentos de narração e visionamento de filme foram realizados em grupo, apenas a leitura do livro e a exploração do computador foi individual, em virtude das características específicas destes suportes.

No final de cada momento de visionamento (leitura, filme...) realizaram-se entrevistas intermédias.

Esta fase terminou com a construção de mapas conceptuais abertos sobre a história e a narração oral, escrita, e a expressão plástica realizados pelas crianças.

- DESCRIÇÃO DA 2ª FASE DO ESTUDO DE CASO CENTRAL

- **Campo da Criação**

Este constituiu um momento fundamental do estudo, pois foi nele que as crianças (os mesmos quatro casos) desenvolveram livremente actividades mais criativas.

Neste sentido, optou-se por investigar o desempenho das crianças envolvidas no projecto de Oficinas de cinema de animação, no âmbito do Projecto Viver uma Escola Diferente, coordenado pelos Serviços Educativos da Câmara Municipal do Porto e dinamizado pelo Centro Lúdico de Imagem Animada do Porto (CLIA). Assim, o contexto de observação desta fase realizou-se no ambiente de sala de aula, nos dias da dinamização da oficina de cinema, e no ambiente do ATL, no momento das filmagens e do trabalho em computador, com uma regularidade semanal.

Assim, esta fase foi sobretudo de observação dos diferentes momentos de produção de histórias pelas crianças:

- Criação das personagens a partir de papel reciclado e arame;
- Construção da narrativa escrita (individual e colectiva) para o *story board* ;
- Cenografia- desenhos para a construção de cenários recorrendo a diversas técnicas de expressão plástica ;
- Produção do filme de cinema de animação orientado por um técnico especializado;

- Recriação da história no suporte informático, recorrendo para isso a uma ferramenta multimédia "Oficina do livro", da Texto Editora que permite a criação de pequenos livros de histórias de um modo bastante fácil e interactivo.⁸³

Todos os momentos foram intercalados com entrevistas intermédias (individuais e de grupo) e uma final.

As técnicas de recolha de informação foram essencialmente as mesmas:

Observação Participante com registos em notas de campo e gravação vídeo, entrevistas semi-estruturadas, construção de narrativas orais, escritas e pictóricas, mapa conceptual da narrativa colectiva.

A questão central de pesquisa nesta fase do estudo foi essencialmente:

De que modo as diferentes linguagens e suportes, que as crianças podem usar, em diferentes contextos educativos, interferem no seu processo de construção de narrativas?

Assim, após esta breve descrição do Projecto, apresentam-se de seguida os campos de análise codificados em categorias, de modo a proceder à redução dos dados e facilitar a sua análise de conteúdo e discussão apresentada nos capítulos seguintes.

⁸³ Esta fase do estudo foi enriquecida com o Estudo complementar centrado em histórias criadas na Internet através do Portal Educare-Click in, da Porto Editora

CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo visa sobretudo descrever os dados obtidos, após a sua codificação e categorização, segundo grelhas de análise de conteúdo e proceder à sua discussão em função das matrizes conceptuais da pesquisa. Nesse sentido, procede-se a uma fundamentação e justificação das categorias de análise adequadas às diferentes fases do estudo segundo os processos de codificação enquadrados no tipo de estudo qualitativo, conforme foi anteriormente explicitado.

8.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXPLICITAÇÃO DOS PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO

A análise de conteúdo escolhida foi categorial, sendo estruturada a partir de grelhas cujas categorias decorreram da conjugação dos objectivos do estudo e das regularidades encontradas nos dados recolhidos, no processo interactivo descrito na fundamentação metodológica.

De modo, a concretizar de um modo mais operativo a discussão de dados seleccionamos os aspectos mais pertinentes para o corpo do trabalho, reservando outros elementos do estudo integral para anexos. (cf. Índice de anexos)

As categorias foram construídas com base nos princípios teóricos base do estudo. Não encontramos nenhum constructo pré-elaborado, que respondesse de um modo completo às questões desta pesquisa. Além disso, o facto de ser um estudo eminentemente qualitativo permitiu recolher uma grande riqueza de elementos, que após um estudo aturado foram finalmente agrupados e codificados em categorias de análise.

Como os elementos recolhidos são muito variados: narrativas escritas, desenhos, elementos de cenografia, escrita multimédia, optou-se proceder à redução dos dados em função dos modelos de pesquisa, elaborando grelhas adequadas a cada momento do processo, de modo a facilitar o tratamento da informação e a respectiva análise. Além disso, foram ainda elaborados outros instrumentos complementares, tais como mapas de conceitos, questionários aos pais, aos animadores e professores e sobretudo o Diário de apoio (notas de campo), que se afigurou um elemento essencial na reconfiguração do fio condutor de todo o processo investigativo.

Consideramos que este trabalho de categorização foi o mais difícil de todo o processo, pois quisemos evitar uma perspectiva redutora, aproveitando o mais possível a informação de que dispúnhamos, mas foi sem dúvida o mais fértil do ponto de vista da investigação.

As categorias escolhidas na primeira fase de análise de conteúdo das entrevistas sobre a interpretação da História de Alice no País das Maravilhas visaram a compreensão dos processos de significação. Nesse sentido, procurámos criar processos rigorosos de análise da compreensão do núcleo de sentido da narrativa ao longo dos vários momentos do estudo, segundo as dimensões desenvolvidas ao longo da fundamentação teórica da primeira parte deste estudo:

- **Compreensão** (conceptualização básica da narrativa);
- **Relacional** ou Comunicacional;
- **Reconfiguração** (onde emergem os processos inerentes ao papel da imaginação na interpretação original do sentido)

Assim, as categorias centrais desta fase do estudo são:

- **Conhecimento/conceptualização da narrativa** - aspectos de conceptualização base da narrativa cuja capacidade de interpretação dos sujeitos se pretendia analisar, no que concerne ao fio condutor da narrativa, à rede de conceitos ou mapa cognitivo. Por vezes, aparecem variações desta categoria como por exemplo: **compreensão do núcleo essencial, compreensão das ideias principais**, conforme a adaptação às questões da entrevista, no entanto a ideia essencial da categorização permanece.
- **Reprodução/Evocação da narrativa** - capacidade de reconstruir a narrativa no tempo, construindo a sua própria narrativa, mais próxima ou mais distante da narrativa original.
- **Adesão afectiva/Implicação/projecção** - aspectos de implicação afectiva, fundamentais para analisar os aspectos comunicacionais inerentes à actividade interpretativa, bem como o grau de adesão afectiva do sujeito à narrativa nos diferentes momentos do estudo, ou mesmo a empatia do ponto de vista comunicacional. É nesta dimensão que se analisam também os aspectos de projecção do universo pessoal e social dos sujeitos na interpretação da narrativa.

Compreensão

Relacional

- **Recriação/Criatividade** - permite filtrar até que ponto o sujeito reproduz textualmente a narrativa, ou a recria com elementos novos. Neste último caso, por vezes introduziu-se mesmo a categoria Criatividade.

Relativamente a este ponto seguimos a fundamentação teórica, desenvolvida na primeira parte do estudo, nomeadamente os trabalhos de Ricoeur (1984) relativamente ao papel da imaginação nos processos de interpretação/reconfiguração das narrativas, bem como os estudos de Prado (1984) sobre as narrativas como organizações conceptuais básicas com vista a acção.

De modo a facilitar a leitura do estudo, transcreve-se aqui o guião de orientação da entrevista semi-estruturada, bem como algumas notas de Diário de campo, seguidas da informação já tratada segundo as grelhas de análise. As transcrições originais encontram-se em anexo (Anexos 8, 9,11)

8.1.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PRIMEIRA FASE: INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS AO LONGO DOS QUATRO MOMENTOS DO ESTUDO (NARRAÇÃO ORAL, LEITURA DO LIVRO, VISIONAMENTO DO FILME, EXPLORAÇÃO NO COMPUTADOR)

- **NARRAÇÃO ORAL**

Fonte: Entrevistas e Diário de campo

Em virtude da importância que reveste no estudo passamos a transcrever as entrevistas com os sujeitos envolvidos no estudo. A primeira sessão encontra-se em anexo (cf. anexo 4), pois foi sobretudo um encontro exploratório de preparação para a pesquisa.

Dados recolhidos na 2ª sessão⁶⁴(1-02-2002, 16 H, ATL)

Todos os meninos estiveram muito atentos a ouvir a história, colaborantes e interessados. As suas expressões corporais não revelaram qualquer sinal de saturação. Por vezes colocavam questões sempre com entusiasmo e expectativa.

O tempo de duração da leitura foi de cerca de 15 minutos. Seguiu-se a entrevista intermédia 1 individual.

De modo a facilitar a leitura e análise dos dados estes serão apresentados todos juntos, embora se tenha tratado de situações individuais. A aluna F. ainda não esteve presente neste 2º momento de análise, no entanto após reunião com a investigadora em data posterior, esta pode responder às mesmas questões que serão também aqui apresentadas.

Entrevista intermédia 1 (ocorrida após as quatro crianças ouvirem a história escolhida narrada oralmente pela investigadora)

1. Gostaste da história?

T. - Sim, foi gira.

D.- Sim

A. - Sim

F.- Sim

2. Qual a parte da história de que te recordas melhor?

T. -Quando a lagarta pergunta o que faz o crocodilo com a sua cauda?

D.- Aquela em que ela ficou grande e saiu de casa

A. - Quando ela vai atrás do coelho e cai na toca e o vestido faz de pára-quedas.

⁶⁴ A primeira sessão encontra-se em anexo (Anexo 5) e comporta os dados recolhidos sobre as vivências quotidianas das crianças no que concerne tempos livres, hábitos de leitura, etc

F.- A das cartas.

2. Qual é a mensagem/ideia⁸⁵ principal desta história?

T.- Deve-se fazer as coisas certas e não erradas. Não se pode fazer uma coisa mal. A rainha era má e deu aquele castigo. A rainha era má e boa ao mesmo tempo.

D.- Alice atrás do coelho. Não sei se esta história quer ensinar alguma coisa.

A.- Acho que a história não ensina nada. A ideia mais essencial, a parte principal da história, já não me lembro bem. O momento mais importante... não houve.

F.- A menina Alice andava muito sozinha com as cartas. Andava com a gata, e no meio das cartas perdeu-se. O gato disse-lhe:" Não tens hipótese de sair!". Quando abriu os olhos estava a falar sozinha. E a irmã falou com ela e disse-lhe o que se estava a passar.

4. Qual foi a parte preferida na história?

T.- Quando a rainha disse: - "Cortem-lhe a cabeça!". Porque disse num tom divertido.

D.- A parte com a rainha em que lhe chamou nomes. Porque ela chama nomes à rainha.

A.- Foi a da parte da Alice atrás do coelho. Porque sim, porque o coelho fala...

F.- A parte do princípio. Porque a Alice ficou dentro de casa e a depois ficou gigante.

Duração média de cada entrevista:

T.- cerca de 15 minutos

D.- cerca de 7 minutos

A.- cerca de 10 minutos

F.- cerca de 6 minutos

⁸⁵ Esta questão teve que ser explicada e reformulada a todos os alunos. Todos revelaram dificuldades em responder a esta questão, pois não perceberam o que significa " a ideia principal da história".

Pelo que se pode observar, no momento da oralidade (narração da história oralmente) as crianças revelam algumas dificuldades na compreensão essencial e na interpretação do sentido da narrativa.

Seguidamente apresentamos as grelhas de análise de modo a contextualizar a discussão da análise de dados referente a esta parte do estudo.

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS
E1⁸⁶ENTREVISTA INTERMÉDIA 1

	D.	A.	F.	T.
1. Evocação⁸⁷	“Aquele em que ela ficou grande e saiu de casa”	“Quando ela vai atrás do coelho e cai na toca e o vestido faz de pára-quadras”	“ A das cartas”	“Quando o lagarto pergunta: O que faz o crocodilo com a sua brilhante cauda”
2. Compreensão do núcleo essencial	Sim. Ideia principal: “Alice Atrás do coelho. Não sei se esta história quer ensinar alguma coisa”	Diz: “Ideia principal não me lembro. Momento mais importante não houve...”, pois não percebe a pergunta e procura tempo para pensar melhor	Conseguiu dar um sentido à história seleccionando o momento que mais a impressionou: “A menina andava muito sozinha com as cartas. Andava com a gata e no meio das cartas perdeu-se...”	Conseguiu dar um sentido moralista à história adequado à lógica previsível do mundo escolar. “Deve-se fazer coisas certas e não erradas”
3. Implicação	•	•	•	•
4. Reprodução			•	

Grelha nº1

⁸⁶ Cf. Entrevista intermédia 1

⁸⁷ A categoria Evocação foi apenas tratada na primeira grelha e na Entrevista preparatória, pois nas outras optou-se por integrá-la nas categorias relativas à Reprodução Implicação e Projecção, pois sempre que os meninos eram questionados directamente sobre a parte que melhor recordavam, eles recontavam de novo a história toda, não conseguindo seleccionar um momento.
Cf Evocação na Entrevista preparatória

A análise deste quadro ainda não nos permite ir muito longe nas nossas reflexões, pois decorreu dos primeiros contactos com o grupo⁸⁸ onde se pretendia sobretudo lançar as plataformas para o desenvolvimento do estudo.

No entanto, é de notar que a categoria Evocação já permite identificar algumas diferenças de cada sujeito relativamente à sua memória selectiva e às suas redes interpretativas, em função dos contextos vivenciais de cada criança.

Seguidamente, os meninos foram confrontados com o segundo momento do estudo com a história lida por eles em livro, decorreu cerca de 2 dias após o primeiro momento.

- **LEITURA INDIVIDUAL DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS.**

3ª sessão (3-02-2002, 16 H 10, ATL)-

Fonte: Entrevistas (Entrevista I.2⁸⁹) e Diário de campo

T.-Leu sem hesitações. Não interrompeu a história. ⁹⁰ Leu com entoação e com entusiasmo.

Duração: cerca e 20 minutos

Na entrevista foi colaborante. Conseguiu extrair a mensagem da história conforme o seu mundo.

D.- Leu bem. Foi interessado e colaborante. Não conseguiu tirar a ideia principal, por não perceber o conceito de "ideia principal".

Duração- cerca de 15 minutos

A. - Hesitou nalgumas palavras. Não conseguiu dizer o momento mais importante ou a ideia principal. Cooperou, mas com menos entusiasmo que os outros dois elementos. Interrompeu para perguntar como se lia algumas palavras.

Duração -cerca de 25 minutos.

⁸⁸ Antes de iniciar a investigação foram feitos alguns contactos prévios com as crianças e foram feitas algumas questões de contexto (cf. Anexo) para criar alguma empatia com as crianças envolvidas no texto.

⁸⁹ Entrevista intermédia 2

⁹⁰ Todos os alunos foram informados que podiam interromper, colocar questões sobre a história ou de vocabulário.

F. - A F. colaborou bem, mostrando sempre algumas inseguranças do tipo se estava a ler bem, se era capaz. Não leu com a fluidez que os outros revelaram. Interrompeu com frequência para perguntar como se liam algumas palavras.

Mostrou-se ansiosa relativamente à entrevista, perguntando se eu ia fazer perguntas sobre o pai.

Duração- cerca de 25 minutos

Entrevista intermédia 2

1. Qual foi a tua personagem favorita? Porquê?

T.- Alice e o chapeleiro, porque são engraçados e divertidos.

D.-Alice, porque ela era boa.

A. - Alice, porque fazia coisas bonitas, era engraçada.

F.- Alice, ela é engraçada e bonita.

2. Se pudesses escolher ser uma personagem da história, qual seria? Porquê?

T.- Escolhia Alice, porque é divertida e consigo fazer a voz dela.

D.- Escolhia o coelho, porque é engraçado.

A. - Diana. Porque sim, porque gosto dela.

F.- Coelho. Porque corre mais, é bonito e engraçado e pula muito.

3. Modificarias o seu papel na história? De que maneira?

T.- Fazia o mesmo.

D.- Modificava, em vez dele estar do lado da rainha estava do lado da Alice.

A. - Não modificava o papel dela.

F.- Não.

Duração média de cada entrevista:

T.- cerca de 6 minutos

D.- cerca de 5 minutos

A. - Cerca de 5 minutos

F.- cerca de 5 minutos

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS ENTREVISTA

E.I. 2

	D.	A.	F.	T.
1. Compreensão ideias principais	Não conseguiu extrair a ideia principal, por ter dificuldade em perceber o conceito de ideia principal. Verbalizou essa dificuldade	Hesitou relativamente a alguns significados e leitura de algumas palavras. Não conseguiu extrair a ideia principal por dificuldade terem perceber o conceito de ideia principal. Não verbalizou essa dificuldade.	Insegura relativamente às suas competências para a leitura e face ao significado de algumas palavras. Repetiu a ideia relativa à solidão da menina.	Conseguiu extrair a mensagem adequada ao seu mundo, reforçando as ideias moralistas referidas ²¹
2.Criatividade*	•			
3. Implicação	•	•	•	•
5.Reprodução		•	•	•

Grelha nº2

²¹ A análise desta grelha foi efectuada com a transcrição das entrevistas filmadas em vídeo e com as notas do Diário de notas de campo.

Nesta grelha optou-se por destacar a categoria criatividade em função do modo original com que os sujeitos vão recriando a história ao interpretá-la, apesar de indirectamente ser possível extrair informação sobre esses dados a partir da categoria reprodução.

Nesta fase nota-se ainda que as crianças tentam narrar do modo mais próximo possível da narrativa original. Além disso, nota-se algumas dificuldades em exprimirem-se por palavras suas, de um modo coerente com o sentido global da narrativa. Enquanto ouviam a história contada pareciam mais motivados, do que quando liam eles silenciosamente. Por vezes interrompiam para falar com a investigadora, ou pedir algum esclarecimento sobre as palavras que não entendiam.

Assim, não foi concludente se o contacto com a narrativa original em livro permitiu uma mais fácil conceptualização, pois por vezes perdiam o fio condutor ao tentar recontar de novo a história.

- **VISIONAMENTO DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS EM VÍDEO**

Fonte: Entrevistas, Diário de campo

4ª sessão (5-02-2002, 16 H 30, ATL)

Duração: cerca de 30 minutos

Todos os sujeitos estiveram cooperantes e atentos no início.

T.- reparou que o filme não tinha alguns dos elementos do livro, tais como a falta da gata Diana. Frequentemente falava e fazia comentários ao filme. Sobretudo a partir das 16.50 mostra-se já desatento (tem uma atitude de ligar e desligar quando não interessa). Tenta, diversas vezes, conversar com a investigadora. No entanto parece reter o essencial do filme.

D.- Pergunta porque é que na cassete a história está diferente. Vai lembrando cenas do livro e em conversa com o colega T. compara com a narração do livro.

A.- está atenta e em silêncio, no início, depois vai conversando com a colega F. baixinho.

F.- Atenta, mas desafiando a colega A. para a conversa nos momentos mais parados do filme.

Por volta das 17h todos revelam alguns sinais de saturação e vão conversando para o lado.

Entrevista intermédia 3

1. Quando Alice entra na Toca em que mundo é que ela entra?

T.-É um mundo parecido com o mundo real. Tem outra cor e os animais falam.

D.-Entra numa toca.

A - Num mundo diferente

F.- Num Mundo quase igual ao meu, porque é parecido.

2. Porque será que ela diz que no mundo dela tudo seria estranho e sem sentido?

T.-Porque tem muitas portas e corredores muito fundos.

D.- Porque os animais falavam, comiam bolachas e ela bebia da garrafa e ficava grande e tinha aquele cogumelo...

A. - Porque os animais falavam...

F.- Porque os animais falavam e encolhiam e cresciam...

3. O que é que achaste mais estranho no mundo de Alice? Porquê?

T.- Quando ela chorou e foi para o rio.

D.-Os animais e as cartas que falavam.

A.- Os animais no sonho falavam e no mundo real não, só no mundo dos sonhos.

F.- Achei os animais falarem.

4. Gostavas de poder crescer e encolher como a Alice?

T.- Gostava de crescer para o basquete. Gostava de saber qual a sensação de ficar grande...

D.- Para quem se meter comigo...Para ficar maior que as árvores e poder andar no rio e ter pé. Ir para o outro lado do rio, ia pelo rio, não ia de carro.

A. - Porque sim

F.- Para calcar as pessoas. Queria ver o mundo todo. Andar por cima dos peixes e tubarões para lhes dar uma mocada.

5.a) Qual a atitude de Alice que mais apreciaste?

T.- De todas

D.- De todas

A. - Quando ela viu as cartas a pintar as rosas

F. - Quando entrou para casa e ficou com os pés fora de casa. E das cartas.

5.b) Qual a que mais detestaste? Porquê?

T.- Nenhuma

D.-Nenhuma

A. - Nenhuma

F.- Quando ela chorou.

6. Se pudesses inventar uma nova personagem para a história quem seria? Qual seria o seu papel na história?

T.- Inventava o Pai Natal para ter mais prendas. Era como o chapeleiro louco.

D.-Inventava o T. para fazer de maluco...

A. - Era a F. era a irmã da Alice, mas não lia histórias só entrava para a adormecer.

F.- Era o meu irmão. Fazia de coelho- Coelho diferente! Era branco e alegre. Só pensava em comer cenouras e brincar. Ajudava a Alice e a F.

Após a entrevista os meninos preencheram um **mapa conceptual aberto**⁹², depois da investigadora ter explicado o que pretendia.(cf. Anexo 6)

⁹² Este mapa pretende ser um momento intermédio à construção de mapas conceptuais no final, após a narração da história pelos quatro alunos.

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS ENTREVISTA

E.I. 3

Implicação

Reprodução

Reconfiguração

	Atitude Apreciada	Atitude detestada	Valores positivos	Valores negativos	Identificação com personagem	Reprodução da narrativa Original	Modificação face narrativa original
D.	Todas	Nenhuma	Poder crescer e ter poder	Agressividade "Quem se meter comigo..."	•	•	
A.	Atitude da Alice com as cartas	Nenhuma	Não salientou	Não salientou	•	•	
F.	Quando Alice cresceu e saiu fora de casa	Quando Alice chorou		Agressividade "Calcar as pessoas", "dar mocada"	•		•
T.	Todas as atitudes da Alice	Nenhuma	Poder crescer para vencer obstáculos " Poder crescer para o basquete"	Não salientou	•		•

Grelha nº3 (cf. Mapas Conceptuais Abertos -Anexo 6)

Estas categorias continuam a ser outro modo de recolher dados sobre os núcleos essenciais escolhidos para análise, na medida em que ao solicitar uma escolha sobre as atitudes que mais apreciam e mais detestam, estamos no fundo a recolher dados sobre a implicação dos sujeitos. Além disso, através da análise da categoria reprodução- modificação da narrativa original consegue-se uma análise mais cuidada dos processos interpretativos.

Verifica-se assim que enquanto as raparigas (A., F.) conseguem claramente definir as atitudes mais apreciadas, os rapazes (D.,T.) têm uma atitude próxima da indiferença, uma vez que todas as atitudes são apreciadas, não destacam nenhuma. No entanto, relativamente aos valores positivos os rapazes escolhem os que se centram no poder, destacando o momento em que a Alice cresce e fica com mais poder.

Quanto aos aspectos negativos dois meninos destacam uma certa agressividade encontrada na história como um aspecto negativo.

Novamente encontramos sensibilidades perante a interpretação da história, levando-os a salientar aspectos particulares em cada momento.

A linguagem inerente ao suporte vídeo não constituiu um factor de motivação, mas sim de saturação. O facto das imagens não serem iguais ao livro e acrescentar alguns pormenores à narrativa lida causou alguma surpresa negativa. Além disso, foi o primeiro momento em que as crianças estiveram em grupo. Factor este que pode ter condicionado o seu limiar de atenção.

- **EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS EM COMPUTADOR⁹³**

Fonte: Diário de campo, entrevistas

5ª sessão (7-02-2002, 16 H 40, ATL)

D.- Foi o primeiro a mostrar-se interessado em explorar no computador (momento por ele mais esperado...). Esteve sempre atento e interessado.

Duração da exploração- cerca de 10 minutos

T.- Esteve atento, mas passou alguns ecrãs à frente.

Duração da exploração- cerca de 8 minutos

A.- Esteve atenta embora não revelasse o entusiasmo dos colegas.

Duração da exploração- cerca de 15 minutos

F.- Mostrou alguma curiosidade no computador. Insistia que lhe iam oferecer um nos anos.

Duração da exploração- cerca de 10 minutos

⁹³ Os materiais usados encontram-se em anexo (Anexo 12)

Todos e particularmente o D. e o T. mostraram interesse e entusiasmo para explorar no computador os jogos propostos no CD-ROM da Alice, actividade essa que todos praticaram livremente no final das actividades desse dia.

Após todos terem explorado o computador, passaram a narrar a história por palavras (primeiro oralmente e depois por escrito) ⁹⁴e desenhos.

Foram colocados ao dispor de todos, vários lápis e canetas de cor, que não quiseram usar.No final foi proposto escreverem e/ou desenharem um final diferente para esta história.

D.-Realizou as actividades propostas concentrado e empenhado, mas sem querer usar cores. Recontou os momentos principais da narrativa com entoação. Demorou cerca de 20 minutos a realizar todas as actividades, sendo que 10 minutos foram necessários para a narração oral com muitos detalhes. Mal terminou foi para o computador jogar com o CD-ROM da Alice.

T.- Realizou as actividades. Esteve bastante entusiasmado a recontar a história em cerca de 10 minutos. Inicialmente descreveu muitos pormenores, depois começou a apressar-se para terminar. Resistiu a usar cores. Mostrou dificuldade na escrita. Não conseguiu dar outro fim à história. A investigadora insistiu e ele pediu para expressar a sua ideia com um desenho. Necessitou aproximadamente de mais 30 minutos para terminar as referidas actividades.

A. Realizou as actividades com grande disponibilidade e empenhamento. Narrou oralmente a história em cerca de 10 minutos e as restantes actividades (expressão escrita e gráfica) em 40 minutos.

F.- Narrou a história em cerca de 12 minutos, usando uma linguagem hesitante mas expressiva. Mostrou-se insegura de que não seria capaz de se lembrar da história e muito menos escrevê-la.

Necessitou de cerca de 25 minutos para narrar por escrito e 10 minutos graficamente. Enquanto desenhava, dizia que não era capaz e mostrava-se insegura. Perguntava frequentemente se estava a desenhar bem ou como se escrevia determinada palavra.

⁹⁴ Todos estes momentos foram igualmente gravados em vídeo. A narração da história e todas as entrevistas foram registadas integralmente.

Enquanto realizava estas actividades não parava de falar sobre a sua vida quotidiana, colocando questões pessoais à investigadora (Ex: a idade, a morada, etc...), mostrando alguma necessidade de afecto. No final, pediu para a deixar colorir desenhos no CD-ROM da Alice. Estava encantada com os desenhos da Alice e do coelho. Por vezes, solicitava alguns conselhos sobre as cores das roupas e perguntava novamente se estava a fazer bem e se a investigadora estava a gostar.

Entrevista final da 1ª fase - E4

1. Gostaste mais de ouvir a história: contada, lida directamente do livro, na Televisão, no computador?

T.-Contada e na T.V.

D.-Contada e no computador

A. - Contada e computador

F.- computador

2. Se fosses tu o autor da história o que faria Alice no final?

T.- Ia para casa comer um bom lanche

D.- A Alice cortava a cabeça à Rainha

A. - Nada de especial. Quase igual, mas ela acordava sozinha sem a irmã.

F.- A irmã mais velha e a gata Diana como a Alice fazia anos, convidava-as...

3. Se pudesses entrevistar o autor da história o que lhe perguntavas?

T.- Como é que ele fez a história para eu aprender com ele.

D.- Como é que ele pôs os bonecos a falar na história.

A. - Como é que ele conseguiu por os animais a falarem. O truque do cogumelo e como é que conseguiu construir tudo sozinho.

F.- Como conseguiu criar as personagens.

4. Se pudesses comparar a Alice a uma pessoa tua conhecida, quem escolhias? Porquê?

T.- O Chico, porque ele faz um bom papel e estuda bem na escola e pode fazer a voz da Alice.

D.- Comparava à minha mãe, porque é parecida com a Alice.

A.- a minha prima, porque é da altura da Alice é loira e gosta de usar vestidos. Tem aspecto e maneira de ser parecidos com a Alice.

F.- Comparava à Marta, porque é loira, É do 5 ano e a minha 10ª amiga. São parecidas (ela e a Alice), porque ela tem cabelos loiros, chora e tem a cara fofinha.

5. Alice diz que no mundo dela os livros teriam apenas imagens. Concordas com ela?

Porquê?

T.- Não, porque assim não se sabia o que se ia ler e para fazer cópias na escola não se sabia o que se ia fazer.

D.- Mais ao menos porque escusava de estar sempre a ler e isso era bom. Devia ter só um bocadinho de história.

A. - Não, porque a leitura é melhor. Sem desenhos é melhor, senão não se lia via-se apenas desenhos...

F.- Não, porque não acho bem, porque nos livros tem muitas imagens, só que o da Alice não tem assim tantas. Mais ao menos...

O D. e o T. pediram para jogar mais um pouco no CD-ROM da Alice. A A. depois também foi. A F. também quis, mas só para colorir desenhos da História no CD-ROM. Estava fascinada com os desenhos...

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS - E.4 A

Preferência de suportes/linguagens	D.	A.	F.	T.
1. contada	•	•		•
2. lida por eles				
3. vídeo				•
4. computador	•	•	•	

Grelha nº4

Relativamente ao quadro anterior não deixa de ser curioso, o facto da narração oral concorrer lado a lado com o computador.

No entanto, é notória a rejeição do texto escrito, mesmo tratando-se de um livro apelativo, com ilustrações que lhes são tão próximas, como as do universo da Disney.

A Grelha comparativa relativa à História da Alice no País das Maravilhas no decurso dos quatro momentos da 1ª fase do estudo (cf. Grelhas 10 à 13) permite-nos ampliar a análise deste ponto, ao estabelecer algumas categorias comparativas.

Note-se que é significativa, a evolução relativamente à compreensão do núcleo essencial da narrativa, quando se passa para a linguagem do vídeo e do computador, de tal modo que no caso da A. e da F. (cf. Fig 5. e 6), que revelam mais dificuldades no momento inicial, são aquelas que relativamente aos Mapas conceptuais conseguem elaborar uma rede conceptual mais próxima do sentido original. De seguida, trascrevemos os mapas conceptuais elaborados no final desta fase do estudo.

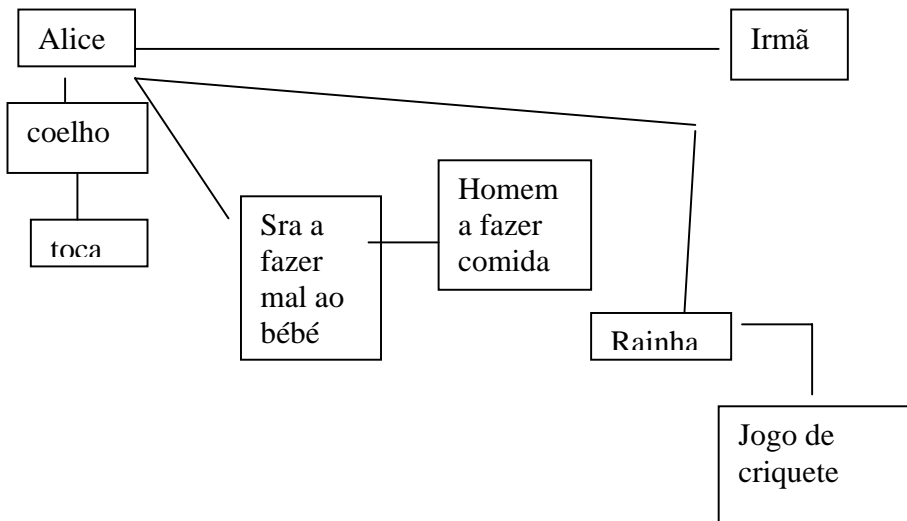


Fig. nº 4- Mapa Conceptual da Narrativa do D. (sexo masculino)

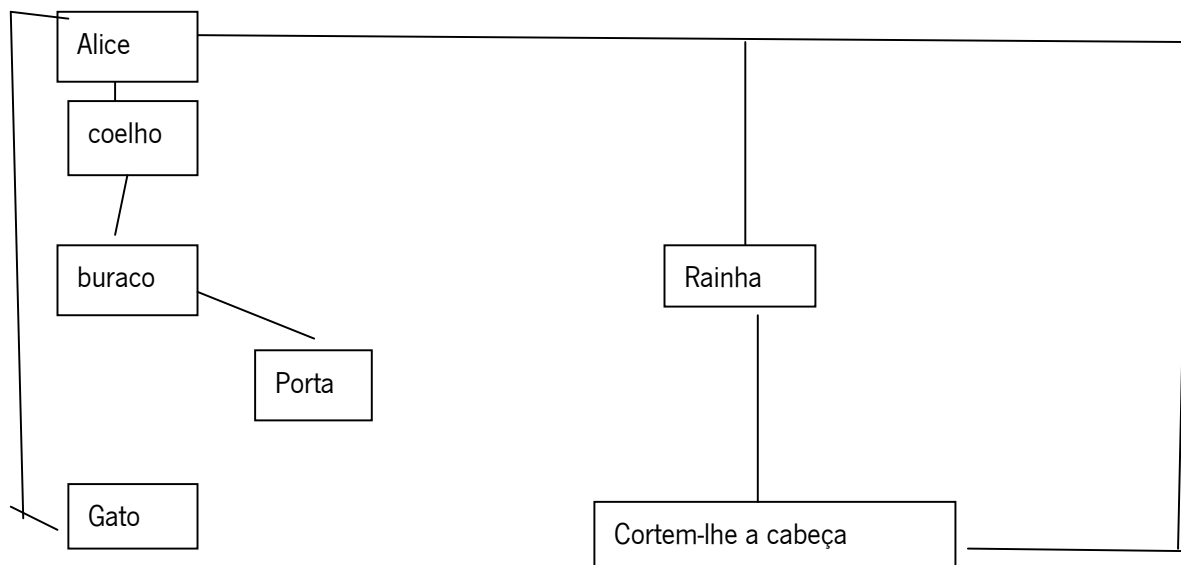


Fig. nº 5 Mapa Conceptual da Narrativa do T. (sexo masculino)

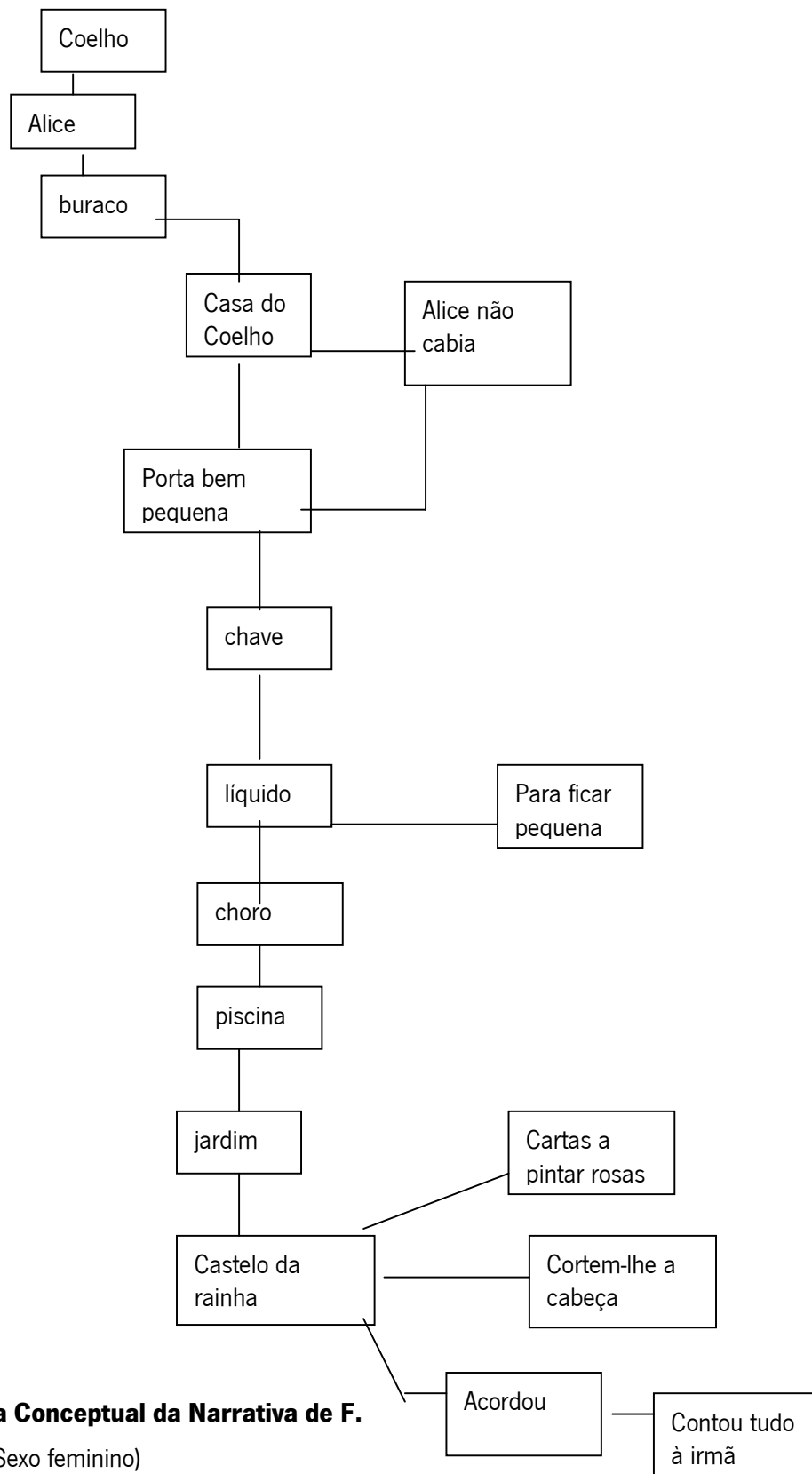


Fig.nº 6- Mapa Conceptual da Narrativa de F.
(Sexo feminino)

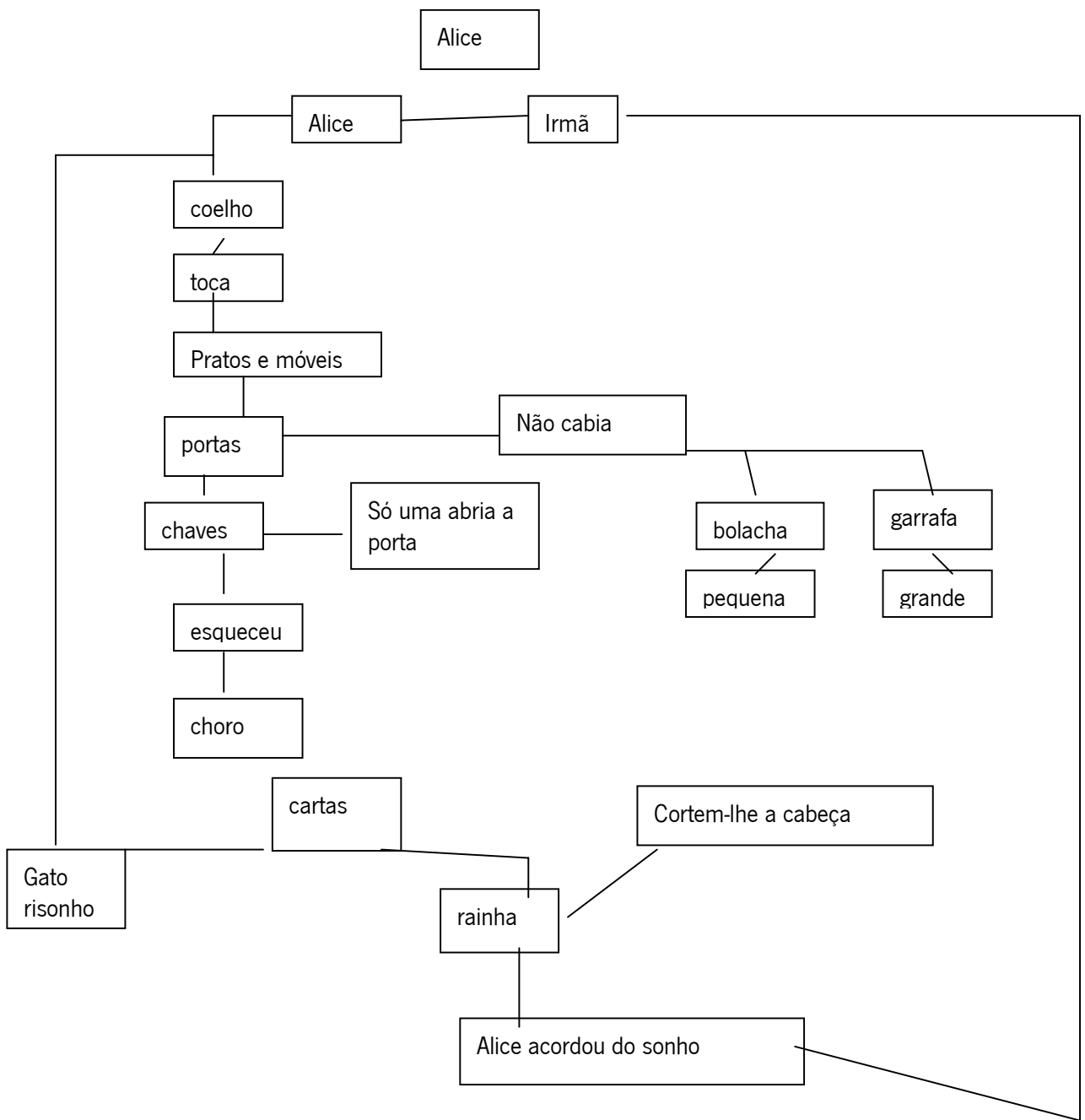


Fig.nº 7- Mapa Conceptual da Narrativa de A. (sexo feminino)

GRELHA DE ANÁLISE DE MAPA CONCEPTUAL ABERTO (CF. ANEXO 6)

Para além dos anteriores mapas conceptuais foram ainda elaborados mapas pelas próprias crianças, tendo por base uma estrutura base, que se designou “mapa conceptual aberto”.

PERSONAGENS ASSOCIADAS AOS CONCEITOS DE SONHO E DE REALIDADE

	D.	T.	A.	F.
SONHO	Coelho, relógio, lagarta, chapeleiro	Coelho, Dodo, Lagarta, Relógio	Coelho, Dodo, Lagarta, Relógio	Coelho, Lagarta, Dodo, Relógio
REALIDADE	Rainha, Rei, Julgamento	Rainha, Alice, Diana	Alice, Rainha Diana	Alice Rainha, Diana

Grelha nº5

ANÁLISE COMPARATIVA DOS MAPAS CONCEPTUAIS E DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

	D.	T.	A.	F.
Personagens	Alice, Irmã, Coelho, Srª e Sr, Rainha	Alice, Coelho, Gato e Rainha	Alice, Irmã, Coelho, Gato Risonho, Rainha	Coelho, alice, cartas, Irmã
Momentos da acção	Srª a fazer mal ao bebé. Homem a fazer comida. Jogo de criquete	Ameaça da Rainha de cortar a cabeça a Alice. Acordar do sonho	Não caber nas portas. Chaves que só abriam uma porta. Bolacha e garrafa para ficar pequenina e grande respectivamente. Esquecer o caminho. Chorar. Encontro com as cartas. Ameaça da Rainha de cortar a cabeça. Acordar do sonho	Não caber na porta. Beber o líquido para ficar pequena. Chorar. Cartas a pintar rosas. Ameaça da Rainha de cortar a cabeça. Alice a crescer. Acordar. Contar tudo à irmã.
Lugares	Toca	Buraco, Porta pequenina	Toca, Lugar com portas	Buraco, Casa do coelho, Porta pequena, Piscina, Jardim, Castelo

Grelha nº 6

- **Análise comparativa dos Mapas Conceptuais e das grelhas de análise de conteúdo da entrevista E 4**

A análise dos mapas conceptuais tem como objectivo facilitar a compreensão do modo como as crianças organizam os conceitos e retêm o núcleo conceptual essencial da narrativa.

Assim, partindo da produção de narrativas escritas elaboradas pelas crianças no final dos quatro momentos da primeira fase do estudo (audição da história narrada, leitura individual, visionamento vídeo, exploração computador) a investigadora elaborou os quatro mapas conceptuais acima transcritos (1,2,3,4).

Os restantes mapas que se designaram “Mapas conceptuais abertos”, cuja informação se encontra resumida nas grelhas nº 5 e nº6 foram construídos pelos próprios sujeitos, a partir de um modelo base, criado para este estudo, que orientava a interpretação para a ligação entre sonho e realidade, para tentar analisar se as crianças distinguiam quais das personagens faziam parte do universo do sonho da personagem “Alice” e quais eram reais (apesar de todos serem personagens de ficção).

As categorias de análise tentaram aproximar-se o mais possível da leitura das redes conceptuais destacadas nos mapas, reduzindo-se assim às *personagens, lugares e momentos* destacados na narrativa.

Neste sentido, na sequência de uma análise mais detalhada, nota-se que os mapas conceptuais elaborados pelas raparigas revelam uma maior complexidade que o dos rapazes, que reduzem o núcleo essencial da narrativa com uma grande economia de palavras escritas. Na narrativa oral já não foi evidente essa economia, sobretudo relativamente a um dos rapazes.

A passagem para o computador parece introduzir algumas confusões conceptuais perceptíveis na análise das Entrevistas (E4 a), principal suporte da grelha apresentada (grelha nº4), no entanto estas não são reforçadas pela análise de conteúdo das narrativas escritas e dos Mapas conceptuais.

No entanto, é significativo o facto de para estas crianças ser mais familiar a descodificação da linguagem/suporte do vídeo, do que através do computador, apesar de no quadro das preferências este ser o mais destacado, juntamente com a narração oral.

O facto de as crianças estarem mais próximas do mundo dos média representados pela televisão pode explicar estes dados. Por outro lado, entre computador e narrativa oral, média que foram destacados no

plano dos que se revestiram de mais interesse para as crianças, podemos encontrar uma proximidade na mediação através do contacto humano directo, pois quer num momento como nouro houve mais interacção no plano da comunicação interindividual. No vídeo a postura do grupo foi de maior passividade face ao média, e na leitura individual do livro, quase não se verificaram interacções.

As categorias *Implicação*, *Projectão*⁹⁵ e *Recriação* serão abordadas no âmbito da 3ª questão, no entanto não deixamos de notar, já aqui, uma progressiva recriação do sentido, à medida que ampliam o seu universo simbólico com outras linguagens.

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.4 B

	D.	A.	F.	T.
1. Reprodução face à narrativa original		•		
2. Modificação face à narrativa original	•		•	•

Grelha nº 7 (cf. Mapas Conceptuais)

GRELHA PARA ANÁLISE DA NARRATIVA ESCRITA SOBRE A HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS⁹⁶

	A.	T.	D.	F.
Personagens destacadas	Alice	Alice	Alice	Alice e o coelho
Outras personagens referidas	Coelho, irmã da Alice, gato risonho, rainha	Coelho, gato, rainha	Irmã, coelho, senhora, rainha	Animais, rainha, cartas
Momentos da acção destacados ao	Momento em que a irmã lê para a Alice; quando ela entra na	Quando cai no buraco a seguir o coelho, encontro	Momento com a irmã, quando segue o coelho até à toca,	Encontro com o coelho, quando Alice cresce dentro da

⁹⁵ A categoria Projectão situa-se na dimensão relacional e comunicacional ligada às projecções afectivas dos universos pessoais e sociais das crianças

⁹⁶ Cf. Mapas conceptuais

longo da sequência narrativa	toca atrás do coelho, o corredor com muitas portas; a garrafa e a bolacha para crescer/diminuir; o encontro com o gato; as cartas a pintar as rosas; a sentença do Rei; o acordar do sonho	com rainha.	quando a senhora trata mal o bebé, rainha a jogar críquete	casa dele e entra pelo telhado, líquido para encolher e crescer, cena com as cartas a pintar as rosas, sentença e acordar da Alice
Cenário/local da acção	Jardim da Alice, Toca, labirinto, jardim das rosas da rainha	Buraco do coelho, portas, lugar onde Alice se confronta com a rainha	Toca, campo de jogo de críquete	Jardim do coelho, casa do coelho, jardim da rainha, na relva com a irmã
Tempo				
Fidelidade à narrativa original	Muito fiel à narrativa original	Pouco fiel à narrativa original	Pouco fiel à narrativa original	Fiel à original
Detalhes originais acrescentados	Nenhum	Nenhum	Poucos	“Soldado que foi preso”, “Chorou tanto que fez uma piscina”
Utilização de diálogos/discurso directo	Não	Não	Não	Não
Final da história	Próximo do original	Próximo do original	Pouco próximo. Termina antes do final	Próximo do original

Recriação de um final diferente ⁹⁷	“Alice ficou sózinha”	“Irmã da Alice à porta de casa dela que é muito pequenina”	“Cortaram a cabeça à Alice”	“A rainha era boa para a Alice”
Riqueza de pormenores	Razoável	Poucos	Poucos	Razoável
Capacidade de Síntese	Boa	Fraca	Pouca	Razoável
Extensão do texto ⁹⁸	20 linhas	7 linhas	12 linhas	30 linhas

Grelha nº 8

Esta grelha de análise incide sobre as narrativa escritas pelos sujeitos no final da 1ª fase, quando lhes foi pedido que recontassem a história por palavras suas, primeiro oralmente depois por escrito e com desenhos. (cf. Anexos 9 e 10). Foi a partir destas mesmas narrativas que foram construídos os mapas conceptuais anteriores, por isso se repetem os campos destacados (*personagens, momentos, lugares*), introduzindo-se outros aspectos novos específicos da narrativa escrita, como é o caso do uso de *diálogos, extensão de texto, os detalhes e pormenores, a capacidade de síntese e a reprodução/recriação do final da história*. Para facilitar a análise sugere-se o confronto com os mapas conceptuais.

Relativamente às narrativas, nota-se que há uma maior dificuldade em se exprimirem através da escrita, e do desenho que relativamente à oralidade.

No entanto, constata-se que no que concerne a alguns aspectos de conteúdo da narrativa escrita, todos os sujeitos escolheram a personagem Alice como sendo central, seguida do Coelho, com seu estatuto ambíguo e a Rainha com os seus símbolos de poder.

Notamos ainda algumas diferenças na rede conceptual das narrativas entre os rapazes e as raparigas, como já se tinha verificado nos anteriores mapas conceptuais. Assim, elas destacam elementos como o “jardim”, “as rosas”, “crescer”, “diminuir” “labirinto”, “sonho” e os rapazes destacam a “toca”, “o jogo” e

⁹⁷ O T. preferiu desenhar outro final do que escrever.

⁹⁸ A extensão do texto é referente à narrativa original das crianças

o “buraco”. As raparigas são de um modo geral mais fiéis à narrativa original do que os rapazes. Além disso as narrativas das raparigas são mais extensas.

Outro aspecto a salientar foi o facto de que relativamente às possibilidades de sugerir outro fim à narrativa original, como forma de recolher elementos sobre a sua criatividade. Todos destacaram aspectos de tipo relacional, no que concerne à relação com a irmã da Alice.

As particularidades de cada sujeito na rede interpretativa e intertextual são visíveis nos vários momentos do estudo, confirmando o estudo apresentado na parte I, em particular nas abordagens de Ricoeur (1984); Prado (1984); Aarseth, 1998; Koskimaa (2000). Assim as dimensões de análise (*compreensão, relacional e reconfiguração*) essenciais para os processos interpretativos são evidenciadas nesta componente do estudo, mostrando um movimento contínuo entre mundo real e ficcional, em que se cruzam os universos pessoais e sociais das crianças, com os universos abertos pela narrativa ficcional.

Note-se ainda que as categorias evidenciadas nas grelhas foram-se adaptando ao tipo de registo de informação e à linguagem específica de cada momento (oralidade, escrita, desenho, vídeo, computador) no entanto permanecem sempre as mesmas dimensões de análise.

GRELHA PARA ANÁLISE DOS DESENHOS SOBRE A HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (CF. ANEXO 10 – DESENHOS ORIGINAIS)

	A.	T.	D.	F.
Tamanho face ao papel	Preenchimento das partes superior e inferior da folha	Ocupa a folha toda	Ocupa a folha toda	Apenas ocupa o meio da folha
Traço	Forte	Forte	forte	médio
Momentos representados	Momento em que a irmã lê para a Alice	Alice com a irmã a ler o livro	Cartas a pintar as rosas	Alice com as cartas e o coelho com o relógio
Cenário/local da acção	No jardim perto de onde a Alice vivia	Jardim da Alice	Jardim da Alice	Não se destaca. Provavelmente o jardim da Alice
Tempo	Dia de sol	Dia de sol	Não há elementos	Não há elementos

Reprodução da narrativa original	Cena muito próxima da narrativa original	Muito próxima da narrativa original	Próxima da original	Próxima da original
Detalhes acrescentados (recriação)	Uma Flor maior do que as próprias personagens	Frutos na árvore	As rosas parecem árvores maiores do que as personagens	A presença do relógio e de algo imperceptível na camisola do coelho
Uso de legendas	Não	Não	Não	Não
Cores usadas	Só preto	Só preto	Só preto	Só lápis de pau
Comentários	Apenas referiu que era a irmã e a Alice	Refere que é a irmã com o livro e a Alice	Título da história “As cartas estão a pintar”	Insiste que não sabe desenhar

Grelha nº 9

Relativamente a este momento foi elaborada uma grelha de análise específica às particularidades da narrativa pictórica com novas categorias, tais como: *tamanho face ao papel, uso da cor, traço, legendas, cenários, detalhes, momentos representados*. (cf. grelha nº 9)⁹⁹, antendo-se as mesmas dimensões de *reprodução* à narrativa e *recriação* original, visível essencialmente nos *detalhes acrescentados*.

As crianças não mostraram particular entusiasmo no momento do desenho, revelando um certo cansaço sobre a repetição do tema sobre a história escolhida. Quase todos destacaram o momento em que Alice está no jardim, sem grande variedade relativamente à narrativa original. Apesar de poderem usar cores, não usaram nenhuma.

⁹⁹ Grelha adaptada de estudos sobre o desenho de Lucquet, 1969

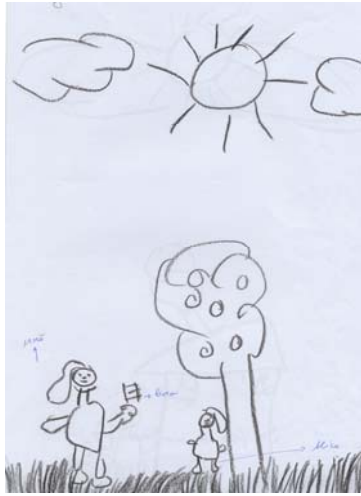


Fig. nº8 Desenho elaborado por uma criança sobre a história Alice no País das Maravilhas

Seguidamente pretende-se resumir o percurso de cada um dos sujeitos de pesquisa nos vários momentos em que ocorreu a narração, em função dos diferentes suportes/média usados: *contada, lida, visionada em vídeo, explorada no computador.*

GRELHA COMPARATIVA RELATIVA À HISTÓRIA DA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS NO DECURSO DOS QUATRO MOMENTOS DA 1ª FASE DO ESTUDO

1. CASO D.

	História contada	História lida	História visionada em vídeo	História explorada no computador
Compreensão do núcleo essencial	Resume a uma só ideia: "Alice atrás do coelho".	Dificuldade em resumir toda a história em ideias principais	Revela-se no modo como se refere ao mundo da Alice como um mundo estranho, destacando alguns momentos essenciais como poder crescer e encolher	Retêm algumas ideias centrais
Implicação afectiva	Destaca o momento em que "Alice chama nomes à rainha".	Personagem favorita é a Alice	Presente quando diz "Gostava de poder crescer para ficar maior do que as árvores e andar no rio a pé"	Adere afectivamente à personagem Alice
Projectão		Identifica-se com o Coelho	Presente na figura da Alice	Compara com a sua Mãe
Recriação	Não consegue ir além da ideia base referida. Considera que a história não pretende ensinar nada a ninguém.	Sim. Modifica o papel do Coelho na história colocando-o do lado de Alice, não da Rainha.	Presente na invenção de novas personagens: O seu amigo T.	Modificava o final colocando a Alice a cortar a cabeça à rainha.

Grelha nº10

Na análise do caso do D. podemos destacar alguns pontos essenciais:

Dificuldade na *compreensão essencial* da história narrada oralmente e lida pelo sujeito e uma evidente facilidade no momento do vídeo e do computador.

Ao nível da *implicação afectiva* vai alargando o campo da projecção, do coelho (história lida) para a mãe (computador).

Ao nível da *reconfiguração* consegue interpretar a narrativa de uma forma divergente face ao núcleo inicial, sobretudo os momentos de vídeo e do computador.

2. CASO T.

	História contada	História lida	História visionada em vídeo	História explorada no computador
Compreensão do núcleo essencial	Resume tudo a um fim moralista que julga ser o esperado: "Deve-se fazer coisas certas e não erradas"	Alguma dificuldade em apreender as ideias principais	Retêm rapidamente o essencial. Salienta o facto de ser um mundo parecido com um mundo rural mas com outras cores e os animais a falarem	Perde o fio condutor
Implicação afectiva	Destaca o momento em que a rainha diz "cortem-lhe a cabeça".	Destaca Alice e o Chapeleiro.	Gostava de poder crescer como a Alice por causa do Basquete	Adere afectivamente à personagem Alice
Projecção		Identifica-se com Alice	Destaca a figura da Alice	Compara com o amigo Chico (D.)
Recriação	Criação de um sentido moralista	Pouco visível	Presente na invenção de uma nova personagem: Pai Natal	Modifica o final colocando a Alice a ir para casa comer um bom lanche

Grelha nº 11

O caso T. apresenta a particularidade de compreender melhor o núcleo essencial da narrativa no vídeo. Perante o computador perde o fio condutor, provavelmente por este médium ainda lhe ser pouco familiar. (cf. Anexos 1 e 15 Questionários Encarregados Educação). Salienta-se uma implicação afectiva com a personagem Alice, valorizando a capacidade de poder crescer e controlar o próprio crescimento.

Além disso, como no caso anterior, alarga a rede de projecções para fora da história, sobretudo quando usa o computador.

3. CASO A.

	História contada	História lida	História visionada em vídeo	História explorada no computador
Compreensão do núcleo essencial	Muitas dificuldades e muitas hesitações	Não consegue retirar da história as ideias principais	Retêm o essencial: Alice vive num mundo diferente em que os animais falam	Retêm o essencial
Implicação afectiva	Destaca a parte da Alice atrás do coelho	Presente na figura da Alice	Destaca o momento da Alice a ver as cartas a pintar as rosas	Salienta uma prima, parecida com Alice
Projecção	Destacados a Alice e o coelho	Destaca a Gata Diana como sendo a personagem que gostava de representar	Destaca a F. como irmã da Alice.	Compara Alice com a sua prima “que é loira e gosta de usar vestidos...”
Recriação	Não é visível claramente, embora saliente a parte em que a Alice cai na toca com a saia a fazer de pára-quadras	Não modificava o seu papel na história	Inventa a personagem F. como irmã da Alice mas que “não lia histórias, só entrava para a adormecer”	Modificava apenas o final, em que Alice acordava sozinha sem a irmã.

Grelha nº 12

No caso A. nota-se uma melhoria na *compreensão* da narrativa no vídeo e no computador. Os intervalos de tempo (cerca de 5 dias) ocorridos entre os diferentes contactos das crianças com a narrativa, permitem-nos colocar a hipótese de que essa melhoria decorreu do tipo de meio usado e não tanto devido à repetição da história. Mais uma vez, na *implicação* afectiva verifica-se um alargamento das redes afectivas para lá do núcleo da narrativa original, em que neste caso surge uma nova relação com uma “prima”.

Relativamente à categoria *recriação*, constata-se também que as crianças inventam novos elementos quer no vídeo, quer no computador, mantendo-se mais fiéis às narrativas originais nos outros momentos (oralidade, escrita).

4. CASO F.

	História contada	História lida	História visionada em vídeo	História explorada no computador
Compreensão do núcleo essencial	Apenas de alguns momentos que tenta reproduzir	Dificuldade na leitura, nos significados e consequentemente na compreensão.	Retêm o essencial “trata-se de um mundo quase igual ao meu, porque é parecido”	Cria algumas confusões conceptuais
Implicação afectiva	Destaca o momento da Alice dentro de casa e a ficar gigante	Presente na figura da Alice	Gostava de poder crescer para “calçar as pessoas. Queria ver o mundo todo. Andar por cima dos peixes... para lhes dar mocada” Desagrada-lhe o momento em que Alice chora.	
Projecção	Destaca o momento das	Coelho é a personagem que gostava de assumir	Destaca o momento em que	Compara Alice com a amiga Marta,

	cartas		Alice entrou em casa e ficou"com os pés de fora" .	"porque é loira, chora e tem a cara fofinha"...
Recriação	Salienta o momento em que Alice se encontrava sozinha com as cartas e o momento em que se perdeu com a gata. Salienta a parte final "em que abriu os olhos e estava a falar sozinha...e a irmã lhe disse o que se estava a passar"	Não modificava o seu papel na história	Inventava uma nova personagem: o seu irmão que fazia de coelho alegre e "ajudava a Alice e a F."	Alice fazia anos e convidava a irmã mais velha e a gata Diana ¹⁰⁰

Grelha nº 13

Este revela-se um dos casos mais interessantes, pois o sujeito em causa revela grandes dificuldades de *compreensão* do núcleo essencial em quase todos os momentos do estudo, excepto no do vídeo, em que parece muito familiarizado com o próprio meio.

Relativamente à *implicação* afectiva é notória novamente a vontade de crescer. No campo das projecções, para além de destacar o coelho, no momento da história lida, mais uma vez se confirmam projecções com o mundo vivencial dos sujeitos ("A amiga loura").

Na *recriação* novamente os momentos em que se acrescentam pormenores novos e divergentes são os do vídeo e do computador. Aqui salienta-se repetidamente a articulação da história com a sua narrativa

¹⁰⁰ Cf. Transcrição das Entrevistas e Narrativas escritas e gráficas e Mapas conceptuais (Anexos 9, 10)

de vida (cf. Ricoeur, 1984), destacando o coelho como sendo o irmão que iria ajudar a Alice e a ela própria.

8.1.2. REFLEXÕES DECORRENTES DA 1ª PARTE DO ESTUDO DE CASO

Em síntese, relativamente a esta primeira parte cujo enfoque do estudo incidiu sobretudo na dimensão interpretativa e reconfigurativa foram visíveis as diferentes redes de projecções afectivas imaginárias, expandindo-se ao mundo de vivências próximo das crianças envolvidas. Além disso, destacaram-se diversos modos de expressão e comunicação em função dos média que foram usados. Nesse sentido podemos concluir em função da análise de conteúdo apresentada os seguintes aspectos:

1. Nota-se mais facilidade na *compreensão* do núcleo essencial da narrativa, visível através dos diferentes materiais produzidos, quando é usado o vídeo e o computador. Tal facto pode decorrer do factor repetição, uma vez que foram os últimos média a ser utilizados (apesar do intervalo de cerca de 5 dias), mas também foram simultaneamente, os que encontraram os sujeitos com maior desgaste face à narrativa. Assim, pode significar também que são estes meios que mais implicam a flexibilização das representações cognitivas, favoráveis à conceptualização.
2. Relativamente às *implicações* afectivas também se notou que no vídeo e no computador as redes projectivas dos sujeitos se expandem para lá do núcleo essencial da narrativa, abrindo-se aos seus mundos vivenciais mais próximos (família, amigos).
3. A *reconfiguração* da narrativa é o espaço preferencial para observar a expressão do imaginário (cf. Ricoeur, 1984, Prado,1984) pelo modo como a criança reconstrói a narrativa introduzindo elementos novos, diferentes do original. Nesse sentido, destaca-se também uma maior frequência de elementos diversificados nos momentos de uso do vídeo e do computador.
4. Nesta fase nota-se que as raparigas são mais fiéis à narrativa original do que os rapazes, além disso as narrativas escritas produzidas por elas são mais extensas e mais ricas em detalhes no plano da significação.

8.2. SEGUNDA FASE DO ESTUDO DE CASO - CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS E PICTÓRICAS NA OFICINA DE CINEMA E NA "OFICINA DO LIVRO" MULTIMÉDIA

Esta fase do projecto incidiu na criação de narrativas orais escritas e pictóricas, base para a construção do filme de cinema de animação e para a ferramenta multimédia, tentando desse modo responder à segunda dimensão de análise desta pesquisa - a criação de narrativas através de diferentes linguagens/média.

8.2.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA 2ª FASE DO ESTUDO DE CASO (ESCOLA E ATL)

- **CRIAÇÃO DAS NARRATIVAS ESCRITAS EM GRUPO**¹⁰¹

As crianças envolvidas neste estudo inventaram livremente as histórias que aqui divulgamos, tendo por base apenas as personagens, criadas também por elas próprias, numa oficina de Cinema de Animação, que funcionou uma manhã por semana na Escola nº 40, no Porto, inserida no Projecto “Viver uma Escola Diferente”.

As 4 crianças envolvidas neste estudo estiveram a trabalhar num grupo, orientado pela investigadora, que apenas registou em vídeo e em notas de campo os elementos pertinentes. A investigadora somente interveio quando solicitada (sobretudo nas questões de ortografia), deixando as crianças criar a história sem qualquer tipo de condicionantes.

Intencionalmente mantivemos a narrativa com a sintaxe original e com os termos que as crianças usaram.

1ª Sessão (19-2-2002) Escolha das personagens

Os meninos estiveram a escolher as personagens com o animador Fernando Saraiva, aplicando alguns dos conceitos que aprenderam na Oficina de papel Reciclado inicial no Palácio de Cristal.

¹⁰¹ Base para o guião do filme de cinema de animação “Uma aventura na floresta” (cf. Anexo 21-DVD do filme “Os Amigos Aventureiros”)

A metodologia usada foi indutiva. Partiram dos materiais (papel reciclado de várias cores e texturas) e criaram livremente as personagens que estes lhes sugeriram, ainda sem a existência de qualquer narrativa de suporte.

As crianças trabalharam em grupos de 4 das 10h às 12h, mostrando-se entusiasmadas com as personagens criadas. Reuniram todas as 3^{as} feiras.

O local foi a escola nº 40 no horário da turma de 3º ano da Professora C. no âmbito do Projecto Viver uma Escola Diferente, já referido.

2ª sessão (26-2-2002) -Construção final das personagens

Dois animadores e a professora estiveram a trabalhar com entusiasmo. As crianças mostravam um certo orgulho nas personagens¹⁰² que criavam, dando-lhes os últimos retoques e ajudando-se umas às outras.

O Grupo dos quatro casos estudados esteve diluído perante a turma de quinze alunos num ambiente natural de investigação. Notou-se diferenças no seu comportamento, pelo facto de já conhecerem a investigadora e terem sido os escolhidos para este estudo. Tais alterações fizeram-se sentir no grupo turma, gerando alguma inquietação.

A câmara de filmar da investigadora foi também um factor distractivo, sobretudo para os restantes meninos, pois os outros quatro já estavam habituados a esse procedimento. Todos queriam ser filmados.

O contexto sala de aula e não do ATL como até aqui, também incutiu um ritmo diferente ao trabalho que se reflectiu na postura da investigadora, dos quatro meninos e até nos animadores.

¹⁰² Personagens mote que o grupo tinha ao dispor:

Personagens criadas pelos próprios alunos, aproveitando o papel da Oficina de reciclagem: Um boneco feito de arame e papel reciclado, de sexo masculino vestindo uma camisola de futebol inventado pelo T.; um boneco com características semelhantes criado pelo D.; uma boneca criada pela Ana; uma girafa construída pela F.

3ª Sessão (5-03-2002) Criação da narrativa escrita

A turma foi dividida em grupos de quatro que estiveram sozinhos com a orientação dos diferentes animadores a criar a história inspirados nas diferentes personagens criadas por todos (meninos e meninas, cobras, girafa, leão, jipes, casas assombradas, faróis...).

Notou-se alguma retracção das crianças perante a escrita da história, que se esbatia quando eram solicitados para contar a história oralmente. A investigadora acompanhou de perto o grupo dos quatro casos escolhidos para este estudo: o D., a A., o T. e a F.

A metodologia usada foi a seguinte: Cada um dos meninos tentava propor ideias para criar uma história com as personagens que tinham inventado. Depois cada um escrevia num papel uma versão da história. No final regressavam para junto dos outros grupos e cada grupo partilhava a sua versão da história.

O grupo que estava com a investigadora preferiu improvisar oralmente a partir do que tinham produzido, do que ler o que tinham escrito. O D. sobressaiu-se no grupo, assumindo nitidamente a liderança, contando os pormenores mais imprevisíveis. O T. assumia a continuidade com o que o amigo contava. A F. foi a que esteve mais calada, mas assumiu com segurança as respostas às questões que os outros grupos colocavam.

Os outros grupos também contaram as suas histórias, algumas inspiradas nos livros do tipo das *Aventuras dos Cinco*, de E. Blyton, outras inventadas no momento. O recurso ao improvisado esquecendo o trabalho escrito foi uma constante.

Algumas das personagens que se iam desenhando eram: cobras feiticeiras, a cobra fada, a cobra Margarida, o menino Nuno e a Cobra de água e a cobra luz que ajudou o menino a encontrar a casa da avó.

Os outros grupos iam colocando questões sobre as histórias que cada grupo contava.

No final o animador sugeriu que as crianças em casa fizessem um registo escrito da história, de modo a articular as ideias de todos e a ilustrassem com desenhos. Solicitou ainda que pensassem como queriam começar a história, a ligação entre os vários momentos da acção de modo a decidir tudo numa grande assembleia na semana seguinte. O resultado final seria a construção de uma história colectiva, base para o filme de cinema de animação.

4ª sessão (12-3-2002) Definição da intriga na narrativa colectiva

O animador sugeriu ao grupo que falasse espontaneamente sobre a história, para tentarem fazer as ligações entre as histórias de uns e dos outros.

Seguidamente cada menino leu o que escreveu. Alguns meninos mostravam timidez e alguma rigidez na leitura.

Notou-se particularmente o caso de um menino com muitas dificuldades na escrita e que na oralidade conseguiu fornecer contributos interessantes.

Finalmente, após ouvir todos os meninos, conseguiu-se chegar aos conceitos chave que deviam fazer parte da narrativa final.

No entanto, é de notar que este processo de construção colectiva de narrativas nunca fica totalmente encerrado. Das interacções das diferentes crianças, das suas próprias projecções imaginárias, suas vivências, seus mundos vão-se tecendo continuamente novos contornos à narrativa-base.

Além disso, é de salientar que a especificidade das diferentes linguagens incute determinados significados. Assim, notaram-se diferenças ao passar da oralidade para a escrita, mas estas ainda se tornaram mais evidentes ao passar para as narrativas pictóricas (cf. Anexo 11 A – desenhos originais).

É de destacar ainda, que a narrativa base constitui um guião de um filme de cinema de animação, ele próprio com a sua linguagem específica. Deste modo a história base foi sendo sempre alterada até chegar à versão final do filme. Essa transformação continuaria com o recurso à construção da história no computador como adiante se mostrará.

De qualquer modo, esta chave permitiu chegar a uma rede de conceitos, que constituem os nós conceptuais da história, e que iriam servir de inspiração para os desenhos e para a construção dos cenários do filme.

Assim o **mapa de conceitos** que resultou da construção da narrativa final foi o resultado de um brainstorming, constituído ainda apenas por ideias soltas, desorganizadas, sem ligações conceptuais entre elas.

O esquema seguinte ilustra este momento.

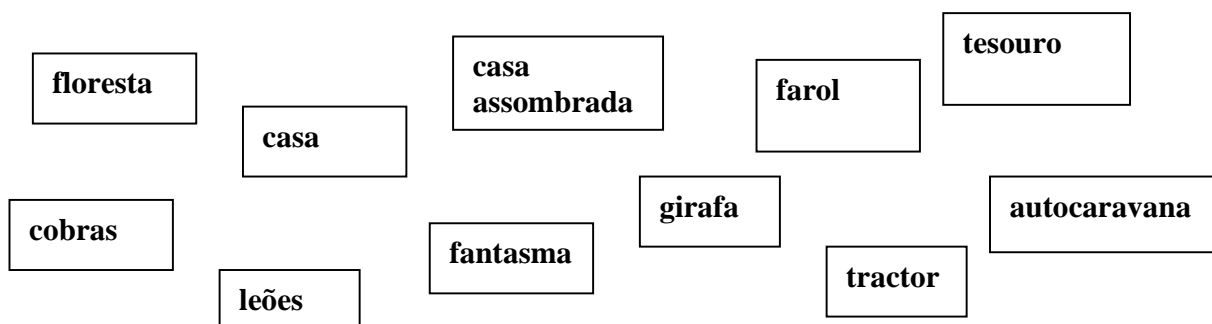


Fig. 9 Esboço de mapa de conceitos resultantes de *brainstorming* para a narrativa colectiva.

De seguida apresentam-se as grelhas de análise de conteúdo das entrevistas intermédias, realizadas após cada momento de análise, como suporte da discussão da análise de dados relativos à presente parte do estudo. Deste modo, pretende-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos sujeitos da pesquisa nos diferentes momentos em que ocorre a criação da narrativa: *contada, escrita, desenhada*, reconfigurada para filme de *cinema* de animação e no *computador*. As categorias de análise são essencialmente as mesmas, embora com algumas adaptações de termos relativamente à particularidade do tipo de linguagem usada (*escrita, desenho, cenografia*) e a especificidade do momento criativo.

Por vezes optou-se por particularizar aspectos numa mesma dimensão de análise. Por exemplo a dimensão *implicação* seguida das categorias como identificação de personagens de outras histórias, ou de familiares, ou de projecção de valores ou características positivas ou negativas, influências de outros média, etc. No essencial manteve-se as matrizes essenciais descritas no processo de categorização: conceptualização, reprodução (captação do núcleo essencial da narrativa), implicação, reconfiguração.

Além disso, dada a especificidade do momento criativo procurou-se também recolher elementos sobre o sentido estético e mesmo criativo, mas tais momentos são sempre perspectivados como complementares às categorias centrais que permanecem ao longo de toda a análise de conteúdo.

- **DA REESCRITA DA NARRATIVA INDIVIDUAL À NARRATIVA COLECTIVA**

Esta fase é particularmente interessante, pois é o primeiro momento de contacto com os processos criativos, em pequenos grupos e depois na turma.

As crianças foram convidadas a escrever uma narrativa individualmente, depois em pequenos grupos, e finalmente partilharam-na no grupo turma.

Após discussão alargada a todos os grupos, em que na turma partilharam as suas versões da história, com vista a integração de todos os contributos para a narrativa final, as crianças primeiramente contaram oralmente em grupo a sua narrativa, seguidamente reescreveram de novo individualmente a história, de modo a encontrar um sentido global, base para o filme de cinema de animação. (cf. Anexo 21)

Esse processo possibilitou a passagem da oralidade espontânea para a escrita, onde se notaram alterações na reinterpretação individual (cf. Ricoeur, 1984), mas ao mesmo tempo um respeito pelo sentido global da narrativa colectiva, de modo a que todas as ideias fossem aproveitadas para integrar na narrativa do filme. De seguida, apresentam-se as grelhas da análise das entrevistas e as grelhas comparativas do primeiro momento de construção da narrativa individual e o segundo após partilha das ideias no grupo turma.

Entrevista intermédia 1. Após a construção das personagens e da primeira versão da narrativa escrita

Fonte: Diário de notas de campo e transcrições

- Porque escolheste estas personagens?
- Que papel deverá ter na história?
- Esta personagem é parecida com alguém que seja teu conhecido? Quem?

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.1

	D.	A.	F.	T.
1. Implicação	•	•	•	•
2. Identificação com personagens de outras histórias		Alice da história Alice no P. das Maravilhas		
3. Identificação com familiares	irmão			avô

Grelha nº 14

PERSONAGENS CRIADAS PELAS CRIANÇAS:

	D.	A.	F.	T.
Animal- girafa			•	
Homem- jogador de futebol	•			•
Rapariga de top e calças		•		

Grelha nº 15

Neste primeiro momento nota-se influência marcante da narrativa anterior (Alice no País das Maravilhas) num dos casos. Relativamente aos outros verifica-se uma influência das histórias mais divulgadas pelos média. Ex: jogador de futebol, rapariga de top... Apesar de tudo, já é aqui evidente o campo de projecções do seu mundo vivencial (ex: o irmão, o avô).

A categoria fundamental de análise neste momento é a de *implicação*, ainda que complementada por particularizações, seleccionando dados sobre as *identificações* e *projecções*, que as crianças vão estabelecendo com os seus diferentes contextos.

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE ÀS NARRATIVAS ESCRITAS CONSTRUIDAS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

Nesta fase é de salientar que a narrativa escrita foi primeiramente elaborada espontaneamente, em pequenos grupos, onde as crianças estiveram sozinhas com a investigadora a criar a história partindo apenas das personagens que eles inventaram. Seguidamente, cada grupo partilhou oralmente as suas ideias para a história, improvisando oralmente imensos pormenores. A rede narrativa foi sendo reconstruída pelas ideias de todos os grupos e construída uma narrativa colectiva, que depois foi recontada por escrito individualmente.

Esta análise incide sobre esse trabalho final, embora tenha sido acompanhado todo o processo e registado em vídeo e através das notas de campo da observação participante.

Na passagem de narrativa primeira (individual) à segunda (colectiva) nota-se também uma passagem do mundo pessoal mais próximo, para um mundo mais distante das suas vivências pessoais. A extensão do texto também aumentou da narrativa individual, para a colectiva. As grelhas seguintes permitem visualizar mais facilmente a análise. (cf. Anexos 11)

CASO D.

	1º MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA	2º MOMENTO-REESCRITA DA NARRATIVA APÓS PARTILHA DE TODOS OS GRUPOS
1. Personagem(s) Principal (ais)	Ele próprio e T.	Os quatro amigos amigos
2. Momentos da acção destacados	Ida à floresta, encontro com meninas e girafa, jogos	O passeio à floresta, amizade com as cobras e descoberta do tesouro no farol
3 Cenário/local da acção	Floresta, praia	floresta
4. reprodução da narrativa colectiva	_____	sim
5. Detalhes curiosos acrescentados à narrativa original-reconfiguração	_____	A cobra que mordeu o pé da Beatriz
6. Utilização de diálogos entre as personagens	Sim	Sim

7. Final da história	Repentino, em aberto...	Final feliz
8. Extensão do texto (nº linhas)	10 linhas	39 linhas
9. Ilustração da história com desenhos	Não	Sim
10. Riqueza de pormenores	Muito Pouca	Alguns detalhes
11. Originalidade	Pouca	Razoável

Grelha nº16

CASO T.

	1º MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA	2º MOMENTO-REESCRITA DA NARRATIVA PARTILHA DE TODOS OS GRUPOS
1. Personagem(s) Principal (ais)	Ele e o Chico	Os sete amigos
2. Momentos da acção destacados	Encontro com a e a girafa e a c	Piquenique, o encontro com a girafa e a e descoberta do tesouro no farol
3 Cenário/local da acção	Espaço exterior à casa	Floresta e farol
4. reprodução da narrativa colectiva	_____	•
5. Detalhes curiosos acrescentados à narrativa original-reconfiguração	_____	O pescoço enorme da girafa A desistência do piquenique
6. Utilização de diálogos entre as personagens	Não	Sim
7. Final da história	Feliz: "Ficamos contentes"	Final feliz, conforme a média
8. Extensão do texto (nº linhas)¹⁰³	5 linhas	14 linhas
9. Ilustração da história com desenho	Não	Sim
10. Riqueza de pormenores	Pouca	Poucos
11. Originalidade	Pouca	Razoável

Grelha nº 17

¹⁰³ Nesta grelha este item refere-se à extensão do texto transcrito em Word, T.12, TNRoman.

CASO A.

	1º MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA	2º MOMENTO-REESCRITA DA NARRATIVA APÓS PARTILHA DE TODOS OS GRUPOS
1. Personagem(s) Principal (ais)	As duas meninas e dois meninos	Quatro amigos
2. Momentos da acção destacados	Piquenique na Floresta e brincadeiras na praia	Piquenique na floresta, encontro com cobras e descoberta do tesouro
3 Cenário/local da acção	Floresta, praia	Floresta, Farol
4. Reprodução da narrativa colectiva	_____	Alguma
5. Detalhes curiosos acrescentados à narrativa original-reconfiguração	_____	Poucos
6. Utilização de diálogos entre as personagens	Não	Não
7. Final da história	Abrupto	Feliz, de modo a corresponder às expectativas
8. Extensão do texto (nº linhas)	6 linhas	8 linhas
9. Ilustração da história com desenhos	Não	Não
10. Riqueza de pormenores	Muito pouca	Pouca
11. Originalidade	Muito pouca	Pouca

Grelha nº 18

CASO F.

	1º MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA	2º MOMENTO-REESCRITA DA NARRATIVA APÓS PARTILHA DE TODOS OS GRUPOS
1. Personagem (s) Principal (ais)	Ela e amiga Ana	5 amigos
2. Momentos da acção destacados	Jogo de futebol	Encontro com girafa e cobras
3 Cenário/local da acção	Floresta	J.Zoológico, Farol
4. Fidelidade à narrativa colectiva	_____	Alguma
5. Detalhes curiosos acrescentados à narrativa original	_____	Sim
6. Utilização de diálogos entre as personagens	Não	Sim
7. Final da história	Feliz.	Feliz.
8. Extensão do texto (nºlinhas)	6 Linhas	19 Linhas
9. Ilustração da história com desenhos	Não	Não
10. Riqueza dos pormenores	Pouco	Alguns
11. Originalidade	Pouca	Alguma

Grelha nº 19

- **CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS PICTÓRICAS PARA A CENOGRAFIA**

Na primeira fase deste momento foi solicitado às crianças para contarem a narrativa através de desenhos, que seriam aproveitados para os aspectos de cenografia do filme.

A análise deste contexto pela sua particularidade exigiu a necessidade de introdução de um novo tipo de categorias centradas em aspectos de ordem estética inerentes à criação do filme e outros relativos ao universo escolar. Tal procedimento justifica-se, uma vez que se na primeira fase do projecto (Interpretação da narrativa Alice no País das maravilhas) as actividades com as crianças decorreram sempre no espaço ATL, neste segundo momento as actividades decorreram na sua maioria no contexto escolar e apenas as filmagens e uso do computador foram no espaço ATL. Nesse sentido, foi necessário introduzir algumas categorias de análise (*sentido estético, sentido crítico, influência de contextos pessoais e reprodução da lógica escolar*). A análise daqui decorrente resulta das entrevistas e do contexto da observação

participante, juntamente com as notas do diário de campo, situação comum a todos os momentos de pesquisa, como foi anteriormente realçado.

Neste contexto, nota-se de um modo evidente que o facto de as crianças poderem exprimir-se recorrendo a outras linguagens, como o desenho, a cor, e outras actividades plásticas motivou-as para aspectos de carácter estético. As preocupações desse tipo foram mais evidentes nas raparigas que nos rapazes. Dois dos sujeitos tiveram mais dificuldade em libertar-se dos contextos da lógica escolar, recorrendo a modelos mais formais de expressão e comunicação, dificultando a expressão livre.

A grelha seguinte apresenta a análise de conteúdo desses desenhos (cf. Anexo 11A), para a qual foram construídas categorias novas¹⁰⁴ adaptadas à linguagem do desenho: *tamanho dos desenhos face ao papel, traço, cor, cenários, uso de balões de fala, momentos representados*. Manteve-se a ideia condutora relativamente às categorias anteriores no que concerne à *reprodução* como fidelidade à narrativa original e à *reconfiguração* com a dimensão da inclusão de elementos novos (detalhes acrescentados).

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE AOS DESENHOS CONSTRUÍDOS NA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

	D.	T.	A.	F.
1. Uso cor/materiais	•	•	•	•
2. Tamanho face ao papel	Preenchimento da folha em cima e em baixo, deixando um espaço vazio no meio.	Preenchimento da folha em cima e em baixo, deixando um espaço vazio no meio.	Preenchimento de toda a folha	Preenchimento de toda a folha
3. Traço forte/fraco	forte	Forte	forte	forte
4. Personagem/objecto destacados	Ele próprio (boneco D.) e nuvem	Ponte de água	Farol e cobra mágica	Girafa construída por ela e casa
5. Momentos representados	Encontro com o leão, Passeio na floresta na auto-caravana, Ponte de água, descoberta do	Ajuda das cobras que fazem a magia da ponte de água	Cobras a fazer a magia da ponte de água e cena do farol e descoberta do tesouro.	Encontro com a girafa na casa assombrada e piquenique

¹⁰⁴ Grelha adaptada segundo estudos sobre análise de desenho Lucquet, 1969

	tesouro			
6. Cenário/local da acção	Não fornece grandes elementos, a não ser que decorre num espaço exterior com sol	Na ponte	Em frente ao Farol	Diante da casa assombrada com algumas árvores.
7. Tempo	dia	Dia	noite	dia
8. reprodução da narrativa original	Sim	Sim	Sim	Sim
9. Detalhes acrescentados-reconfiguração	-Destaque dado à nuvem e expressão humana do sol -Girafa com o corpo em forma de escada -Menino em cima do farol a descobrir o tesouro -Extensão dos ramos da árvore com ninho - Luzes do carro acesas	Acrescentou um pássaro a voar	Salientou a Lua e as estrelas e o tesouro a brilhar no farol.	Decoração com outros materiais como desperdício de lápis aguçado
10. Uso de legendas/balões de fala	Em todas as personagens humanas usou balões de fala e legendas com os nomes das personagens	Não usou nada	Usou legendas com os nomes das cobras	Usou legendas com os nomes das personagens
11. Cores usadas	Amarelo, verde, castanho, azul Cor dominante: castanho e azul	Amarelo, castanho, azul, verde, vermelho, laranja, rosa e roxo Cor dominante: amarelo e azul	Azul, amarelo, laranja, verde, roxo, rosa Cor dominante: azul, e amarelo	Amarelo, azul, rosa, laranja Cor dominante: amarelo

Nº de desenhos (folhas)	3	1	1	1
Comentários	Cf. Registo vídeo	cf. Registo vídeo	cf. Registo vídeo	cf. Registo vídeo

Grelha nº 20

Nota-se uma evolução no modo como as crianças vivenciaram as actividades plásticas que anteriormente não tinham provocado entusiasmo. A razão para isso, está provavelmente no facto de que neste novo contexto (oficina de cinema) as crianças dão-lhe um novo valor inserido no projecto cinematográfico. Os desenhos deixam de ser apenas um acessório da narrativa escrita, mas passam a ser a própria narrativa. Nesse sentido, verifica-se um aumento de detalhes, o uso das cores fortes, o destaque de diferentes pormenores nas personagens, o uso de balões de fala destacando o desenho como uma acção performativa: o desenho que fala e quer dizer alguma coisa, dar um sentido à acção narrativa. (cf. Figura nº10 e os Anexos 11A e 11B respectivamente com os desenhos originais e as fotografias das crianças na Oficina de cinema de animação).



Figura nº 10 Desenho elaborado por uma das crianças na oficina de cinema

Seguidamente apresenta-se a análise das entrevistas intermédias, realizada após a participação dos alunos na Oficina de cenografia. Com esta entrevista pretende-se essencialmente compreender os aspectos relacionais e comunicacionais, expressos na categoria *implicação*. Nesse sentido, propõe-se através das respostas das crianças às entrevistas desta fase do estudo (cf. Anexo 11), interpretar o grau de *implicação* das crianças, com exemplos relativos aos tipos de *influência exercida pelos massmídia*, a projecção de

aspectos positivos, bem como de *medos*, *inquietações* que se destacam nos pormenores dos cenários criados (casa assombrada, fantasmas, etc)

Entrevista intermédia 2 (após os desenhos para a cenografia)

- O que representam os cenários que criaste?
- O que se irá lá passar?
- Porque escolheste estas cores?
- Achas que foste inspirado em algum filme da TV./cinema

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.2

implicação

	D.	A.	F.	T.
1. Projecção de valores positivos		Vencer obstáculos	Amizade	Vencer obstáculos
2. Projecção de medos /inquietações	•			
3. Influência dos Media				
4. Originalidade	•	•	•	•

Grelha nº 21

A análise daqui decorrente evidencia essencialmente a categoria *implicação*, que expressa a necessidade das crianças expressarem o seu universo vivencial próximo. Os valores positivos são mais destacados do que os valores negativos. Além disso, os sujeitos não revelam a consciência de serem influenciados por outros média.

Entrevista intermédia 3 (após o filme de cinema de animação)

- Gostaste de fazer este filme?
- Qual foi a cena do filme que gostaste mais de fazer? Porquê?

- Se estiveres a criar o filme sozinho terias modificado alguma coisa?
- O quê? Porquê?

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.3

	D.	A.	F.	T.
1.sentido estético	•	•	•	•
2. Influência de contextos pessoais	•	•		•
3. Sentido crítico	•	•		
4.Reprodução da lógica escolar	•	•		

Grelha nº 22

CENÁRIOS/ADEREÇOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS

	D.	A.	F.	T.
Carro	•	•	•	
Girafa		•	•	
Casa assombrada				•

Grelha nº 23



Fig .nº 11 Exemplo de cenário construído pelas crianças para o cinema de animação

- **RECRIAÇÃO DA NARRATIVA NA OFICINA MULTIMÉDIA**

A análise deste momento revela que todas as crianças procuraram adequar-se ao núcleo essencial da narrativa, que já tinha sido produzida por escrito e narrada no filme de cinema de animação.

No entanto, nota-se que o universo simbólico escolhido foi motivado pelas suas vivências e contextos, bem como pelas opções da ferramenta multimédia usada (cf. Anexo 12) Esta ferramenta (Oficina do livro, 2001, Texto Editora) permite que as crianças criem pequenos livros escolhendo entre várias opções, figuras, ilustrações, balões de escrita, etc. Em virtude das condições do estudo, não foi possível a criação de hiperlinks (possibilidade da ferramenta) que não se conseguiu usar, pois quisemos adequar o estudo às condições reais da escola (que não tinha internet). No entanto, apesar disso, esta ferramenta multimédia permitiu conjugar em simultâneo, a escrita e a imagem e colocar as crianças num nível de escrita diferente, ainda que linear, na medida em que em cada ecrã elas reconfiguraram de novo a narrativa a partir das novas possibilidades da ferramenta multimédia.

Além disso, dois dos casos, apesar da implicação na narrativa colectiva final (base do filme), quiseram modificar alguns aspectos, sobretudo ao nível das personagens, evidenciando uma maior criatividade.

Note-se ainda o gosto imenso de uma das alunas, que revelava grandes dificuldades com a narrativa escrita e que foi a que mais entusiasmo revelou na escrita no computador, redigindo o texto mais detalhado e com uma forte motivação para o uso dos elementos decorativos da ferramenta. (ie, *borders, etc*).

Entrevista 4 (Fase de criação com o computador-Oficina do livro)

- Qual a mensagem/ideia principal que querias transmitir com esta história?
- Qual a tua personagem preferida? Porquê?
- Qual foi o momento em que gostaste mais de participar: desenhar, escrever, filmar, construir no computador? Porquê?
- Se pudesses repetir modificavas alguma coisa? O quê? Porquê?
- Gostavas de participar mais vezes neste tipo de actividades? Porquê?

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.4

	D.	A.	F.	T.
1.Adequação ao núcleo essencial da narrativa	•	•	•	•
2.Capacidade de visualização do objecto ausente	•		•	•

Grelha nº 24

GRELHA DE ANÁLISE DE NARRATIVAS ESCRITAS/PICTÓRICAS¹⁰⁵ CONSTRUÍDAS COM A FERRAMENTA MULTIMÉDIA DA OFICINA DO LIVRO

	D.	T.	A.	F.
1.Uso de carimbos/imagens standard	Sim	Sim	Sim	Sim
2.Criação de desenhos originais	Sim	Sim	Sim	Sim
3.Personagens destacadas na história	Amigos e cobras	Amigos e cobras	Amigos e cobras	Girafa e cobras
4.Momentos salientados	O passeio de carro na floresta e o encontro com os leões e a cena da casa assombrada	O encontro e amizade com as cobras e a cena da casa assombrada	O encontro com as cobras, a fuga aos fantasmas e a descoberta do farol	Diálogo entre a girafa e as cobras, a parte do piquenique e da casa assombrada
5.Cenários escolhidos	Floresta, casa assombrada, ponte	Bosque, casa assombrada e ponte de	Floresta, casa, farol	Floresta, casa dos

¹⁰⁵ Esta grelha avalia em simultâneo o texto escrito e as imagens a partir das imagens standard da ferramenta multimédia, mas também criadas pelas crianças, por isso se optou por integrar escrito e pictórico.

		água		fantasmas, cascata
6. Utilização de diálogos entre as personagens	Não	Sim	Não	Não
7. Final da história				
8. Extensão da história (nº páginas)	5	8	7	8
9. Detalhes curiosos	Os caixões de onde saem os fantasmas	O barulho do motor e a indecisão dos amigos no caminho a seguir	O final com os amigos com fome e a passagem repentina à cena do farol	A cascata com animais selvagens
10. reprodução da narrativa colectiva	Razoável	Razoável	Razoável	Pouco
11. Originalidade	Fraca	Fraca	Fraca	Razoável

Grelha nº 25



Fig. nº12 Criança na oficina multimédia

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.5

	D.	A.	F.	T.
1. Implicação	•	•	•	•
2. reprodução da narrativa colectiva	•	•		
3. Modificação pontual da narrativa colectiva			•	•
4. Modificação total da narrativa colectiva				

Grelha nº 26

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E.6

	D.	A.	F.	T.
1. Compreensão do núcleo essencial da narrativa	•	•	•	•
2. Modificação do núcleo essencial da narrativa				
3. Recriação de papéis diferentes para as personagens			•	•
4. Grau de implicação no projecto	•	•	•	•

Grelha nº 27

A grelha seguinte pretende comparar a percepção dos sujeitos de cada momento em que estiveram envolvidos ao longo do estudo, bem como as diferenças decorrentes do uso da *oralidade, escrita, desenho, filme e computador*.

QUADRO RELATIVO ÀS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS APÓS TEREM CRIADO NARRATIVAS EM DIFERENTES LINGUAGENS/SUPORTES DECORRENTES DO PROJECTO DA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

Preferência de suportes/linguagens/formas de expressão	D.	A.	F.	T.
1. contar oralmente		•	•	
1. escrever		•	•	
2. desenhar		•	•	
3. criar cenários		•	•	
4. filmar		•	•	•
5. construir no computador	•	•	•	•

Grelha nº28

Fonte: Entrevistas individuais e Diário de campo

Perante este quadro é curiosa a dificuldade em distinguir um momento único, pois o processo é apreendido como um todo. É de salientar que o menino que destaca apenas o momento do computador foi aquele cuja presença foi central em todos os momentos, pois assumiu-se como o líder do grupo. No entanto a escolha foi afectiva, visto esta criança ter uma grande atracção por tudo que se relacione com o computador.

Este quadro permite-nos confirmar alguns aspectos analisados anteriormente, na fundamentação teórica, no que concerne à integração de todos os média numa perspectiva de comunicação

multidimensional, em que nenhum exclui o outro. Além disso, confirma a análise efectuada sobre cibertextualidade referida por Aarseth (1998) e Koskimaa (2000). No sentido da funcionalidade e uso dos textos para o utilizador bem como o grau de implicação na reconstrução narrativa. Por último confirma a importância da cognição situada e da rede partilhada de significados que deve ser inerente aos processos de comunicação educativa (cf. Dias, 2000a). As crianças sentiram cada um destes momentos como um todo integrado, cujo sentido resultou delas próprias como co-autoras da rede narrativa.(Ricoeur,1984, Eco,1989a)

GRELHA COMPARATIVA RELATIVA À CRIAÇÃO DO FILME DE CINEMA DE ANIMAÇÃO NO DECURSO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA 2ª FASE DO ESTUDO CASO D.

	Criação da narrativa escrita original	Narração oral da narrativa sem apoio de texto	Reescrita da Narrativa (após partilha na turma)	Construção dos desenhos de apoio para a cenografia	Produção do filme de cinema de animação	Recriação da história no computador escrita+desenho
Rede de sentido do núcleo essencial¹⁰⁶	Narrativa muito simples, próxima das suas vivências, sem revelar grande criatividade. A amizade é destacada.	Narrativa complexa, com muitos detalhes e peripécias, grande capacidade de improviso e de criatividade	Narrativa complexa, representando uma boa integração dos contributos de toda a turma com coerência de sentido Integra o final sugerido pela professora de um modo um pouco forçado.	Representação de vários momentos da história relativos à narrativa colectiva que entretanto foi construída de um modo coerente.	Final moralista sugerido é eliminado, mantendo o núcleo essencial da narrativa colectiva.	Recria o núcleo essencial da narrativa, tentando ser o mais fiel possível à narrativa do filme.
Implicação afectiva	Presente Ele é uma das personagens juntamente com o amigo T..	Intensa. Mistura a história com cenas do seu quotidiano familiar, onde a mãe é uma figura importante	Mais diluída, pois a sua personagem dilui-se no grupo de amigos e na girafa e as cobras. Todos têm uma função.	Presente, mas mais diluída nas figuras escolhidas para a acção. No entanto ele continua a ser uma personagem da história	Presente com muito entusiasmo nos diferentes momentos, assumindo-se como líder do grupo.	Intensa, pois adora computadores. Um certo orgulho por poder recontar o filme de que é co-autor.
Projeção	Presente. Ele e o seu amigo	Intensa, pois passa do cenário da história para o seu próprio espaço, a sua casa imaginária, o seu mundo e a	Não se percebe facilmente	Presente, sobretudo a figura do Irmão que o inspirou para o "boneco" que representa a sua personagem e que é	Mais diluída pela especificidade do domínio desta técnica em que as crianças tiveram um lugar menos central,	Mais diluída

106

Substituiu-se a categoria "Compreensão do Núcleo Essencial" por "Rede de Sentido do N. Essencial, pois nesta fase cada momento cria novas redes de sentido ditadas pelas diferentes linguagens e pelo movimento que integra progressivamente a autoria da narrativa primeira com a co-autoria da narrativa colectiva.

		sua família		jogador de futebol	bem como as suas personagens.	
Recriação	Partilha com os colegas as suas ideias tentando integrá-las	Constante, numa forte capacidade de improviso que se destaca no grupo	Recria uma nova rede de sentido integrando o contributo de todos de um modo articulado. Integra o final moralista sugerido pela professora	Presente sobretudo na maneira como recria o pescoço da girafa em forma de escada para os meninos subirem ao farol. Na cenografia colabora activamente com ideias novas para a “casa assombrada, “autocaravana” etc	Fidelidade à narrativa colectiva, com algum improviso sobretudo na sonorização, onde as crianças gravaram improvisando as falas em directo, à medida que as cenas se sucediam	Pouco visível, excepto em alguns detalhes como a presença do pássaro e do coelho. Procura ser fiel à narrativa, mas sente-se limitado pelos carimbos existentes.

Grelha nº 29

CASO T.

	Criação da narrativa escrita	Narração oral da narrativa (sem apoio de texto)	Reescrita da Narrativa (após partilha na turma)	Construção dos desenhos de apoio para a cenografia	Produção do filme de cinema de animação	Recriação da história no computador (escrita+desenho)
Rede de sentido do núcleo essencial	Narrativa muito simples sobre ele próprio e o seu amigo	Pouco interventor, mas sempre a corroborar o que o seu amigo D. afirmava.	Integra correctamente o contributo de toda a turma, sem grandes detalhes e com alguma simplicidade. Integra o final "sugerido" pela professora de um modo um pouco forçado.	Representação apenas de um momento da história: A construção da ponte de água	Final moralista sugerido é eliminado, mantendo o núcleo essencial da narrativa colectiva.	Recria o núcleo essencial da narrativa, tentando ser o mais fiel possível à narrativa do filme.
Implicação afectiva	Presente na ligação afectiva com o amigo	Pouco visível	Pouco visível	Presente na cenografia na representação da personagem que constroi e que é um jogador de futebol	Presente com entusiasmo, embora por vezes disperso.	Presente associada à utilização do computador e um certo orgulho por poder recontar o filme de que é co-autor.
Projectão	Presente na sua própria personagem e na do seu amigo	Visível em alguns momentos, sobretudo na ligação ao futebol e na amizade com o seu colega	Não se percebe facilmente. As personagens que eles próprios representam diluem-se no grupo	A personagem que criou faz-lhe lembrar o seu avô	Mais diluída pela especificidade do domínio desta técnica em que as crianças tiveram um lugar menos central, bem como as suas personagens.	Mais diluída
Recriação	Partilha com os colegas as suas ideias tentando integrá-las	Pouco visível. Aceita as sugestões dos seus colegas.	Presente no modo como as personagens desistem do piquenique perante o encontro com as cobras. Integra o final moralista sugerido pela professora	Presente no destaque que dá às cobras salvadoras e à ponte de água	Fidelidade à narrativa colectiva com algum improviso sobretudo na sonorização, onde as crianças gravaram improvisando as falas em directo, à medida que as cenas se sucediam	Sente necessidade de recriar algumas personagens e cenários para não ficar preso aos carimbos standard

Grelha nº 30

CASO A

	Criação da narrativa escrita	Narração oral da narrativa (sem apoio de texto)	Reescrita da Narrativa (após partilha na turma)	Construção dos desenhos de apoio para a cenografia	Produção do filme de cinema de animação	Recriação da história no computador (escrita+desenho)
Rede de sentido do núcleo essencial	Narrativa simples sobre o seu quotidiano com uma amiga	Assume o lugar central no início da narração, tentando ser fiel ao que o seu grupo tinha escrito. Depois dilui-se nas peripécias inventadas pelo colega Diogo e pacificamente deixa-o ter a centralidade na narração.	Procura integrar os elementos decididos na discussão na turma com coerência, bem como o final sugerido pela professora, numa narrativa bastante simples.	Representação apenas de um momento da história: A ponte que os leva ao farol com o tesouro. O tesouro é destacado.	Final moralista sugerido é eliminado, mantendo o núcleo essencial da narrativa colectiva.	Recria o núcleo essencial da narrativa, tentando ser o mais fiel possível, de um modo muito sintético, à narrativa do filme.
Implicação afectiva	Presente na relação das duas amigas	Presente no momento inicial ao destacar o papel do grupo de amigos	Pouco visível.	Presente na cenografia na representação da personagem que constroi e que é uma menina de top e calças	Sempre disponível embora com uma presença menos notada.	Um certo orgulho por poder recontar o filme de que é co-autora e mostrando algum gozo estético pelos cenários criados.
Projeção	Presente. Ela própria e a amiga	Presente na personagem criada por ela e nos laços de amizade com o grupo.	Diluída no grupo de amigos.	Presente de um forma diluída	Mais diluída pela especificidade do domínio desta técnica em que as crianças tiveram um lugar menos central, bem como as suas personagens.	Mais diluída
Recriação	Partilha com os colegas as suas ideias, mostrando disponibilidade para as integrar.	Não é muito visível. Procura ser fiel ao que tinham escrito no grupo.	Integra o final moralista sugerido pela professora de um modo um pouco forçado. É curioso modo como descreve a ferida da cobra feita pelo leão.	Forma original como desenha o farol	Fidelidade à narrativa colectiva com algum imprevisto sobretudo na sonorização, onde as crianças gravaram improvisando as falas em directo, à medida que as cenas se sucediam	Visível no gozo estético com que selecciona as imagens e enfeita os textos. Não integra o final moralista "sugerido".

CASO F.

	Criação da narrativa escrita	Narração oral da narrativa (sem apoio de texto)	Reescrita da Narrativa (após partilha na turma)¹⁰⁷	Construção dos desenhos de apoio para a cenografia	Produção do filme de cinema de animação	Recriação da história no computador (escrita+desenho)
Rede de sentido do núcleo essencial	Narrativa simples sobre o seu quotidiano com uma amiga	Não é muito perceptível na narração oral embora se destaque a sua coerência no modo como responde prontamente às questões que lhe coloca o público(restante turma)	Narrativa mais complexa na escrita. Os acontecimentos sucedem-se aos ciclos com algumas redundâncias, revelando dificuldade em se centrar no núcleo essencial, dispersando-se em pormenores do seu quotidiano	Insiste que não sabe desenhar. Utiliza esquadrião para desenhar a girafa, apesar de lhe ser recomenda-do que não o fizesse. Representação apenas de um momento da história: O da Girafa e da casa assombrada	Final moralista sugerido é eliminado, mantendo o núcleo essencial da narrativa colectiva.	Introduz outros elementos estranhos que lhe eram sugeridos pela sua imaginação e pela oferta do próprio programa, sem se preocupar com as alterações que esses elementos iam provocando à rede de sentido original
Implicação afectiva	Presente na relação das duas amigas	Presente ao destacar o papel do grupo de amigos e a Girafa.	Presente ao destacar o papel do grupo de amigos e a amizade com a girafa e as cobras. Forte ligação ao seu quotidiano	Sim. Especialmente no modo intenso como se ligou à personagem criada por ela.:A girafa	Intensa, em particular na ligação afectiva à Girafa.	Gozo particular em aproveitar todas as possibilidades do programa, revelando mais preocupação com o sentido estético do que conceptual da narrativa.
Projectão	Presente. Ela própria e a amiga	Sim, em especial na personagem da Girafa	Sim, em especial na personagem da Girafa e nos amigos.	Presente na ligação à girafa e no modo como integra o seu quotidiano na narrativa	Presente, em especial no modo como se identificou fixamente sempre com a girafa, nunca partilhando essa personagem com ninguém	Presente na figura da Girafa desamparada e em perigo até ser salva pelas cobras.

¹⁰⁷ A FI. não escreveu logo o texto, após a discussão na turma. Foi convidada a fazê-lo no quadro em directo pela investigadora. Mostrou algumas hesitações mas conseguiu. Cf. Notas Diário de campo

Recriação	Partilha com os colegas as suas ideias mas revela algumas dificuldades na integração das ideias de todos.	Pouco visível. Dilui-se nas sugestões do seu grupo.	Não integra o final moralista sugerido pela professora. Encontram o tesouro e dividem entre eles. (Não dão aos pobres) Acrescenta uma ida ao J. Zoológico.	Uso de outros materiais colados no desenho, como por exemplo desperdício de apara lápis.	Fidelidade à narrativa colectiva com algum improvisado sobretudo na sonorização, onde as crianças gravaram improvisando as falas em directo, à medida que as cenas se sucediam. Insistiu para produzir sempre a fala da girafa.	Visível sobretudo no gozo estético já referido. Parecia estar a descobrir o gozo de escrever pela beleza que pode revestir, mais do que pela lógica conceptual que a escrita encerra. Revelava muitas dificuldades em escrever com sentido lógico, no entanto mostrava um prazer fora do comum em escrever...
------------------	---	---	--	--	---	---

Grelha nº32

8.3. REFLEXÕES DECORRENTES DA 2ª PARTE DO ESTUDO DE CASO

As reflexões suscitadas pelo quadro seguinte possibilitam extrair algumas conclusões relativas a esta parte do estudo. Assim, passo a salientar alguns pontos relevantes para a análise de dados:

- A passagem da *Narrativa Primeira*¹⁰⁸ do grupo original à *Narrativa Colectiva* e ao processo inerente à construção de um sentido comum, em que as crianças se assumem como co-autores, intensifica a complexidade da própria narrativa.
- A passagem da *oralidade* onde se sentiram libertos, deixando brotar o seu imaginário, quase sem limites, veja-se o caso do D., encontra depois um limite quando se passa à *escrita*. Note-se ainda, que esta escrita foi depois rectificada pela Professora (já não no contexto Oficina, mas no de Sala de aula) que impôs a sua lógica ao sugerir um fim *moralista*, que as crianças, de um modo um pouco forçado, mas ao mesmo tempo crítico, integraram na sua narrativa.
- A passagem à expressão plástica inerente à cenografia constituiu novamente um momento rico pela recriação de novas redes de sentido, implicações afectivas e projecções imaginárias. As crianças sentiram-se mais libertas, porque mais distantes da lógica escolar e dos seus formatos.
- A filmagem constitui uma fase em que as crianças tiveram que se submeter às limitações técnicas, que no entanto lhes abriram outras possibilidades, com o jogo de luzes, ângulos e sobretudo com a sonorização, em que voltaram a ter um papel central, libertando novamente a sua criatividade, como já tinha acontecido na narração oral.
- O computador, paradoxalmente confronta-nos novamente com o livro e o mundo que ele representa, pois trata-se de uma ferramenta multimédia, que possibilita a construção de pequenos livros. No entanto, este consegue ser um exemplo muito rico de uma articulação integrativa de todas as outras linguagens, na medida em que articula texto e imagem de um modo interactivo, possibilitando ultrapassar a linearidade do livro. Tal facto foi percebido intuitivamente pelas crianças, que aderiram afectivamente a este momento como uma forma de recontar a sua história aproveitando de uma forma harmoniosa as possibilidades

¹⁰⁸ Considera-se Narrativa Primeira a primeira versão individual da narrativa escrita criada pelas crianças

multimédia (com algumas limitações relativamente à Internet impedindo a criação de hiperlinks que teriam enriquecido esta experiência).

- Saliente-se ainda a transfiguração operada no caso da F., que sendo aquela que partia com mais lacunas no universo scripto verbal, foi aquela que melhor aderiu e soube aproveitar as potencialidades de articulação texto-imagem na linguagem multimédia.

Por último, destaca-se como foi referido anteriormente a importância da comunicação multidimensional e das linguagens integrativas que devem resultar da combinação de diferentes média, abrindo assim o caminho para a cibertextualidade (cf. Koskimaa, 2000, Aarseth, 1998)

8.3.1. ANÁLISE DE DADOS RELATIVOS À INFORMAÇÃO RECOLHIDA JUNTO DOS EDUCADORES E ANIMADORES

De seguida apresentamos a parte do estudo que incidiu sobre informação dos educadores e animadores que estiveram directamente envolvidos no estudo de caso.

Este estudo procurou responder à questão:

Que contextos educativos possibilitam campos comunicacionais favoráveis à expressão do imaginário?

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS AOS EDUCADORES E DIRECTORES DA ESCOLA E ATL E AOS ANIMADORES DA OFICINA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO

Categorias	<i>Professora Escola</i>	<i>Direct. Escola</i>	<i>Educadora ATL</i>	<i>Directora ATL</i>	<i>Animador Oficina 1</i>	<i>Animador Oficina 2</i>	<i>Animador Responsável Oficina</i>
Tipo de Formação	Prof. 1º ciclo	Prof. 1º ciclo	Educ. infancia	Assistente Social	Educação	Cinema Animação	Artes gráficas, Teatro, Música, Cinema
Anos de Experiência a Prof.	1 ano	Cerca de 20 anos	2 anos	20 anos	Cerca de 1 ano	Cerca de 4 anos	12 anos

Grelha nº 33

MEIOS DE EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO DE HISTÓRIAS MAIS APRECIADOS PELAS CRIANÇAS

Meios de Expressão/Comunicação de histórias mais apreciados pelas crianças	Preferem desenhar e dramatizar	Computador	Preferem dramatizar	Audio visuais e computador	Na oralidade e discussão da história em assembleia e na cenografia e filmagens	Talvez a expressão plática na cenografia, mas pela forma como discutiram o texto na oralidade, não sei...	O período mais rico foi a parte da criação da própria história, e a discussão, revelando interesses imaginando situações.
Envolvimento das crianças na criação de histórias	“Gostam mais de ouvir do que criar devido à escrita”	“Produzem textos com ajuda no computador e depois de um modo autônomo”	“Gostam mais de ouvir do que criar histórias”	_____	Foi muito grande	Não acompanhei tanto, mas julgo que foi grande.	Cada miúdo é um ser potencial. Houve partilha de ideias, sentimentos, emoções e isso foi importante...Tiveram que encontrar um esquema de organização...

Grelha nº 34

Este quadro representa o olhar dos Educadores sobre todo este processo. Julgamos que fala por si, ao realçar a distância entre as linguagens com as quais as crianças se identificam (oralidade- imagem) e os contextos comunicacionais que a escola permite (oralidade-Escrita).

Além disso, os testemunhos aqui referidos são significativos no que respeita às próprias representações, que os Educadores têm do universo simbólico das crianças. “Gostam mais de ouvir do que criar, por causa da escrita”, como se a criação só pudesse ser visível através da escrita, como se

fosse esse o único formato permitido no universo simbólico e comunicacional da escola-sala de aula, carregado de significações muito enraizadas na cultura escolar tradicional.

Neste processo é fundamental articular o estudo com os contextos diferentes em que decorre (sala de aula/ATL) e os profissionais que os dinamizam (professores/animadores). Na sala predominam relações formais e as tarefas percebidas como importantes reduzem-se à escrita. No ATL ou sala transfigurada em Oficina de cinema as relações são informais, estimulando redes de comunicação mais favoráveis à expressão livre do imaginário.

Torna-se evidente na análise expressa na grelha¹⁰⁹ as diferentes interações e percepções dos educadores e dos animadores acerca dos processos educativos e comunicacionais.

Os animadores valorizam as tarefas criativas inerentes aos processos da construção de história, a sua discussão, a construção cenográfica, com as actividades plásticas e o improviso oral, enquanto que os professores apontam a criação como um obstáculo, cujo meio de expressão quase exclusivo é a narrativa escrita.

8.3.2. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA DOS QUESTIONÁRIOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA DE LIVROS, FILMES, E USO DO COMPUTADOR

A informação recolhida neste domínio foi efectuada através de questionários elaborados para recolha de dados junto dos encarregados de educação, que permitissem de um modo mais profundo articular os contextos vivenciais das crianças envolvidas no estudo de caso central, de modo a possibilitar uma compreensão abrangente dos seus universos socioculturais. (cf. Anexo 14 e Anexo 15)

Após a análise dos questionários elaborados junto dos encarregados de educação os hábitos culturais das crianças envolvidas são semelhantes aos da generalidade das crianças desta idade. Todos vêem bastante televisão, bem como filmes (vídeo, DVD) em família.

Os filmes preferidos são as animações (desenhos animados). Quanto ao cinema a frequência é menor, pois apenas vão uma vez por mês ou apenas nas férias.

¹⁰⁹ Esta grelha não inclui todos os aspectos da análise de dados das entrevistas efectuadas. A grelha completa e as transcrições das entrevistas encontram-se nos anexos 13 e 13 A, assim como a entrevista à coordenadora do projecto Viver uma escola diferente

Relativamente ao computador a frequência é ainda menor, pois nem todos têm computador. Os dados relativos à frequência com que usam o computador incidem em situações raras, ou apenas mensalmente ou nas férias. As preferências são os jogos e os programas educativos.

Além disso, nem sempre conversam com os filhos sobre os filmes, ou sobre os programas de computador (cerca de metade respondem que por vezes conversam)

Quanto aos hábitos de leitura, apesar do que vulgarmente se afirma quanto aos poucos hábitos de leitura das crianças, os encarregados de educação afirmam que lêem todos os dias com os seus filhos, apenas um caso refere que apenas o faz uma vez por semana. A maioria conversa sobre as histórias lidas. O tipo de histórias preferido é o de aventuras, seguido dos contos e de mistério. Além disso, respondem que oferecem regularmente livros aos seus filhos.

Curiosamente estes dados confirmam os recolhidos no Estudo complementar, relativamente ao papel que o livro continua a ter nos hábitos culturais das crianças relativamente à divulgação das histórias de infância.

Além disso, os dados recolhidos confirmam que o contexto sociocultural dos casos em análise é relativamente homogêneo no que concerne a hábitos de leitura, seja de livros, televisão, cinema e que o computador é ainda o medium que entra com menos frequência nos hábitos culturais destas crianças.

8.4. DISCUSSÃO FINAL SOBRE A ANÁLISE COMPARATIVA RELATIVA AOS DOIS MOMENTOS DO ESTUDO DE CASO CENTRAL

A discussão final dos dados recolhidos foi orientada em função das questões inerentes à pesquisa, no sentido de tentar enriquecer a compreensão sobre os aspectos mais pertinentes da interpretação/criação de narrativas ficcionais nos diferentes média utilizados, cuja análise se sintetizou nas grelhas de análise de conteúdo destacadas ao longo da pesquisa e que culminam no quadro sinóptico seguinte. (Cf. Grelhas 33-37-Quadro final comparativo dos dois momentos do Projecto:Interpretação-Criação)

Neste momento, optou-se por uma visão integrada e comparativa dos dois momentos, de forma a conseguir uma maior redução dos dados e efectuar uma análise comparativa do desempenho de cada um dos sujeitos, nas duas fases do estudo, em função das categorias de análise. De modo, a tornar mais evidente as relações e fio condutor da narrativa, ao nível das representações conceptuais e dos

significados construídos numa perspectiva comparativa, optou-se por integrar a categoria de *rede de sentido do núcleo essencial*. Além disso, manteve-se o binómio reprodução/modificação da narrativa, no sentido de compreender até que ponto as crianças permanecem presas ao núcleo essencial da narrativa, ou o conseguem reconfigurar.

QUADRO FINAL COMPARATIVO DOS DOIS MOMENTOS DO PROJECTO:

INTERPRETAÇÃO-CRIAÇÃO: SÍNTESE INTEGRATIVA DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA NAS NARRATIVAS ESCRITAS/MAPAS CONCEPTUAIS/DESENHOS/ENTREVISTAS/NOTAS DE CAMPO AO LONGO DAS DUAS FASES DO PROJECTO

Caso D.

	Interpretação	Criação
1. Rede de sentido do núcleo essencial	Apresenta mais dificuldades na história lida e escrita ¹⁰⁰ , que diminuem intensamente quando passa para o vídeo e para o computador.	Destaca-se na narração oral, criando redes de sentido de improviso, integrando inicialmente elementos do seu quotidiano e no final procurando articular o contributo dos outros grupos num todo coerente e com sentido.
2. Fidelidade/modificação da narrativa	Progressivamente vai introduzindo algumas modificações: -Após leitura do livro modifica o final colocando o Coelho do lado da Alice e não da Rainha - Após o visionamento do vídeo inventa novos papeis, em particular o do seu amigo T. - Após o computador ¹⁰¹ modifica o final, colocando "Alice a cortar a cabeça à Rainha".	-Na narrativa oral modificação quase total da narrativa <i>primeira</i> . -Na produção cenografia, filme computador - integração dos contributos dos outros elementos do grupo de um modo articulado, tentando ser fiel à narrativa colectiva na procura de um sentido comum. -Em todos os momentos-destaca-se na representação escrita e gráfica, bem como nas filmagens.

Grelha nº 35

¹⁰⁰ Cf. Análise entrevistas e Mapas conceptuais da narrativa escrita

¹⁰¹ Cf. Grelhas comparativas da 1ª e 2ª fases do Projecto

Caso T.

	Interpretação	Criação
1. Rede de sentido do núcleo essencial	Apresenta mais dificuldades na história lida, que diminuem intensamente quando passa para o vídeo e para o computador.	Dilui-se na construção inicial da N.E. e na narração oral, embora construa uma rede de sentido adequada aos contributos de todos na reescrita e na representação gráfica. Destaca-se na reconstrução da narrativa no computador coerente e criativa.
2. Fidelidade/modificação da narrativa¹¹²	Progressivamente vai introduzindo algumas modificações: -Até à leitura do livro não são visíveis grandes alterações - Após o visionamento do vídeo inventa novos papéis, em particular o do Pai Natal - Após o computador¹¹³ modifica o final, colocando Alice a “ir para casa comer um bom lanche”	Nas narrativas escrita, oral e gráfica- mantem-se relativamente fiel à narrativa colectiva e ao final “sugerido-imposto” pela professora. - Na construção no computador sente necessidade de criar alguns elementos novos, mantendo-se no entanto o mais fiel possível à narrativa colectiva.

Grelha nº 36

¹¹² A Categoria Projecção é tratada de um modo integrado nas Grelhas comparativas da 1ª e 2ª fases do Projecto. No entanto, deve-se referir que ao contrário do que seria esperado, se a Projecção é muito mais óbvia no momento inicial da 2ª Fase- Criação, esta diminui à medida que as crianças criam cumplicidades dentro do grupo, tornando-se cada vez mais difícil destacar o que é próprio de cada uma. O mesmo não se verifica na 1ª Fase- Interpretação, onde à medida que se envolvem mais na narrativa, as projecções individuais vão-se tornando mais evidentes.

¹¹³ Cf. Grelhas comparativas da 1ª e 2ª fases do Projecto

CASO A.

	Interpretação	Criação
1. Rede de sentido do núcleo essencial	Inicialmente revela dificuldades em construir uma rede articulada de sentido. No entanto após o visionamento do vídeo notam-se grandes progressos que consolidam no computador. Foi a primeira criança a chegar à noção de confronto entre <i>realidade/sonho</i>	Inversamente inicia o processo criativo com ideias claras sobre a narrativa que se ia construindo, chegando mesmo a ter um lugar central no início da narrativa oral. No entanto à medida que a narrativa é modificada pelo grupo turma, parece diluir-se o seu contributo na narrativa colectiva.
2. Fidelidade/modificação da narrativa	<p>- Após narração oral e leitura livro mantem-se progressivamente fiel à Narrativa original, passando de um compreensão muito lacunar nestes dois momentos iniciais para uma boa compreensão nos momentos finais</p> <p>- Após o momento do vídeo e do computador- apresenta uma narração escrita bastante completa com um bom mapa de conceitos (cf. Mapa conceptual),</p>	<p>- Nas narrativas escrita, oral e gráfica- mantem-se progressivamente fiel à narrativa colectiva,</p> <p>- Perante o computador revela mais criatividade do que na Narrativa escrita <i>primeira</i> e na reescrita da Narrativa Colectiva</p>

Grelha nº 37

CASO F.

	Interpretação	Criação
1. Rede de sentido do núcleo essencial	Revela alguma facilidade na construção da rede de sentido após narração oral, no entanto, perde-se na leitura e escrita, bloqueando no significado de algumas palavras que se transformam em obstáculos para a sua rede de sentido. O melhor momento de interpretação foi o do vídeo, pois no computador revelou algumas confusões conceptuais.	Durante todos os momentos do processo acompanha apenas a rede de sentido criada pelos seus colegas, dando o seu contributo inicial com uma narrativa escrita muito simples, diluindo-se quase completamente na narração oral. Destaca-se na construção dos cenários para o filme, pois pode criar com outros códigos. A construção no computador é também um momento em que sente prazer em escrever, não pelo que diz mas pelo modo em que o pode dizer, através da ferramenta multimédia .
2. Fidelidade/modificação da narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Após narração oral-no momento inicial ao recontar a história recria a narrativa alterando um pouco o sentido e a sequencia dos acontecimentos. - Após leitura da narrativa escrita- revela grandes dificuldades - Após o visionamento do vídeo e do computador consegue construir um bom mapa conceptual, fiel à narrativa original, exprimindo-se por escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nas narrativas escrita, oral e gráfica- não se destaca em criatividade. - No computador- modifica intencionalmente a narrativa colectiva¹⁴⁴, introduzindo alguns elementos novos que implicam novas redes de sentido adequadas às possibilidades que a própria linguagem multimédia lhe permitia e que ela quis explorar intensamente. <p>No computador revela um forte sentido estético e um grande prazer em escrever pela beleza da escrita, mais do que pelo seu conteúdo</p>

Grelha nº 38

¹⁴⁴ Todos os meninos eliminaram o final moralista sugerido pela professora no filme e no computador.

Os quadros comparativos apresentados mostram uma sinopse dos diferentes momentos do projecto.

Neles se destaca o percurso individual de cada caso e o modo único como cada um foi reconstruindo a sua rede de sentido, diferente em cada situação.

Nele se reforça que a construção dessa rede semântica não se esgota num modo particular de *dizer*. E que cada um a seu modo se identifica mais com aquela linguagem ou com outra, projectando em cada uma a sua própria “ identidade narrativa”. (cf. Ricoeur, 1984)

Por tudo isto se conclui que é fundamental a articulação de todas estas linguagens, não reduzindo o campo comunicacional da escola-sala de aula apenas ao universo scripto verbal. A sala de aula, como foi defendido ao longo da sustentação teórica deste trabalho, deve ser uma plataforma comunicacional onde se cruzam múltiplas linguagens e discursos, recorrendo às possibilidades abertas pelas redes hipertextuais, mas não se esgotando nelas, possibilitando a reconstrução partilhada de saberes e a reconfiguração de um sujeito de educação que seja reconhecido na sua plenitude. (cf. Dias, 2000a)

A vida como narrativa *fala-se* em diferentes linguagens e campos comunicacionais, que se articulam no sentido que vamos tecendo, numa reconstrução contínua entre real e ficcional. (cf. Prado, 1997, Mendes, 2000) Neste movimento assume-se claramente a dialéctica existente entre *interpretação e criação*, particularmente rico no momento da co-autoria. (cf. Ricoeur, 1984; Koskimaa, 2000)

Tal como foi desenvolvido na I parte deste estudo, vários autores reforçam a diversidade de narrativas do mundo que podem ser suportadas pela linguagem articulada, oral, escrita, imagem, gestos...

Mendes (2000), conforme foi desenvolvido anteriormente, pretende estabelecer pontes entre os dois tipos de narrativas (da realidade e ficcional), passando por formas intermediárias, como histórias de vida e outros “discursos de fronteira”. O autor afirma que a narrativa é sempre “pré-existente”, pois o mundo em que vivemos é filtrado por uma estrutura narrativa.

Este autor, conforme foi já referido em capítulos anteriores, assim como Prado (1984) e outros autores mostram o papel fundamental da narrativa como uma primeira organização do mundo, uma vez que, existe um “continuum” entre a conceptualização elementar e a ficção.

O estudo de caso que apresentámos permite reforçar estas ideias desenvolvidas mais detalhadamente na fundamentação teórica, pelo modo como as crianças criam redes de sentido a partir das diferentes linguagens em que o ficcional emerge, sendo evidentes os processos de reorganização do sentido pelo sujeito, a partir ds suas vivências e contextos nos diferentes momentos do estudo.

A narrativa não visa o retrato fiel, verdadeiro ou referencial da realidade, ela visa organizá-la com vista à acção.

As considerações deste autor vêm ao encontro de algumas das reflexões do nosso estudo, obrigando a olhar de outro modo, para o lugar que ocupa a narrativa ficcional, na forma como as crianças organizam o mundo, comunicam e agem.

Salientamos, que importa destacar aqui, não apenas o lugar da narrativa ficcional, mas também o modo como ela se diz, pois constatamos que a linguagem em que as narrativas são faladas interfere na apropriação de sentido pela criança.

A criança fala através de histórias, mistura complexa de afectos, palavras e imagens, redes de significado que tece em função do seu mundo próximo.

A escola fala através da lógica, do verbo, herdeira do paradigma da racionalidade e da verdade como espelho da realidade, alheia a outras linguagens e dimensões do ser aluno.

A criança comunica através de um jogo complexo de identidades e projecções que se expressam num imaginário, que não encontra espaço no universo formal da escola, a não ser que este se transfigure, como foi o caso ao transformar-se em oficina e escrita criativa. Para as crianças, deste grupo etário a linguagem escrita é ainda um limite, apesar de poder ser redimensionada, quando encontra outro canal de comunicação, outro espaço educativo, outro campo comunicacional.

Note-se ainda que, na fase da Interpretação, quer na fase de Criação, cada momento é uma recriação, em função da linguagem que se usa (oralidade, escrita, desenho, multimédia) para apreender o mundo e para comunicá-lo.

A escola e a sala de aula devem dar lugar a essa metamorfose, a esse cruzamento de campos comunicacionais que se podem encontrar. Nesse sentido, deve abrir-se a comunidades de aprendizagem, que permitam a reconstrução de conhecimentos, de saberes, de significados de uma forma partilhada, recriando redes de sentido, que não se esgotem num discurso linear, mas que permitam encontrar novos rumos na multimedialidade, na hipertextualidade e na cibertextualidade que reconfigurem uma comunicação multidimensional.

O projecto referido permitiu a metamorfose do espaço-sala de aula e do ATL num estúdio de cinema. O resultado foi surpreendente.

Espaço de identidade e de alteridade, o imaginário que a criança desenvolve, permite-lhe projectar-se no *outro*, no que não existe, é inventado, no faz de conta.

É nesse projectar mais além, que se encontra a si própria, num processo de “reconstrução narrativa” (Prado, 1984), que se abre a múltiplas “intertextualidades” ¹¹⁵ (Kristeva, 1985), pelos outros textos que com ela interagem, sob diferentes formas e diferentes linguagens.

Julgamos, que o estudo descrito pode, de uma forma mais visível dar corpo a estas considerações teóricas, exigindo de nós educadores e investigadores a construção de outras grelhas de leitura e de escrita, outros códigos de referência, outras redes de significados, que ajudem a compreender outros modelos comunicacionais, criando uma outra hermenêutica.

O presente trabalho visa sobretudo colocar questões, reflectir, e reconhecer o lugar do imaginário na educação como comunicação, as linguagens em que se integra no seu sentido mais profundo, na medida em que engloba as capacidades expressivas do ser humano em todas as suas dimensões.

De seguida, apresentamos o estudo complementar que permitiu alargar o âmbito da presente investigação às narrativas construídas recorrendo à internet.

¹¹⁵ Neste contexto o conceito de intertextualidade ultrapassa o sentido da intertextualidade hipertextual, pois abre-se para a questão do significado.

CAPÍTULO 9 ESTUDO COMPLEMENTAR¹¹⁶ CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COMUNITÁRIAS.

9.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O alcance educacional das reflexões anteriores, torna-se mais visível através da articulação com algumas abordagens empíricas, por nós efectuadas, com crianças em contextos educativos não formais, sobre narrativas ficcionais, *criadas* e *interpretadas* em diferentes linguagens¹¹⁷ (oralidade, escrita, desenho), e suportes (livro, DVD, computador) em que, seguindo de perto a abordagem Ricoeuriana, pretendemos compreender a relação da narrativa ficcional e suas projecções imaginárias, na configuração da “identidade” da criança e o tipo de interacções que estabelece com as diferentes formas de comunicação de que dispõe para se exprimir.

A sua própria narrativa de vida é construída a partir das redes de significados que vai construindo com os outros e consigo própria. Os “outros” são os que lhe estão mais próximos, mas também são as histórias e o mundo imaginário que abrem e onde nos encontramos, projectamos, comunicamos.

As histórias são a forma que as crianças têm de se encontrarem nos “outros”, ainda que ficcionais. O modo como as crianças se imbricam nessa realidade ficcional é mediado hoje por muitos outros suportes, que já não se reduzem à oralidade ou à leitura do livro impresso.

O diálogo aberto pela narrativa ficcional entre autor–narrador–personagens-leitor, representa uma metáfora entre as *identidades* – *alteridades* que nos constituem. Essa dialéctica é redimensionada através dos novos processos de leitura interactivos que as narrativas digitais proporcionam, conforme foi analisado na primeira parte do presente trabalho (cf. Koskimaa, 2000; Aarseth, 1998).

As abordagens empíricas deste estudo procuraram apenas perceber um pouco melhor as reflexões em torno das narrativas ficcionais e suas implicações nos processos de leitura e de significação, a partir das novas possibilidades comunicacionais, que envolvem os mundos das crianças com recurso à mediação tecnológica, em particular em contextos educativos não formais.

¹¹⁶ As crianças envolvidas no estudo de caso central também foram objecto deste estudo cf. Anexo 19 e grelhas 36-37

¹¹⁷ Linguagens associadas a diferentes meios de comunicação (voz, livro, cinema, computador).

Neste sentido, pretende-se partilhar os resultados da pesquisa efectuada¹¹⁸ sobre *narrativas ficcionais*, nomeadamente sobre a história de *Alice no País das Maravilhas*, os meios através dos quais as crianças tiveram acesso à história, sobre as suas Personagens preferidas e, num sentido mais amplo e de um modo geral em que sentido é que os media através os quais esta lhes foi transmitida as influenciou.

A informação que serviu de suporte para esta pesquisa permitiu potenciar recursos disponíveis na *Net*, através do Portal *Click in*¹¹⁹, que permitiu divulgar um Questionário¹²⁰, junto de crianças de idades compreendidas entre os 8 -11 anos,¹²¹ de modo a recolher novos dados sobre o modo como as crianças interpretam e recriam narrativas ficcionais acessíveis através dos diferentes media.

Assim, procuramos evidenciar neste caso, por um lado, as potencialidades da *Net* como meio de construção de narrativas colectivas através de uma linguagem diferente; por outro, as possibilidades de articulação entre narrativas ficcionais, projecções imaginárias e a construção de identidade na criança, e por último, realçar as potencialidades comunicacionais e educativas destas articulações ou *links*¹²².

9.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

- **O Conhecimento da história da Alice no País das Maravilhas e o meio pelo qual as crianças tiveram acesso a ela (Gráficos 1 e 2)**

A quase totalidade das crianças conhece a *História de Alice no País das Maravilhas*, mas curiosamente, continua a ser o livro o meio mais referido como veículo de conhecimento deste tipo de histórias, apesar do mesmo existir no nosso mercado em diferentes suportes (cassete VHS, DVD e CD ROM). Estes dados, no âmbito do estudo em causa contrariam um pouco a representação que temos

¹¹⁸ O estudo aqui integrado revela uma continuidade com outros estudos por nós desenvolvidos. (Cf. Coelho,2004)

¹¹⁹ Queremos aqui publicamente agradecer à Coordenação do Portal *EDUCARE* e ao Centro Multimédia da PORTO Editora e em particular à Dra. Marisa Afonso, responsável pelo projecto referido dinamizado através do *CLICK in*

¹²⁰ O questionário elaborado e os dados nele recolhidos expressos em gráficos encontram-se nos anexos 16, 16A E 19.

¹²¹ As quatro crianças do estudo de caso anterior também responderam a este questionário cf.anexo 19 grelhas 35-36

¹²² Neste contexto, *Link* é usado como um *jogo de palavras*, não assumindo verdadeiramente apenas o sentido informático, mas sim o conceito de articulação, como nó conceptual, mas também afectivo, que lhe está associado.

quanto à presença do livro na vida das nossas crianças, que teria sido quase permanentemente substituído pela televisão, pelo vídeo e pelo computador.

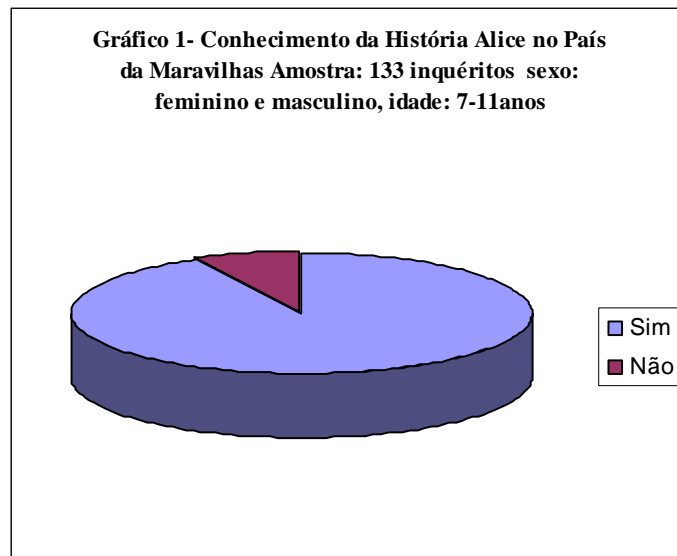


Gráfico nº1

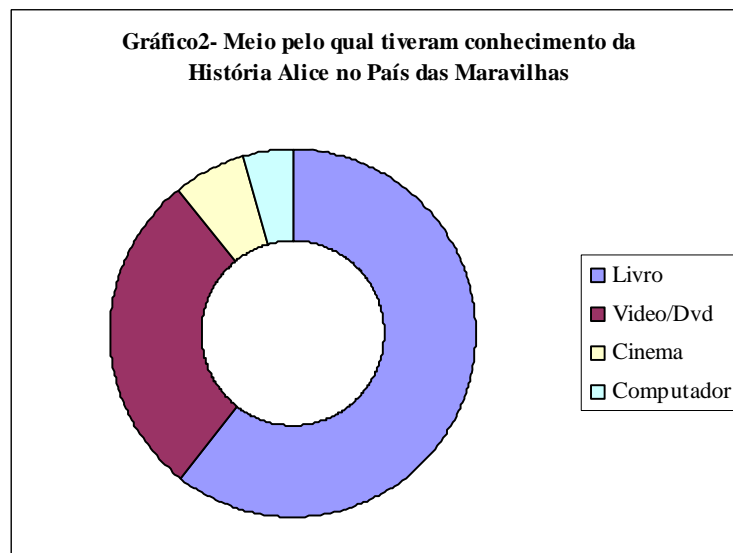


Gráfico nº 2

Os gráficos 1 e 2 evidenciam um peso significativo relativamente ao lugar ocupado pelo livro. O digital não matou o livro, pelo contrário apresenta-o de uma forma ainda mais atractiva.

Relativamente à divulgação da história em si, o livro ainda continua a ser um suporte considerado, até pela representação que temos de *livros de histórias*, no entanto a *Net* assume-se, cada vez mais, como um veículo importante para a construção de histórias.

Assim, a *Net* é, ela própria, um “*Grande Texto*” que pode ser escrito colectivamente. Mais do que um texto, é um “Intertexto” (KRISTEVA, 1985) pelo “espaço polissémico” que permite, pela abertura a outros textos e outras intertextualidades. A ideia de narrativa colectiva e de “intertexto” associada à *Net* é uma potencial área de investigação importante (Garner; Gillingham 1996), permitindo “o desenvolvimento de ambientes colaborativos extremamente poderosos para a realização de aprendizagens e construção do conhecimento.” (Dias, 2000a:22).

O presente estudo, ao ter permitido que as crianças construíssem uma narrativa a partir de um *menu de personagens*, que podiam previamente escolher, possibilitou essa construção narrativa.

A garantia de anonimato dos utilizadores deste Portal não permitiu que pudessem interagir entre si, de modo a formularem juízos críticos sobre os trabalhos uns dos outros, aproveitando os *links* articuláveis, no sentido da conexão entre *redes de sentido* comuns. No entanto, tal objectivo teria certamente imensas possibilidades no âmbito formativo, pois o anonimato daria lugar ao rosto visível ao *tu*, ao *nós*...

Um dos aspectos que mais tem preocupado investigadores e educadores em geral, relativamente ao uso da *Net* em Educação, é a “impessoalidade” da *Net* e as inevitáveis consequências ao nível do relacionamento interpessoal e da experiência directa, como já foi aqui referido.

Contudo, recentes estudos sobre as potencialidades do uso da *Net* em educação não confirmam tal perspectiva, antes pelo contrário, vêm salientar o valor das interacções sociais resultantes das possibilidades de novos relacionamentos a partir da *Net*, usada com fins educativos.

“Children, adolescents, and adults have an opportunity to have contact on the Internet with persons whom they simply would not encounter otherwise” (Garner; Gillingham, 1996, prefácio). “It can be a formidable cognitive task to encounter someone else’s

experiences indirectly and attempt to understand him or her.” (Newman, 1991 citado por Garner; Gillingham 1996 : 9-10).

No entanto, não podemos deixar de articular a temática da construção de narrativas com recurso à *Net* (Koskimaa, 2000), recordando a problemática mais vasta da construção de narrativas, tal como é perspectivada pela Narratologia Contemporânea, que de um modo mais detalhado foi tratada nos primeiros capítulos.

O autor de uma narrativa tem uma “intenção comunicativa” que não é independente do significado que pode ter no seu interlocutor, apesar da narrativa em si própria ter um certo grau de autonomia (Mendes, 2001).

“A interpretação pelo leitor ou ouvinte assenta não apenas na importância literal do texto, mas, igualmente, no postulado de uma intenção comunicativa do produtor-enunciador” (Adam, 1994 : 13).

Eco (1979), conforme já foi referido anteriormente introduz a ideia de “*Cooperação interpretativa*”, no sentido das instruções que o texto fornece ao leitor, que as interpreta dentro dos seus quadros de referência. Assim, a interpretação pressupõe, sempre, um diálogo entre *autor-leitor-personagem*, ainda que o mesmo possa ser apenas imaginário.

Ricoeur (1983, 1984, 1985) criticando a análise estrutural considera, conforme já foi analisado anteriormente, a narrativa dentro da perspectiva do seu “círculo hermenêutico” , reforçando o valor da configuração narrativa e da dialéctica entre a obra e o leitor através dos processos interpretativos:

“Só o confronto entre o mundo do texto e o mundo do leitor levará a configuração narrativa a transfigurar-se em reconfiguração do tempo pela narrativa”

(Ricoeur, 1983: 181).

No âmbito da investigação em curso, pretendemos sobretudo defender que a análise que este filósofo faz relativamente à problemática do sentido e da interpretação se aplica a todos os textos impressos ou digitais, reais ou virtuais.

No entanto, para melhor compreendermos a possibilidade de tal analogia, gostaríamos de relembrar aqui a especificidade do discurso da *Net* tratada anteriormente (cf. Koskimaa, 2000, Aarseth, 1998)

Além disso, Garner e Gillingham (1996) destacam que a *Net* é, antes de mais nada, um “contexto”, que assenta num tipo de discurso específico, que difere muito do discurso tradicional das situações de

aprendizagem formais. O discurso da Internet permite interligar de modo diferente linguagem falada e escrita. Assim, é um tipo de discurso que em contextos de aprendizagem é composto por “um material dinâmico com um intenso significado para os estudantes”. (Ashton-Warner, 1986, citado por Garner e Gillingham, 1996: 8).

Outra diferença particular do discurso da *Net*, relativamente ao dos ambientes formais de aprendizagem, é que na *Web* os estudantes interagem com outros estudantes, “communication partners” situados a uma longa distancia das suas salas de aula.

A *Net* inaugura outro modo de comunicar, outra linguagem que não é nem apenas escrita nem apenas falada. Ela ultrapassa essa distinção, na medida em que é “representação permanente” com base nas mensagens que são armazenadas e respondidas facilmente, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço. Consegue, mesmo, introduzir elementos com uma função semelhante à do gesto, na Linguagem não verbal, como os *asteriscos*, as *maiúsculas*, os sublinhados e outros elementos *paratextuais e pictóricos* (cf. McGann, 2001), entre outros sinais, que se vão tornando familiares nas *comunidades comunicacionais* que se criam através da Web.

Deste modo, justificam-se com alguma pertinência estudos sobre a especificidade das linguagens da *Net*, pois seguramente “ler e escrever na Internet é diferente do que ler num livro impresso” (Karchmer, 2001:452).

Conforme já foi tratado anteriormente, a flexibilidade e não linearidade dos sistemas de hipertexto obriga-nos a repensar as nossas formas tradicionais de interagir, de comunicar de ler interpretar e mesmo de pensar. “O hipertexto assume um mundo de múltiplos textos” (Perfetti, 1996, p. 169).

Deste modo, procuramos ultrapassar as questões formais da especificidade do discurso na *Net*, para tentar compreender as redes de sentido que se abrem através da construção de narrativas colectivas, realçando as possibilidades de articulação com outros tipos de discurso, que acabam por estar imersos uns nos outros nas diferentes situações comunicativas, em articulação com os seus suportes, usos, contextos e relações intersubjectivas. Assim, consideramos, juntamente com Mendes (2001), que, apesar das diferenças entre discursos, estes constituem sempre formas de narrar, por isso, são sempre narrativas, independentemente dos seus suportes.

A variedade de formas narrativas é imensa, desde a narrativa histórica, dramática, mítica, dos sonhos, dos contos, com todas as variantes da narrativa escrita e oral e mesmo da imagem como narrativa.

Com o desenvolvimento da informática, dos jogos de simulação e das gramáticas da narrativa surge a “narrativa arborescente” (Adam, 1994:15), na qual se inserem os livros em que o leitor é, ele próprio, o herói, permitindo-lhe a construção da sua própria história, que se tornam operacionais através dos conhecidos “Sistemas de Autor”.

Segundo o mesmo autor, a narrativa é não um género, mas um tipo particular de “organização de enunciados” (escritos, verbais e mesmo não verbais, se se pensar na narrativa de imagens).

A Internet, pelas suas características próprias e pelas redes hipertextuais em que se desenvolve e potencia, apresenta-se como um meio de articulação de diferentes formas narrativas, diferentes modos de dizer e de tecer significados, diferentes modos de produzir “materiais significantes” não apenas no plano subjectivo, como no plano intersubjectivo.

As questões interpretativas referenciadas frequentemente ao longo do trabalho inserem-se na linha de reflexão hermenêutica de Ricoeur, ele próprio inspirado pela “*Linguistic Turn*” e pelo Pragmatismo anglo-saxónico, bem como outros autores que valorizam o sujeito e suas interacções intersubjectivas na produção de sentido, “preocupando-se menos com aquilo que os discursos dizem e mais com aquilo que os discursos fazem” (Martins, 2001: 92).

Neste sentido, a reflexão que procuramos fazer aqui sobre os dados empíricos recolhidos junto de crianças sobre *narrativas ficcionais*¹²³, tem como textura base esta linha de pensamento, bem como aquelas que encontramos junto de Prado (1984) sobre o modo como as crianças configuram o mundo como narrativa, defendendo que existe um continuum entre a conceptualização elementar e a ficção, considerando a narrativa como incorporando itens reais e ficcionais¹²⁴, conforme foi tratado anteriormente

No estudo em causa, usamos a *Net* através do Portal de Educação específico para crianças “*CLICK in*”, para recolher informação sobre um tipo particular de narrativas, as narrativas ficcionais, pois julgamos que estas desempenham um papel essencial na relação da criança consigo própria e com os outros. Além

¹²³ Relembramos o conceito de narrativa ficcional na linha pragmática de Prado, em que independentemente do modelo de racionalidade tradicional na base do qual “só é real o que é racional.”, a narrativa, “não visa o retrato racional da realidade, mas sim organizá-la tendo em vista a acção.

¹²⁴ Note-se que, conforme foi anteriormente referido este autor ultrapassa a questão da distinção ficcional/real (com a qual não concorda) bem como a sua ligação com questão filosófica sobre a Referência, no sentido da relação entre linguagem e referente extralinguístico. Para ele, as histórias valem por si, independentemente de serem reais ou ficcionais.

disso, procuramos encontrar alguma articulação entre os processos de leitura e de significação em função dos média e suas linguagens próprias.

De seguida passamos a contextualizar estes aspectos com a análise de informação mais detalhada da pesquisa.

Os dados recolhidos têm por base um questionário (cf. Anexo 16) que foi respondido por 133 crianças¹²⁵ através do Portal Educare .

- **Preferência pela personagem - Alice no país das maravilhas**

Em função dos dados recolhidos julgamos que a escolha da personagem Alice se prende com o facto de ser ela ao mesmo tempo, a heroína e representar as dúvidas inerentes a qualquer criança desta faixa etária relativamente ao crescimento. O poder de Alice de entrar no mundo do sonho, onde os animais falam, é o desejo de qualquer criança, que se quer evadir do mundo dos “grandes” e assumir o direito ao seu próprio mundo interior, onde ninguém entre...

O “Coelho” representa a *transição*, a “passagem”, ele próprio é o Tempo, mostra talvez a relação da criança com o Tempo, apesar de ser uma experiência “*fictícia do tempo*” (Ricoeur, 1984: 130).

Seguidamente, encontramos uma lista imensa de Personagens que revelam já, não o mundo da Alice, mas o mundo das histórias em geral, imbricadas no imaginário das crianças. Nesta resposta, as crianças ou por não terem compreendido a questão, ou por que se aproveitaram para projectar os seus imaginários, escolheram ser outras personagens que nada tinham a ver com a história da Alice, num imbricado complexo de misturas, projecções, identificações... Existe um número significativo de crianças que não responde (10%), talvez por lhes ser difícil evocar, sem visualizarem, a identificação correcta das personagens desta narrativa que é complexa e com personagens diferentes das mais tradicionais.

¹²⁵ Mantendo o anonimato

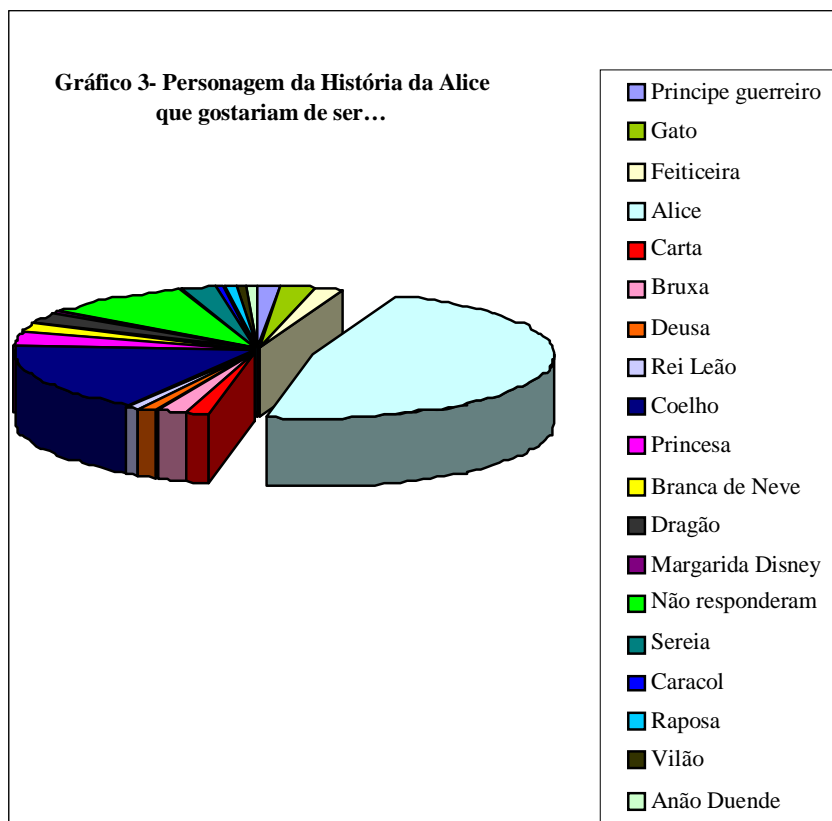


Gráfico nº 3

Personagens da literatura infantil mais escolhidas pelas crianças

A escolha dos pares de personagens oferecidos neste menu obedeceu a critérios de selecção orientados em função do estudo das principais obras de ficção disponíveis no mercado português, bem como da consulta de algumas obras de referência (Traça, 1992). Procurámos agrupar as personagens em função dos sentimentos que julgamos que, de um modo mais ou menos explícito, podem evocar ou representar¹²⁶ não utilizando intencionalmente nenhuma grelha formal de análise.¹²⁷

¹²⁶ O facto de estarem agrupados em pares permite uma maior flexibilidade de imagem-conceito associado ao mesmo tipo de representação e sentimento. Frequentemente a diferença é apenas no sexo masculino-feminino de modo a mais facilmente se adaptar a cada caso.

¹²⁷ Não seguimos grelhas formais por as considerarmos inadequadas para o estudo em causa, como por exemplo aquelas que se encontram estudadas pela Escola Estruturalista russa de Vladimir Propp ou pela linha psicanalista, ou ainda pelo Teste AT9 de Y. DURAND. Com este estudo quisemos apenas "escutar" as imagens que frequentemente estão ligadas a estas personagens de um modo intuitivo, optando por uma análise das histórias de literatura infantil mais divulgadas no nosso país partindo do estudo de Traça, 1992

O Menu disponível para as crianças realizarem as suas escolhas, para com elas construírem as suas narrativas, foi o seguinte:

- Bruxa-Feiticeiro
- Príncipe-Princesa
- Anão-Duende
- Cavaleiro-Guerreiro
- Dragão-Monstro
- Fada-Deus
- Rei-Rainha
- Sereia-Cavalo alado
- Lobo-Corvo
- Cisne-Sapo

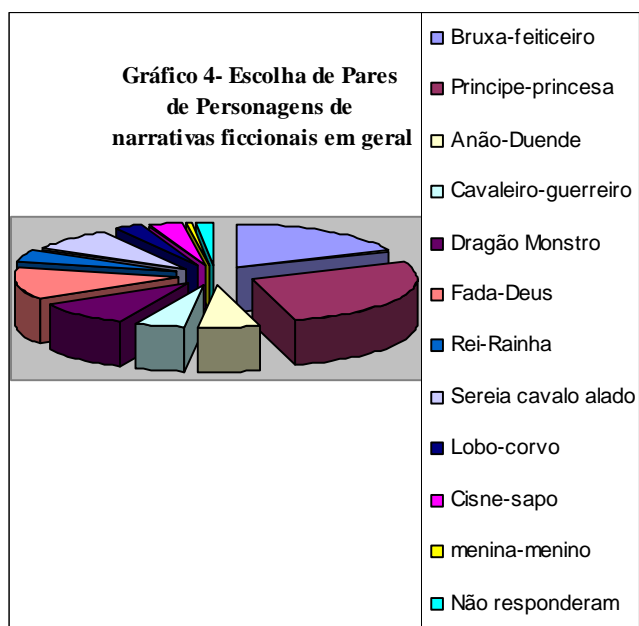


Gráfico nº 4

Julgamos que a escolha dominante do par de personagens “*Príncipe-Princesa*” (27%) se deve à necessidade comum de idealização das figuras parentais (Bettelheim, 1976), fomentado pelos novos heróis presentes nas fantasias, quer da literatura infantil, quer mesmo de todo o tipo de novelas que invadem o quotidiano da maioria das crianças...

Mascarado de símbolos e de imagens, o conto fala muitas vezes uma linguagem mais directa que o mito e do que a fábula, por exemplo, e as crianças sabem-no instintivamente, uma vez que acreditam no conto na justa medida em que encontram o que mais as interessa no mundo: uma imagem identificável a si próprias, da sua família, dos seus pais. (Robert, 1979 citado por Traça, 1992: 34).

Apesar do anonimato deste tipo de inquéritos, pode-se induzir através dos textos que escrevem, que falam na primeira pessoa e maioritariamente no feminino.

O segundo par escolhido foi o de “*Bruxa - Feiticeiro*” (18%), caso para o qual poderá ter contribuído o fenómeno mediático da saga Harry Potter e a heroicidade do feiticeiro - detective.

A presença do sobrenatural (Barbier, 1997) salienta-se também na terceira opção escolhida, o par “*Fada-Deus(a)*” (13%). O sobrenatural, elemento fundamental dos contos tradicionais, continua a exercer o seu fascínio, em que os heróis se revelam como lugares míticos para a projecção das fantasias das crianças, sublimando neles as suas principais limitações.

Note-se que as três primeiras escolhas mais significativas representam valores e sentimentos notoriamente positivos. Os heróis escolhidos são representativos de imagens positivas ligadas ao Amor (*príncipe-princesa*), à Coragem e Inteligência e vontade de mudar o mundo (*Feiticeiro – Magia*) que, sabemos tratar-se da quase idolatria por Harry Potter)¹²⁸.

O par “*Dragão-Monstro*” foi a quarta escolha (9%), simbolizando por um lado os medos das crianças, mas, ao mesmo tempo, as influências das figuras que mais são enfatizadas nos personagens ficcionais que lhes chegam através dos *mass media*, onde estas personagens abundam, nas suas mais diversas variações.

¹²⁸ A estréia do segundo filme da saga Harry Potter iria ocorrer muito em breve, por alturas da elaboração deste questionário

As simpáticas figuras dos “*Anões-Duendes*” (7%), são a escolha seguinte deixando aqui, o realce do mundo dos pequenos, talvez o seu próprio mundo, talvez um apelo a aí permanecer para sempre, eternamente... como os anões....

Por último, temos as imagens da guerra, como grupo do *guerreiro-cavaleiro* (5%) com uma presença tão forte no mundo competitivo dos adultos e com um valor tão pouco representativo no mundo das crianças, apesar de tanto se falar da violência *dos média* e sua influencia no imaginário infantil...

As restantes opções *cisne-sapo*, *lobo-corvo* (3%) não atingem valores representativos, o que nos leva a crer que as figuras mais antigas dos contos tradicionais, a que estes exemplos estão ligados, são agora substituídas por outras mais próximas das vivências mediáticas das crianças.

- **Temas principais tratados na narrativa construída pelas crianças**

De modo a facilitar a análise deste item e dada a variedade das respostas apresentadas, optou-se por agrupá-las em **11 categorias temáticas**, em função dos conteúdos mais focados e que mais se repetem, apenas com ligeiras alterações entre eles. As categorias são as seguintes:

- 1 Amor/paixão**
- 2 Amizade**
- 3 Transformações/Metamorfoses**
- 4 Morte**
- 5 Solidão/Angústia**
- 6 Insegurança**
- 7 Sobrenatural/Magia**
- 8 Lutas com dragões/monstros**
- 9 Alegria/Felicidade**
- 10 Aventuras/Perigos**
- 11 Animais**

Salientamos, no entanto, o número representativo de inquiridos que optaram por não responder **(41%)** a esta questão. Podem não ter compreendido o que era pedido, ou simplesmente não quiseram fazer opções, por não se situarem nas alternativas que eram apresentadas na questão.

O facto das opções, na questão anterior, se apresentarem aos pares, pode ter tornado a decisão difícil.

Julgamos, no entanto, que o facto de terem que escrever uma pequena história com as personagens escolhidas na questão anterior poderá ter desmotivado a participação, partindo do princípio de que para as crianças destas idades a escrita é ainda um limite.¹²⁹

É significativo que tenham sido precisamente as questões em que são solicitadas tarefas de escrita aquelas em que o número de ausência de respostas é maior. (Gráficos 5 e 6)

Tal facto deixa-nos, aqui, pistas para uma reflexão sobre a necessidade de encontrar outras formas de comunicar, outras linguagens, que não apenas a escrita, para comunicar na *net*. No entanto, é de realçar o número significativo de participantes (133), o que pode indicar que a *net* é também um recurso eficaz de comunicação.

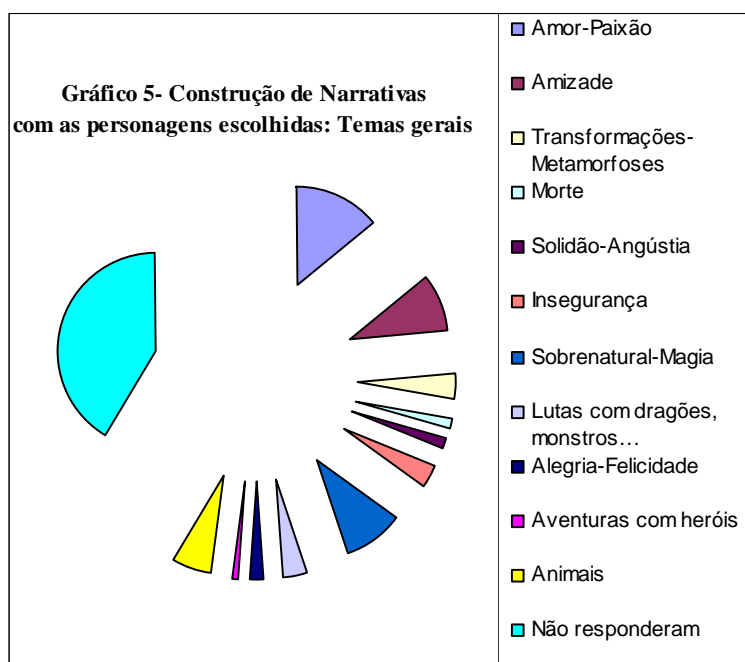


Gráfico nº 5

¹²⁹ Facto já comprovado em estudos anteriores Coelho (2002)

No entanto, das categorias agrupadas podemos destacar o tema 1 do “*amor e da paixão*” (14%), como o mais escolhido, coerente, de resto, com as opções anteriores (Gráfico 4) relativamente ao par *príncipe – princesa*.

A temática seguinte mais salientada é a designada no item 7, relativa ao “*Sobrenatural/ Magia*” (10%); também aqui encontramos uma rede de coerência com o que havia sido destacado no gráfico 4, relativamente ao par *feiticeiro – bruxa*. Novamente, se repete, aqui, alguma influência mediática sobre o fenómeno da magia. Por outro lado, é a dimensão do Maravilhoso, desde sempre realçado nos Contos a exercer o seu fascínio, sempre revitalizado, pelas diferentes linguagens em que se revela.

A terceira opção é a “*Amizade*” (9%), revelando talvez uma carência ou um apelo, não deixa de ser significativo que seja a terceira opção, logo seguida dos “*Animais*” (7%), que poderão eles próprios constituir um prolongamento do desejo de amizade, de companhia, de laços...

Ao longo deste estudo, não pudemos deixar de notar que, ao contrário do que é, frequentemente, divulgado e reforçado, não são as imagens negativas e destruidoras que são preferidas pelas crianças, mas sim as imagens positivas, representativas de afecto ou da falta dele, ou do afecto apenas como projecção imaginária...

As imagens negativas, como aquelas que poderão ser representadas pela categoria 8- “*Lutas com dragões/monstros*”, que foram as únicas a aparecer como evocação de elementos destruidores e ameaçadores, revelam uma representatividade limitada (4%), juntamente com os sentimentos de insegurança (4%), de solidão (2%) e da morte (2%).

Onde estão os sentimentos de agressividade e de violência tão repetidos como fazendo parte do imaginário infantil sob influência “manipuladora” dos media?

Estarão algures ocultos nos 41% que se esconderam no silêncio?

Julgamos que não. A coerência com os resultados anteriores permite-nos arriscar para outras leituras.

Talvez seja um apelo a uma reflexão mais funda sobre o significado da narrativa ficcional para a construção da identidade da criança. A sua própria narrativa de vida, de cujo início ela não é autora (Ricoeur, 1984), é construída na rede de sentido ou sentidos que vai construindo com os outros e consigo própria. Os outros são, sem dúvida, a sua família, o seu núcleo vital, mas dele também fazem parte integrante as histórias e o mundo imaginário que estas abrem e onde ela se encontra, se projecta, comunica.

As histórias representam muito mais para ela do que pode parecer à primeira vista, pois imbricam-se na sua vida e nas suas próprias narrativas.

Exemplo de narrativa de criança (sexo feminino):

É assim eu sou uma deusa e uma bruxa malvada tenta raptar a princesa dum castelo para lhe roubar a beleza e eu faço um jovem príncipe ir resgatar a jovem princesa que depois a bruxa tenta matar o jovem príncipe e o príncipe tenta matar a bruxa depois ele consegue destruir a bruxa e salva a princesa com quem casa e vivem juntos para sempre.¹³⁰

Escolhemos este caso, entre muitos outros, por nele ser tão evidente a projecção da própria narrativa de vida na narrativa ficcional inventada pela criança.

Facto esse reforçado pelo modo como responde à **questão 6 do Questionário** (cf. Anexo 16):

-Porque escolheste estas Personagens ?

-“Porque eu me identifico com todas elas, com a bruxa principalmente, porque sou uma feiosa.”

Não precisamos evocar aqui os numerosos estudos, sobre o número de Horas que as crianças passam em frente da televisão, (Pinto, 1995) imbricando as histórias que vêem na sua própria história, por vezes numa amálgama confusa que nem sempre conseguem destrinçar.

As histórias são a forma que estas têm de se encontrar nos outros (seus heróis), exorcizando os seus medos e enaltecendo as suas virtudes.

É a forma de vivenciarem o tempo de outro modo, ainda que seja de uma forma fictícia.

A ficção reorienta o olhar para os traços da experiência que inventa e ao mesmo tempo descobre e cria [...] Como se da ficção se criasse uma nova consciência do tempo” [...] que em última análise representa “o poder da obra de projectar um mundo”(Ricoeur, 1983:130).

¹³⁰ Excerto original anónimo de uma criança de sexo feminino de idade compreendida entre 8-11 anos (respeitou-se o texto original sem qualquer correcção ortográfica ou sintáctica).

Como muito bem sublinha Sumares (1986:18), conforme foi anteriormente destacado, a análise de Ricoeur permite “colocar o tempo e o existente individual numa perspectiva de interação interpretável”, sempre reformulável como um texto.

Este estudo confirmando outros (Bettelheim, 1976; Ricoeur, 1983, 1984, 1985) vem reforçar que a ideia da influência da narrativa ficcional, em qualquer linguagem ou suporte (e estes resultados mostram que o livro ainda tem um peso preponderante nos hábitos quotidianos das crianças, contrariamente ao que habitualmente se pode pensar) como fundamental para a afirmação da *identidade narrativa* da criança, revelando-se nas suas escolhas, nos seus apelos...

A presença do “Herói Bom”, com valores essencialmente positivos, está ainda bem presente no imaginário infantil.

Os valores da agressividade, do conflito, da violência, talvez sejam sobretudo leituras dos adultos sobre si próprios e não das próprias crianças.

- **Razões da escolha das personagens**

Na última questão (gráfico 6) **Razões da escolha das Personagens**, as crianças foram mais uma vez reservadas. **58% “não responderam”**. As razões do seu silêncio já se foram delineando na questão anterior. Reservas perante a linguagem escrita? Ou simplesmente reservas relativamente ao seu mundo mais secreto, o seu mundo imaginário, que nem sempre lhes apetece partilhar, mas tão-somente viver consigo próprias...

No entanto, mais uma vez as respostas registadas deixam antever valores positivos:

Porque gosto (15%), porque são giras (12%), porque me apeteceu (4%) - (Gráfico 6)

O tipo de resposta é, ele mesmo, uma afirmação da sua identidade, do assumir pleno dos seus gostos pessoais e da sua liberdade tão bem representada no “**Porque me apetece**”. E Tu (adulto) não tens nada com isso...

Algumas respostas são verdadeiramente representativas desse espaço de afirmação/revelação de identidade.

“Porque me identifico com elas”

“Porque me dão lições”, lições de vida, provavelmente...

Gráfico 6-Razões das escolhas das personagens



Gráfico nº 6

Todas as respostas registadas deixam transparecer, de um modo ou de outro, o significado que estas narrativas assumem para as crianças, como se estivessem comprometidas na sua autoria, como se do diálogo com essas personagens se construísse uma outra narrativa – a delas, da qual elas seriam pelo menos “co-autoras” e “co-responsáveis”, cuja rede de sentido pleno apenas elas tivessem direito a decifrar...

As histórias representam assim na vida das crianças o apelo a outros *links*, outros nós, outros laços, falados em qualquer ou em todas as linguagens... desde que lhes seja permitido falar.

Neste sentido, os estudos descritos evidenciam as potencialidades educativas que se podem revelar através da construção de narrativas a partir da *Net*. (cf. Koskimaa, 2000)

Inúmeros Projectos se poderiam enunciar, reforçamos a título de exemplo, apenas aqueles que estão ligados à Schoolnet, apresentando um Excerto original da narrativa que algures na Eslovénia outra criança contou, quando confrontada também com o desafio expresso neste Estudo, no âmbito do projecto Schoolnet.

Exemplo de excerto de narrativa original escrita por uma criança eslovena (recolhida no âmbito da pesquisa através da Rede Schoolnet)

“A long time ago a witch lived. She wanted to banish the princess.
The Witch came into a castle and she wanted to put a princess into a bag.
But the princess screamed so loud that a fairy heard her.
The Fairy run into the room and changed witch into a toad.
The Princess and the fairy took the witch to the goddess. The Goddess closed the witch
into a cage and the princess was saved.”

A análise destes dados¹³¹ não foi inserida nesta investigação, pois estes só por si constituem o início de outro estudo com implicações interculturais. No entanto, fica aqui o convite à reflexão e à construção de outras redes semânticas, dando um novo sentido à ideia de “co-autoria” e de “intertexto em acção”... Até porque acreditamos que a Educação é o lugar onde todos os discursos se encontram conforme tentámos mostrar ao longo da fundamentação deste trabalho.

¹³¹ O estudo referido neste contexto foi alargado à Rede da Schoolnet, que nos possibilitou ter acesso a respostas sobre este mesmo questionário de crianças de outros países, com o objectivo de estudar a identidade cultural através do Imaginário Infantil. A participação não foi tão significativa, provavelmente devido às limitações da língua, mas, mesmo assim, houve algumas respostas a considerar em estudos posteriores

9.3. ANÁLISE COMPARATIVA DOS QUESTIONÁRIOS E DAS NARRATIVAS

CRUZAMENTO DA INFORMAÇÃO COM A DOS QUATRO CASOS DO ESTUDO DE CASO CENTRAL

De seguida, apresenta-se os dados recolhidos no âmbito deste estudo com as mesmas crianças envolvidas no estudo de caso central e que se submeteram ao mesmo questionário (cf. Anexo.19) com alguns comentários em função da análise. Com este estudo pretende-se cruzar a informação dos dois estudos, complementando os dados recolhidos no anterior, sobretudo no que concerne à criação livre de narrativas, analisando sobretudo as sequências narrativas e as implicações/projecções que mais se evidenciam. No entanto, ao contrário do restante universo de crianças utilizadoras do Click in, as quatro crianças mantiveram-se no modo de trabalho presencial e sem recorrer à internet, apenas o questionário foi o mesmo.

GRELHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS NARRATIVAS ESCRITAS CRIADAS ATRAVÉS DE MENÚ DE PERSONAGENS (OS QUATRO CASOS DO ESTUDO DE CASO CENTRAL)

	D.	T.	A.	F.
Personagens centrais escolhidas	Monstro, Bruxa	Príncipe, Rei, Princesa	Feiticeira má, Sereia, Anão, Rei,	Sereia, Príncipe, Bruxa, Cisne
Outras personagens	Reis e Ogre	Dragão	Cavaleiro, Dragões, Deuses, Cisnes, cavalo-alado, sapo	Pai e irmãos
Símbolos associados	Medo Imagens parentais sentidas como ameaça	Autonomia face às Imagens parentais, Resolução de conflito	Fusão, Transformação, Crescimento	Autonomia face às Imagens parentais, Resolução de conflito, Crescimento
Momentos da acção destacados	Relação amorosa tensa vivida entre uma bruxa e um monstro.	Luta entre dragão e príncipe	Luta entre dragões cavaleiros e deuses	Relação amorosa entre sereia e príncipe
Cenário/local onde se passa a acção	Não é mencionado	Reino muito distante	Num lago, no mar	No mar e fora num castelo

Uso de diálogos entre personagens	Não	Não	Não	Não
Final dado à história	O par amoroso casa contra a vontade dos pais .	Casaram e foram felizes para sempre.	Ficaram felizes com a água mais limpa	Viveram felizes para sempre
Sentimentos/valores destacados	Amor,Tensão, Conflito	Amor, Coragem	Amizade,Conflito, Paz, Harmonia.	Amor, separação dos pais.
Uso de ilustrações	SIM	SIM	SIM	SIM
Extensão da história	16 linhas	9 linhas	17 linhas	12 linhas
Influências de outras narrativas já conhecidas	Poucas	Algumas	Bastantes	Bastantes
Riqueza de pormenores originais	Alguns	Poucos	Razoável	Pouca

Grelha nº 39

As narrativas escritas por estas crianças confirmam os dados recolhidos no estudo anterior, as suas preferências centram-se em personagens que têm algum poder de transformação ou pelo seu estatuto príncipe, rei, ou pela magia feiticeira, bruxa. Destaca-se nalguns casos conflito ou a tensão a superação de perigos simbolizado por personagens como o dragão ou o monstro. Num caso é evidente a articulação entre o ficcional e a vida, pois há uma fusão entre personagens inventadas e as figuras da sua vida real (irmão, pai). Os valores evidenciados são positivos como a amizade e o amor e são evidenciados no final feliz dado à narrativa.

Nota-se uma unidade entre este estudo e o anterior e uma coerência relativamente ao de caso central no que concerne à continuidade ente ficcional e identidade narrativa (cf. Ricoeur, 1984; Prado, 1984).

GRELHA DE ANÁLISE DOS DESENHOS QUE ILUSTRAM A NARRATIVA LIVRE

	D.	T.	A.	F.
Tamanho face ao papel	Ocupa o espaço que sobra na folha de texto	Ocupa o espaço que sobra na folha de texto	Ocupa o verso da folha onde escreveu o texto, apenas na parte inferior do papel	Ocupa o verso da folha onde escreveu o texto, apenas na parte superior do papel
Traço	fraco	forte	forte	médio
Momentos representados	Rei no castelo em cima e monstro do lado de fora em baixo.	Príncipe a salvar a princesa do dragão	O cisne . o sapo e o lagarto a passar na água	Sereia e príncipe
Cenário/local da acção	No castelo	Não é perceptível	Lago	Não se destaca.
Tempo	Não é perceptível	Não é perceptível	Não há elementos	Não há elementos
Fidelidade à narrativa escrita	Cena próxima da narrativa escrita mas com o detalhe do castelo	Muito próxima da narrativa escrita	Cena Próxima da original mas sem detalhes	Cena Próxima da original mas sem detalhes
Detalhes acrescentados	A presença do castelo	_____	_____	_____
Uso de legendas	Não	Não	Sim	Não
Cores usadas	Só lápis de pau	Só lápis de pau	Só esferográfica azul	Só esferográfica azul
Comentários	_____	_____	Apenas a explicação de quem são as personagens e o que está a fazer o lagarto	Insiste que não sabe desenhar

Grelha nº 40

Os rapazes identificaram-se sobretudo com personagens masculinas poderosas (rei, príncipe) e as raparigas com imagens híbridas e de transformação (cisne, sapo, lagarto, sereia) que pode estar relacionado com o crescimento e as transformações daí decorrentes. Este aspecto confirma as preferências também destacadas no estudo anterior.

Todos usaram a imagem como ilustração do texto e não como narrativa isolada, no seguimento do que fazem com regularidade na escola (cf. Duborgel, 1997) em que o texto é sempre apresentado como o essencial e a imagem acessória.

Os materiais usados não são muito variados recorrendo à esferográfica e sem cores.

Este estudo foi interessante pelas analogias que se teceram relativamente à dimensão criativa, muito embora não tenha sido possível alargar o âmbito da reflexão às potencialidades da internet.

CONCLUSÕES

Encontramo-nos perante o momento de encerramento a que têm de chegar todos os trabalhos desta natureza, apesar da consciência sempre presente de tarefa inacabada, incompleta, pelas palavras que ficaram por dizer, pelos conceitos que não conseguimos explorar, pelas redes de significados que infinitamente se poderiam recriar.

Em vários momentos deste trabalho, sentimo-nos imersos na cibertextualidade, na multilinearidade e na intertextualidade, apesar da linguagem em que nos expressamos ser a escrita e o seu suporte o livro com a sua sequência linear e discreta. Frequentes vezes desejámos poder exprimir-nos também numa linguagem hipertextual, pois sentíamos, que seria bem mais fácil exprimir as redes de sentido que procurámos tecer aqui ao longo destes quatro anos de intenso trabalho.

Agora que nos encontramos a escrever estas últimas páginas, sentimos que poderíamos continuar indefinidamente, porque este trabalho é também uma narrativa construída da interligação de várias narrativas, das quais nos apropriámos, recriámos, reinventámos até chegar aquela que sentimos como nossa, pronta para a partilhar com outros, que certamente a irão também reinterpretar.

Assim sucede com todo o ciclo de textos reconfigurados, que se imbricam na nossa vida e no nosso modo de olhar o mundo, de o compreender, de o comunicar.

Como investigadores temos uma responsabilidade acrescida, pois temos o dever de produzir linhas de orientação fundamentadas sobre estas redes complexas de conceitos, de saberes, de narrativas e de experiência.

Com o presente trabalho de investigação procurámos sobretudo compreender de que forma as transformações que ocorrem nos meios de comunicação actuais, interagem no modo como articulamos as narrativas, que chegam até nós de modos tão diferentes dos tradicionais e por que processos interferem na interpretação e na recriação de narrativas novas.

Pelo lugar que ocupa nas nossas vidas, o ficcional, que no entanto raramente é olhado com a seriedade que lhe é merecida, foi por nós escolhido como principal expressão do imaginário, como elemento central de estudo para compreender os processos interpretativos e criativos de sentido, que estão na base das principais preocupações da presente pesquisa.

Tendo em conta o enfoque epistemológico do qual partimos, no âmbito da investigação em Educação, em particular em Tecnologia Educativa tentámos enquadrar a problemática nas teorias do hipertexto e da cibertextualidade, nomeadamente as defendidas por Koskimaa e Aarseth, embora tentando sempre cruzar as suas ideias com muitos outros investigadores de referência como Spiro, Landow, Rheingold, Dillenbourg, Clancey, Lave, Laurel entre outros. As orientações de investigação em Portugal foram sobretudo ancoradas nos estudos feitos pelo nosso orientador de tese, sobre a construção partilhada de saber e as comunidades virtuais de aprendizagem.

Além das referidas linhas de investigação tentámos entrecruzar as preocupações comunicacionais e educativas com a fundamentação filosófica dos conceitos em análise, tendo por isso dedicado os primeiros capítulos de enquadramento epistemológico à revisão de literatura de autores como Debray, Wunnenburger, Eco e Ricoeur em particular sobre os estudos efectuados sobre imagem, imaginário e narrativas ficcionais. Nesse sentido, seguimos também os estudos de Prado trabalhados em investigações no âmbito da comunicação por Mendes, sobretudo no que concerne ao papel primordial das narrativas ficcionais na organização do mundo.

Seguidamente, desenvolvemos mais detalhadamente as temáticas relacionadas com as teorias de comunicação e o lugar dos média na cultura contemporânea, recorrendo essencialmente a autores como Wolton, Mattelart, Augè e Lévy, tentando articular a crítica dos primeiros, com o entusiasmo optimista de Lévy relativamente aos seus conceitos de “inteligência colectiva”, de “virtualização” e “desterritorialização do ciberespaço”.

Das teorias da comunicação abordadas, Wolton foi sem dúvida um autor de referência pelas suas posições moderadoras sobre o lugar que os média ocupam na reconfiguração da cultura contemporânea e na comunicação.

Todos os autores estudados foram importantes para a coerência interna de todo o trabalho. A Paul Ricoeur, a quem prestamos homenagem póstuma, devemos o *élan* inicial, pois as suas interessantes reflexões sobre o tempo na narrativa ficcional, as questões que coloca no seu círculo hermenêutico, na procura permanente de reconfigurações, a partir de uma certa autonomia da obra face ao autor e nas possibilidades infinitas de reconfiguração que a actividade interpretativa do mundo do leitor possibilita, foram sem dúvida ideias centrais que deram unidade de sentido a todas as outras leituras efectuadas.

A Prado devemos o facto de ter ligado algumas das ideias do construtivismo da psicologia cognitiva, com a produção de narrativas em função dos contextos, dos significados e sobretudo dentro de uma perspectiva pragmatista do uso da narrativa como organização conceptual para a acção.

Dos autores da Teoria do hipertexto e da cibertextualidade destacamos aqui os trabalhos de Koskimaa e Aarseth, muito pouco estudados em Portugal e cuja lucidez na análise que fazem da redefinição dos conceitos de leitura, escrita, interpretação, autor, leitor, intertextualidade e multilinearidade à luz da cibertextualidade foram um importante apoio na articulação dos conceitos matriciais delineados ao longo deste estudo.

Para além da reflexão teórica, o estudo empírico efectuado neste trabalho permitiu-nos visualizar com mais nitidez as hipóteses iniciais de pesquisa, ajudando-nos a sintetizar neste contexto algumas conclusões finais integradoras do corpo teórico-prático e que passo a enunciar como pequenas teses (thesis) que resumem as redes de sentido, que neste momento final conseguimos com clareza definir e partilhar:

- 1.As narrativas ficcionais desempenham um importante papel na construção de identidade da criança, sendo quase ignoradas pela cultura escolar formal, onde cada vez menos são reconhecidas pelo seu valor expressivo e comunicacional, considerado dicotomicamente contrário aos modelos culturais dominantes transmitidos na escola.
- 2.Os ambientes não formais de aprendizagem apresentam-se como espaços favoráveis para desenvolver actividades de expressão do imaginário, na medida em que se assumem como lugares de afectos e desenvolvem actividades criativas, reconhecendo os sujeitos de educação nas suas múltiplas dimensões e não apenas na dimensão cognitivo-linguística.
- 3.A escrita linear sequencial dominante na escola formal não constitui em si uma linguagem com a qual a criança se identifique para se exprimir e redefinir a sua “identidade narrativa”, sendo pelo contrário, por vezes perspectivada como um limite para compreensão do seu próprio mundo e do mundo dos outros.
- 4.As imagens apesar do fascínio sociocultural que exercem, não são ainda verdadeiramente integradas como elemento de comunicação educativa, sendo apenas reconhecidas as suas vertentes ilustradoras ou lúdicas.

5. O livro ainda é o veículo de difusão mais frequente para a divulgação das narrativas ficcionais, o que evidencia que as tecnologias não destroem outros média, apenas os complementam. O que não implica que cada vez mais os livros se procurem aproximar das linguagens interactivas e cibertextuais de outros média, possibilitando a construção de textos dinâmicos (cf. Aarseth). Assim como cada vez mais a difusão e venda de livros seja feita pelas redes digitais. Ou seja, o livro sobrevive, através dos outros média, que não ele próprio.
6. É importante destacar que a experiência temporal da leitura é sempre linear seja no texto impresso ou no hipertexto. O hipertexto tem uma estrutura não linear, que possibilita múltiplas leituras lineares (cf. Multilinearidade, Aarseth)
7. As narrativas orais são aquelas em que as crianças aderem afectivamente de uma forma mais implicada, mesmo usando como ponto de partida outros média. Tal facto pode significar a necessidade intrínseca de partilhar e comunicar directamente, através da vivência intersubjectiva preconizada pelo acto da fala como matricial para a comunicação humana.
8. Os ambientes de aprendizagem multimédia ao integrarem diferentes formas de narrar conseguem mais facilmente adaptar-se a formas de comunicação multidimensional e a contextos situados e diversificados, onde de um modo integrativo se articulam diferentes média, diferentes formas de narrar, comunicar e recriar significados.
9. Apesar do modelo de investigação aqui efectuado não ter permitido explorar de um modo sistemático as virtualidades da hipertextualidade, os restantes estudos empiricos apresentados no âmbito da experiência desenvolvida com o recurso ao Portal Educare e da Schoolnet abrem perspectivas interessantes sobre as narrativas comunitárias e o saber partilhado.
10. As investigações sobre narrativas digitais interactivas marcam uma nova fase nos modos de comunicação da cultura contemporânea sobre a redefinição das articulações entre os conceitos de leitura, escrita, interpretação, autor, leitor, intertextualidades que devem ser integradas na reflexão em investigação educacional.
11. Os trabalhos de Koskimaa, Aarseth mostram claramente que não devem ser confundidas as intertextualidades no plano da significação, com as possibilidades abertas pela articulação dinâmica de lexias que as redes hipertextuais possibilitam. As intertextualidades semânticas são possíveis em qualquer texto, impresso ou digital, pois resultam dos processos interpretativos e de significação

comuns a todos os textos e nunca se poderão reduzir a um conjunto de hiperligações. (cf. Kristeva, Eco, Ricoeur). Os cibertextos distinguem-se essencialmente pelas funções dinâmicas que permitem aos seus utilizadores. (cf. Textos ergódicos em Aarseth).

12. Saliente-se que apesar do sentido de leitura ser inevitavelmente linear, o mesmo não acontece com o modo como pensamos e articulamos conceitos em rede. (cf. Spiro). As conexões entre redes hipertextuais e o modo como pensamos, constitui também um núcleo de reflexão, a ser considerado no âmbito dos modelos de educação, em particular pela Tecnologia Educativa.

13. As linhas de investigação sobre as temáticas enunciadas devem ter em conta, particularmente, o significado e alcance do desenvolvimento do papel da co-autoria na reconfiguração interpretativa da cultura, das memórias e suas formas de comunicação multidimensional como dimensões a ser integradas em modelos e projectos educacionais.

14. As implicações da articulação destes conceitos devem motivar a redefinição das fronteiras espaço-temporais da educação, motivando para uma avaliação rigorosa da implementação fundamentada das comunidades virtuais de aprendizagem, como espaços abertos de saber partilhado e modelos de aprendizagem colaborativa, potenciando assim as possibilidades das redes hipertextuais. Nessa sequência a escola e a sala de aula devem ser redimensionadas como plataformas comunicacionais, onde se cruzam múltiplas linguagens e discursos, como expressão de universos simbólicos e culturais diversificados.

15. A partir dos pressupostos base enunciados considera-se fundamental uma redefinição do sujeito de educação reconhecendo as suas múltiplas dimensões e formas de expressão, capaz de dominar e articular várias linguagens e recriar as suas redes de sentido. O professor terá o importante papel de “mediador de sentido” defendido por Barbier, reorientando as diferentes reconfigurações que as redes interpretativas desenvolvem, funcionando como um “intérprete poliglota”, atento a todos os sinais, fornecendo rumos e apoiando escolhas, de modo a prevenir a desorientação e a dispersão, principais problemas da navegação no ciberespaço.

16. Os modelos educativos do futuro devem ter em consideração os trabalhos no âmbito das “teorias da cognição situada” (Lave, Clancey), tendo em vista o reencontro entre espaço físico e virtual possibilitando as trocas, as partilhas, as experiências, que se revitalizam com a presença do rosto, dos olhares e das ligações afectivas que permanentemente se reconstróem.

Os dezasseis pontos que sintetizámos nestas reflexões finais não esgotam a complexidade integrada em cada um deles, que exigiria novos desenvolvimentos. Eles constituem apenas uma breve sinopse das implicações do estudo, bem como dos principais aspectos que se procurou reflectir ao longo das restantes páginas. Nelas fomos lentamente encontrando intertextualidades por entre labirintos de saberes tão dispersos e ao mesmo tempo tão próximos.

A narrativa que agora se termina, fica aberta a partir deste momento a outras tantas reconfigurações e reinterpretações, registada na memória viva que infinitamente se reconstrói, se redefine e transfigura em outras narrativas.

ABORDAGENS FUTURAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo desenvolvido não nos permitiu aprofundar com abordagens empíricas sistemáticas as hiperligações no ciberespaço e essa situação constituiu a sua principal limitação. No entanto, o estudo que foi desenvolvido com a rede Schoolnet e com o Click in do Portal Educare (cf. Estudo de caso complementar, capítulo 3 da parte II) despertou-nos um forte interesse, pelas virtualidades que revelou, para vir, no futuro, a explorar melhor as potencialidades da internet, nomeadamente dos *chat* e *fóruns* de discussão, aproveitando as redes educativas existentes já implantadas nas escolas, como a *schoolnet* ou outras.

Assim, pretendemos dar continuidade às principais linhas de investigação abertas pelos modelos empíricos iniciados, de modo a recolher elementos de reflexão sobre a reconfiguração da interculturalidade, em função das elos de proximidade, que são hoje desenvolvidos por este tipo de recursos tecnológicos e pelas redes intertextuais que possibilitam.

Nessa conformidade, seria enriquecedor tentar envolver algumas escolas e comunidades de aprendizagem em estudos orientados e supervisionados de um modo experimental, de forma a que se possam avaliar rigorosamente modos de implementação à larga escala de protocolos de partilha envolvidos em comunidades virtuais de aprendizagem.

O estudo presente permitiu-nos repensar a necessidade de uma alfabetização integrada nas práticas, modelos e mesmo estruturas curriculares, que continuam quase alheadas das transformações operadas pelas redes hipertextuais, pela cibertextualidade e pelos poderosos recursos para a construção de saberes e conhecimentos.

Apesar de conscientes das limitações de um estudo de tipo qualitativo, constitui, no entanto, para nós um interessante desafio poder contribuir de algum modo para uma reflexão mais alargada sobre esta complexa problemática, da qual não é mais possível continuarmos a ignorar os seus efeitos e implicações na realidade comunicacional e educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (1993). *Nonlinearity and Literary Theory*, in G. P. Landow, ed., *Hypertext and Literary Theory*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Aarseth, E (1997) *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, Espen (1998). Allegories of space: the question of spatiality in computer games. <http://www.hf.uib.no/hi/espen/papers/space/>. (acesso 13 Abril 2003)
- Adam, J. M.(1994) *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva.
- Adorno, T. (1938). Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt*. In *Gesammelte Schriften XIV*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990 (iii): 14-50.
- Alessi, Srephen M, & Trollip, Stanley R, (2001) *Multimédia for Learning, Methodes and development*. USA: A Pearson Education Company.
- Alleau, R. (1982). *La Science des symboles*. Paris: Payot.
- Althusser, L. (1970). L'Ideologie et les appaieiels idéologiques d'état. *La pensée*. N°151. Paris
- Althusser, L. (1975). *La pensée*. Paris: Hachette
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Public Culture*, v. 2, n° 2
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge
- Araújo, Alberto & Silva, Armando (1997). Mitanálise e interdisciplinaridade. Subsídios para uma hermenêutica em Educação e em Ciências sociais. *Separata da Revista Portuguesa da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp.6-36
- Araújo, Alberto & Baptista, F. Paulo (coord) (2003). *Variações sobre o Imaginário. Domínio, s teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Ardoino, J.(1977).*Éducation et Politique*. Paris: Gauthiers-Villars.
- Ardoino, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. (1997) in: BARBOSA J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar p. 24-41.
- Ardoino, J. (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Ardoirno, J; Nicolescu, B. (2000). L'Universel et le singulier. L'Éducation comme dialectique: expériences et recherches.*Actas do IX COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'AFIRSE*. Rennes: Université de Rennes 2, pp.7-16
- Arendt, H. (1991). *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Atlan, Henri (1991). *Tudo, Não Talvez*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Augè, Marc (1998).*A guerra dos Sonhos, Exercícios de Etnoficção*. Oeiras: Celta Editora.
- Aumont, J. (1990). *L'Image*. Paris: Nathan.
- Austin, J.L. (1962).*How to do things with words*.Oxford: University Press.
- Avery, O. Encyclopædia Britannica. 2007. Encyclopædia Britannica Online <http://www.britannica.com/eb/article-9011425> (Acesso Fevereiro, 2004)
- Axelos, K.(1984) *Systematique Ouverte*. Paris: Minuit
- Babin, Pierre (1993). *Linguagem e cultura dos média*. Lisboa: Bertrand
- Bacczko, B (1984). *Los Imaginarios Sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Vision
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et des rêves*.Paris: J. Corti
- Bachelard, G. (1943). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: J. Corti
- Bachelard, G. (1970). *Le droit de rêver*. Paris: PUF
- Bachelard, G. (1971). *La poétique de la reverie*. Paris: PUF
- Bachelard, G. (1994). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes
- Bailey, C. (1996).Digital mind-body split at the heart of cyber myth. *Now*, May vol. 15, n. 37,pp. 16-22
- Baktin,M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage* (1929) Paris: Minuit
- Ball,S. (1990).*Foucault and Education*. London:Routledge
- Balpe, Jean Pierre & Magnè, Bernard (1991). *L'imagination informatique de la literature*. Paris: P. Universitaire de Vincennes

- Banks, A. & Banks S. (1998) *Fiction and Social Research: By ice or fire*. Wanut Creek. C.A.: AltaMira Press
- Barbero, J.M.(1987) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili
- Barbier R.(1994). *L'anthropologie culturelle de l'éducation à l'université, Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris: APRIEF Sorbonne
- Barbier, R (1997). *L'Approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos/economica.
- Barbier, R. (2000a). *L'improvisation éducative. Recherches*. <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/improvisationeducative.htmpp>. (Acesso 24 Jan 2004)
- Barbier, R. (2000b). *Éducation et Poesie*. Paris: C.R.I.S.E. <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/CForgeoteducationpoesie.html>.pp.1-10; (Acesso 24 Jan 2004)
- Barbier, R. (2000c). *L'Éducateur comme passeur de sens*. Paris: <http://perso.club-internet.fr/bulletin/b12.html>.pp.1-8 (Acesso 10 Maio 2004)
- Barbier, R. (2000d). *Qu'est que la recherché en éducation?* Paris: C.R.I.S.E. http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/La_recherchee.html.pp.1-25 (Acesso 10 Maio 2004)
- Barbosa, P. (1995). *Metamorfoses do real*. Porto: Afrontamento
- Barbosa, P, (1996) *A Ciberliteratura, Criação Literária e Computador*. Porto: Edição Cosmos Literatura
- Barbosa, P, (2001). *Ciberliteratura, Inteligência Artificial e Criação de Sentido*. <http://www2.ufp.pt/~pbarbosa/artigo-icnc.htm> (Acesso 6 Junho 2004)
- Barbosa, P, (2004) *Poesia em meio digital: algumas observações*, in: *Sociedade da Informação: balanço e implicações*. Organizado por Luís Borges Gouveia e Sofia Gaio. Porto, Edições UFP. pp. 318-328
- Barone, T. (2001).Pragmatizing the imaginary: A response to a fictionalized Case Study of Teaching. *Harvard Educational Review*, vol 71, n°4, pp. 734-741.
- Barthes, R..(1957).*Mythologies*. Paris, Editions Seuil.
- Barthes, R. (1964a).*Rhétorique de l'image*. Paris: Communications.
- Barthes, R. (1964b).*Éléments de semiologie*. Paris: Seuil
- Barthes, R. (1966).*Introductuion à analyse structural du récit*, in *Communications* n°8, Paris
- Barthes R.,(1967) *Sistema de la Moda*, Barcelona: G.Gili,
- Barthes, R (1993 [1970]) *S/Z.An Essay*. New York: The Noonday Press.

- Bateson, G. (1980). *Mind and Nature - A Necessary Unity*. N.Y.:Bantam Books.
- Bateson, G.(1987) *Natureza e espírito*. Lisboa: Dom Quixote
- Bateson, G.(1989) *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva
- Baudrillard, Jean. (1990).*A Transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. São Paulo: Papiros
- Baudrillard, J. (1997). *Ecran total*, Paris: Galilée
- Baudrillard, J. (1995) .*Le Crime parfait*, Paris: Galilée
- Beaney, M. (1996). *Frege: Making Sense*. London: Duckworth
- Beauchamp, P (1992). *Le récit, la lettre et le corps*. Paris: Seuil.
- Belo, F. (1991). *Epistemologia do sentido, entre filosofia e poesia a questão semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Belo, G. (1990). *Richard RORTY en la encrucjada de la filosofia pos-analitica: entre pragmatismo e hermeneutica; introduction a RORTY: el signo linguistico*. Barcelona: Ed. Paidos.
- Benjamin, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Berenguer, Xavier (2002). *Una Década de Interactius*
<http://www.uoc.edu/artnodes/esp/art/xberenguer0902/xberenguer0902.html> (Acesso 8 Maio 2004).
- Berg,G.A. (1999). Community in Distance Learning through Virtual Teams. *Educational Technology Review*, 12,23-29.
- Berger, P L. & Luckmann, Thomas (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bernstein, M. (1991a).The Navigation Problem Reconsidered. In E. Berk & J. Devlin (eds.), *Hypertext/Hypermedia Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Bernstein, M. (1991b). Storyspace and the process of writing. In E. Berk & J. Devlin (eds.), *Hypertext/Hypermedia Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Bertalanffy, L.V. (1973). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis, editora vozes.
- Bettelheim, B (1977). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Laffont.
- Bitti, P., Ricci & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Blumler & Katz, E.(1975).*The uses and gratifications approach to mass communication research*. Annual Review of Communication Research.Vol.3 Sage:Beverly Hills

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1982). *Qualitative Research for Education.An Introduction to theory and methods*. USA: Allyn and Bacon Inc.
- Bolter, J. D. (1990). Topographic Writing: Hypertext and the electronic writing space. In G. P. Landow and P. Delany (eds.), *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge: MIT Press.
- Bolter, J. D. (1991). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Bolter, J. D. (1996) Ekhprasis, virtual reality, and the future of writing. In Peter Nunberg, (ed), *The Future of the Book*, pp. 253-272.
- Bolter, J. D. & Grusin, Richard (1999). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bolter, J. D. & Michael J. (1987). *Hypertext and Creative Writing. Hypertext '87 Proceedings*. Chapel Hill: Association for Computing Machinery, pp. 41-50.
- Books, S. (1998). *Invisible Children in the society and its schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Booth, W. C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. USA: British Library Cataloguing.
- Borges, J. L. (1970). *The Garden of Forking Paths and Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, in Labyrinths*. London: Penguin Books.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Lisboa: Celta
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1992), *Les Regles de l'art. Genese et structure du champ litteraire*, Paris: Seuil.
- Bourdon, J. (1990) *Histoire de la Television sous de Gaulle*. Paris: Anthropos.
- Breton, P. (1994). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Breton, P. (1997). *À Imagem do Homem: Do Golem às criaturas virtuais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot. Design and intention in narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. (1991). *Television Critical Viewing Skills*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-44.
- Brown S (1983). Learning by doing revisited for electronic learning environments. In M.A. White (ed.), *The future of electronic learning*. New Jersey: Hilldale.
- Brown, A.L. (1980). *Metacognitive development and reading in Spiro, Broca & Bruner; theoretical issues in reading comprehension*. USA: L. Erlbaum Associates
- Brune, F. (1996). *Les Média pensent comme moi! Fragments du discours anonyme*. Paris: L'Harmattan.
- Brzezinski, Z, *Between Two Ages: America's Role in the Technetronic Era*, New York,. 1970
- Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falman.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: the making of television literacy* London: Taylor and Francis.
- Burgos, J. & Deforce, B. (1995). *L'île et le volcan- Formes et forces de l'imaginaire*. Paris: Lettres Modernes.
- Bush, Vannevar (1945). As We May Think. *The Atlantic Monthly*, 176,1 (July), 101-108. Available in electronic format: <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/BUSHf.htm> (Acesso 9 Março 2004)
- Buydens, M. , Dominique, C., Tâmara, K., Pierre, S., Rudy, S., Rachida, T. & Verstraeten, P. (1997). *L'image, Deleuze, Foucault, Lyotard*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Cadoz, C. (1996). *A realidade virtual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une Sociologie de la traduction. *L'Année Sociologique*. n° 36 Paris: PUF
- Calvino, I. (1978). *The Castle of Crossed Destinies*. London: Pan Books.
- Calvino, I. (1982). *Cybernetics and Ghosts in the Uses of Literature*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Campbell, J. (1993). *The Hero With a Thousand Faces*. London: Fontana Press.
- Carney, R. & Levin, J. (2002). Pictorial Illustrations still improve students learning from text. *Educational Psychologica Review*. Vol. 14, n° 1, March, pp.5-23.
- Carrera, L.(2004a). *La textualidade electrónica en la ficción narrativa*. UCAB. Centro de Investigaciones Linguísticas y Literarias. www.ucab.edu.ve/investigacion/cill/losre.htm (Acesso 8 Junho 2004).

- Carrera, L. (2004b) *Los Espacios Reconstruidos o el ciberespacio de la narrativa ficcional posmoderna*. UCAB. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias. www.ucab.edu.ve/investigacion/cill/losre.htm (Acesso 8 Junho 2004).
- Carrera, L. (2004c). *El Rol de los Personjes Ficionales en la virtualidad narrativa o el ciberpersonaje textual*. UCAB. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias. www.ucab.edu.ve/investigacion/cill/losre.htm (Acesso 8 Junho 2004).
- Carvalho, Adalberto Dias (2004a), (org.). *Problemáticas da Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias (2004b). Utopia: Esclarecer Conceitos para Renovar Sentidos. In Fátima Vieira & Teresa Castilho (orgs.), *Estilhaços de Sonhos: Espaços de Utopia*. Porto: Quasi Edições.
- Carvalho, Adalberto Dias (2005). From contemporary utopies to contemporaneity as utopia. In Fátima Vieira & Marinela Freitas (eds.), *Utopian Matters. Theory, Politics, Literature and the Arts*. Porto: Universidade do Porto.
- Carvalho, Ana Amélia & Dias P. (1997) Hypermedia environment using a case-based approach to foster the acquisition of complex knowledge in T. Muldner e T. C. Reeves.(Eds) *Proceedings of ED-MEDIA / ED-TELECOM 97, Educational Multimedia/Hypermedia and Telecommunications*. Charlottesville, USA: AACE,Vol 1,142-149
- Carvalho, Ana Amélia (1998). *Os Documentos Hipermedia estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: Importância dos Comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência de conhecimento para novas situações*. Braga:Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Doutoramento).
- Carvalho, Ana Amélia & Dias, Paulo (1996). *Os Hipermedia na Aprendizagem de Assuntos Complexos*. In L. Almeida, J. Silvério & S. ARAÚJO (Orgs.), *Actas do II CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*.Braga: Universidade do Minho, vol. I, 258-264.
- Carvalho, Ana Amélia & Dias, Paulo (1997). Hypermedia environment using a case-based approach to foster the acquisition of complex knowledge. In T. Muldner & T.C. Reeves (eds.), *Proceedings of Ed-Media/Ed-Telecm 97, Educational Multimedia/Hypermedia and Telecommunications*. Charlottesville, USA : AACE, vol. I, 142-149.
- Casey, E. (1989). *Imagining: A phenomenological study*. USA: Indiana University press

- Castells, M. (1989), *The informational city*. USA: Blackwell Publications.
- Castillo, J.R. (1997). *Literatura y multimedia*. Madrid: Visor Libros.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution Imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1990). *Le Monde morcelé*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (2000). *Figuras do Pensável. As Encruzilhadas do labirinto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Cayley, J. (1995). *Book Unbound. Electronic text*. <http://www.dhadoof.net/in/incat.html>
(Acesso 11 Outubro 2003).
- Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'Homme*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Castro, M. G. (2002). *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire et 2. Habiter, cuisiner*, Ed. établie et présentée par Luce Giard, Gallimard
- Changeux, J. P. (1997) *Razão e Prazer*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chébus, F. (1999). *La question du Sujet entre Alain Touraine et Françoise Dolto. Archéologie de l'acte éducatif*. Paris: L'Harmattan
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the structure of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Clancey, W. (1997). *Situated cognition, on human knowledge and computer representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, S. Múrias (1995). Filosofia e Tecnologia. Que relação? In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, S. Múrias (1996). *O Contributo da tecnologia hipertexto para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. O exemplo da Filosofia*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado)
- Coelho, S. Múrias (1999). O contributo da Pedagogia do Tempo Livre para a construção duma Sociedade verdadeiramente educativa. *Revista de Educação Social. A cidade e os rostos da exclusão*. Porto: Universidade Portucalense. vol.1, nº 1, pp.191-196
- Coelho, S. Múrias (2001). Educação, imaginário e cultura dos media: um desafio. In Paulo Dias & Cândido Varela de Freitas (orgs.), *Actas da II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp.149-155.

- Coelho, S. Múrias (2002a). Contributos da Educação Não-Formal. Reconstrução do conceito à luz de outras práticas. *Actas da II JORNADAS DE EDUCAÇÃO. Da Escola que temos à escola que queremos*. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira
- Coelho, S. Múrias (2002b). As imagens invisíveis. In Fernandes, M., Gonçalves, J.A., Bolina, M., Salvado, T. & Vitorino, T. (orgs.) *Actas do 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. O Particular e o global no virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa: Ed. Colibri, pp.825-833.
- Coelho, S. Múrias (2003). *Saberemos nós viver juntos quando não sabemos viver com nós próprios? Identidade e narrativa ficcional. Reflexões em torno do livro/filme -As Horas*. Comunicação apresentada na MIDTERM CONFERENCE, Utopia e Educação, Universidade Lusófona. Lisboa. 19 de Set.2003.
- Coelho, S. Múrias (2004). Narrativa ficcional, imaginário e linguagens: outros links. *LINHAS. Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura FAED-UDESC* (Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina), vol. 5, nº2, Jul-Dez. pp. 357-378.
- Cohen, S. & Taylor, L. (1978). *Escape Attempts: The Theory and Practice of Resistance to Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: an introduction and survey. *IEEE Computer*, vol. 20 no. 9, 17-41.
- Coover, R. (1992). *The End of Books*. New York Times Book Review 1.
- Coover, R. (1993). *Hyperfiction: Novels for Computer*. New York Times Book Review 1.
- Cortázar, J. (1966). *Hopscotch*. [Rayuela]. New York: Pantheon.
- Coverley, M. D. (1997). "Elys, The Lacemaker", part of a collaborative web work. In Christy Sheffield Sanford (ed.), *The Book of Hours of Madame de Lafayette*. http://gnv.fdt.net/christys/Coverley/elys_1.html (Acesso em 11 Outubro de 2003)
- Coverley, M. D. (1999). Endless Suburbs. *Iowa Review Web*, <http://califia.interspeed.net/EndSub/endless.htm> (Acesso em 11 Outubro de 2003).
- Coverley, M. D. (2000a). RainFrames: Poetry. *Aileron* (Spring). <http://califia.interspeed.net/RainFrames/rainfr1.htm> (Acesso em 11 Outubro de 2003).
- Coverley, M. D. (2000b). Fibonacci's Daughter. *New River* <http://www.cddc.vt.edu/journals/newriver/> (Acesso 6 Junho 2004).

- Cunha, T C. (1980). Análise estrutural dos contos populares. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Vol.4 n°5, 41-45
- Cunningham, M. (2003). *As Horas*. Lisboa: Gradiva
- Damásio, A. (1994). *Descartes's Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: G. P. Putnam's Sons.
- Damásio, A. (2003). *Sentimento de si*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Déborde, G. (1992). *Commentaires sur la société spectacle*. Paris:Gallimard
- Debray, Régis (1992) .*Vie et mort de l'image*. Paris:Edition Gallimard.
- De Fleur M.L. (1966). *Theories of Mass Communication*. Nova York : D.Mckay
- Deleuze, G. (1968). *Différence et Répétition*. Paris: Epiméthée,PUF.
- Deleuze G. & Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris: Minuit
- Denzin, N. K. and Lincoln Y. S., eds.(1993) *Handbook of Qualitative Research* . USA: Sage publications
- Derrida, J. (1996). *A voz e o fenómeno*. Lisboa: Edições 70.
- Desprairies, F. (1998). *Les Racines Subjectives de L'Innovation*. <http://www.fp.univ-paris8fr/recherche/FGD4.html> (Acesso 14 Setembro 2004).
- Dewey, J. (1963). *Reconstruction the philosophy*. Boston. Boston Press.
- Dias, Paulo (1994) A abordagem da comunicação multidimensional na concepção e desenvolvimento de interfaces hipermedia. In D. A. Rodrigues & J.P. Ponte (orgs.), *Actas do II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*. Lisboa: Ministério da Educação,Vol. II, pp.30-40.
- Dias, Paulo, Gomes, Maria João & Correia, Ana P. (1999). Disorientation in Hypermedia Environments: mechanisms to support navigation, *Journal of Educational Computing Research*, 20(2), pp.93-117.
- Dias, P (2000a). Hipertexto, Hipermedia e Média do Conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação* 13(1), pp. 141-167.
- Dias, Paulo (2000b). Estilos e estratégias na Internet/Web: Dimensões de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem. *Actas do Seminário Cented, Viagens Virtuais*, Universidade Aberta, <http://www.cented.univ-ab.pt/cented2000/index.html> (14 de Março 2003)

- Dias, Paulo (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades *online*. In Ana Augusta da Silva Dias e Maria João Gomes (Coords.), *E-Learning para E-Formadores*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua, Universidade do Minho.
- Dick, Philip K. (1973). *Ubik*. London: Grafton.
- Dick, P. K. (1988). (1959). *Time Out of Joint*. London: Penguin Books.
- Dickey, W. (1994). *Poem Descending a Staircase: Hypertext and the Simultaneity of Experience*. London: Landow & Delany.
- Dillenbourg, P.; Baker, M; Blaye, A. e O'Malley C. (1996) *The evolution of Research on Collaborative Learning*. In Spada and Reimann (Eds) *Learning in Humans and Machines*.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning, Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.
- Dolezel, L. (1988). Mimesis and Possible Worlds., *Poetics Today* 9(3), pp. 475-496.
- Dolezel, L. (1992) *Occidental Poetics. Tradition and progress*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- D'Oliveira, Teresa.(2005) *Teses e Dissertações: Recomendações para elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH
- Douglas, J. Y. (1991).Understanding the Act of Reading: the Woe Beginner's Guide to Dissection. *Writing on the Edge*, 2 (2), pp. 112-125.
- Douglas, J. Y. (1992). *Print Pathways and Interactive Labyrinths: How Hypertext Narratives Affect the Act of Reading*. New York: New York University.(Doctoral dissertation).
- Duborgel, B. (1995). *A Pedagogia do Imaginário*. Lisboa: Livros Horizonte
- Duborgel, B.(1997) *Imaginaire et Pédagogie*. Paris: Privat
- Ducrot, O. (1988). *Polifonia y argumentación*. Colômbia: Cali. Universidade el Valle.
- Durand, G.(1964). *L'imagination symbolique*. Paris:PUF.
- Durand, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis – Figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona:Anthropos
- Durand, G.(1995). *A imaginação Simbólica*.Lisboa, Edições 70.
- Eco, Umberto (1979a). *The role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, Umberto (1979b). *Lector in fábula*. London: S/ed.
- Eco, Umberto (1989a). *Sobre os Espelhos e outros ensaios*. Lisboa:Difel

- Eco, Umberto. (1989b) . *A Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- Eco, Umberto (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel Difusão Editorial Lda.
- Eco,U. (1996). *Six Promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset
- Egan, K. (1991). *Imagination in Teaching learning*. London: Routledge.
- Eisenstadt (1995). *Over strategy for global learning*. London: Kogan Page
- Eliade, M. (1963). *Aspects du Mythe*. Paris: Gallimard.
- Engel, S. (2000). *The stories children tell*. England: Freeman Company.
- Erickson, Frederick (1989) *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova York: Mackmillan.
- Escarpit, R. (1979). *Le Littéraire et le Social*. Paris: Flammarion.
- Eskelinen, M. (1997). *Cybertext Theory and Literary Studies, A User's Manual*. London: University of Nebraska Press
- Eskelinen, M. (1999). *Cybertext narratology, presentation in digital arts and culture Conference. Video Recording*. <http://www.lcc.gatech.edu/events/dac99/webcast.html> (Acesso em 11 de Outubro 2003).
- Estes, Rose (1985). *La Montaña de los espejos*. Barcelona: Timun Mas.
- Fauth, J. (1995) "*Poles in Your Face: The Promises and Pitfalls of Hyperfiction*", Mississippi Review Web (September), <http://orca.st.usm.edu/mrw/mr/1995/06-jurge.html> (Acesso 8 Junho 2004)
- Federman, Raymond (1976). *Take It Or Leave It*. New York: Fiction Collective.
- Feldman, M. (1995). *Strategies for interpreting Qualitative Data*. USA: Sage University Press.
- Fell, J. (1986). *Film and narrative tradition*. Berkeley: University California Press.
- Fiault, F. (1995). *Le livre la fin d'un reigne*. Paris: Stock.
- Floch, J-M. (1995). *Identités visuelles*. Paris: PUF
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics* 16(1), pp.22-27.
- Foucault, M.(1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D'Água
- Fornel, M. (org.) (1988) L'Interaction communicationnelle. *Reseaux*. Março.nº29
- Franklin, J. (s/d). *Writing for story*. USA: Mentor Books, New American Librairie.
- Freire, P.(1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder
- Freire, P. & Nogueira, A (1989). *Que fazer? Teoria e Prática em Educação Popular*. Brasil: Ed. Vozes

- French, D. & Richards, M. (1994). *Media Education across Europe*. London: Routledge.
- Freud, Sigmund. (1969). *A Interpretação dos sonhos*. Edição comemorativa 100 anos. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Fukuyama (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.
- Gardner (1982). The making of a story teller. *Psychology Today*, March, n°3, vol. 1, pp. 15-33
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. N.Jersey: Prentice-Hall
- Garner, R. & Gillingham, M. (1996). *Internet Communications in six classrooms, Conversations across Time Space and Literature*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. N.Y.: Basic Books.
- Genette, Gérard. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Genette, Gerard. (1987). *Paratexte*. Frankfurt: Frankfurt Campus.
- Gibson, William (1984). *Neuromancer*. London: Grafton Books.
- Gibson, William (1992). *Agrippa: A Book of the Dead*. New York: Kevin Begos.
- Giddens, A. (1984) *A constituição da sociedade*. S.Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Giroux, H. (1989). *Popular culture Schooling and every day life*. USA: Bergan and Garvey
- Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (1996). *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. London: Routledge
- Giroux, H. & Piette, J. (1997a). The theoretical foundations of Media Education in R. Kubey Ed. *Media Literacy in the Information Age*. New York: New Brunswick Transaction.
- Giroux, H. (1997b). *Channel Surfing*. New York: St. Martin's Press
- Glazier, Loss. (1997). *Our Words Were the Form We Entered: A Model of World Wide Web Hypertext*. In *ACM CONFERENCE ON HYPERTEXT 97 Proceedings*. Southampton: University of Southampton, pp. 22-37
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Gomes, Maria J. e al. (1998). *Hipermédia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Gomm, R. (2000). *Case Study Method*. London: Sage Publications
- Görtz, H.-J. (1995). *La narration comme acte fondamentale et l'idée d'identité narrative in Paul Ricoeur, L'Herminéutique à l'école de la phenomenology*. Paris: Beauchesne.
- Gray, Alasdair (1982). *Lanark. A Life in 4 Books*. London: Granada.

- Greenfield P. M.(1984) *Mind and Media; The effects of television video games and computers*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Gruzinsky, Serge (1990).*La Guerre des Images*.Paris: Fayard.
- Guattari, F. & Negri, T. (1987). *Os novos espaços de liberdade*. Lisboa: Centelha,
- Guattari, F.(1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Gubern, R. (1988). *Mensajes iconicos en la cultura de massas*. Barcelona: Editorial Lúmen
- Guilford, J.P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, pp.48-59.
- Habermas, J. (1990). *Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro
- Habermas, J. (1994). *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70
- Hall, S. e al. (1973). *Le Langage silencieux*. Paris:Mame
- Hamel, J. (1991).*Case study method*, Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1993.
- Hamel, J . & Dufour S. & Fortin, D.(1993). *Case Study Methods. Qualitative Research*. USA: Sage Publications
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ISF.
- Hamm, L. (1986). *Lire des Images*. Paris: A-Collin
- Hammouti, N.(2002), Diários etnográficos profanos na formação e pesquisa educacional in Tapernoux,P.(org). *Revista Europea di Etnografia dell' Educazione* (Università degli Studi di Lecce. Itália), N° 2, Vol.pp. 9-19
- Harris, P. (2000). *The work of the imagination. Understanding children worlds*.Oxford: Blackwell Publishers
- Harshaw, Benjamin (1984). Fictionality and Fields of Reference. Remarks on a Theoretical Framework, *Poetics Today*5(2), pp.227-251.
- Hart, A. (1998). *Teaching Media.International Perspectives*. London, New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.
- Hartley, R.V.L.(1928). Transmission of Information, *Bell System Technical Journal*, July. pp.535–563.
- Hatch, J., Amos & Wiesniewski, R. (1995). *Life History and Narrative. Qualitative Studies Series*. London: Falmer Press.
- Held, Jacqueline. (1985). *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris: Hachette.

- Held, Jacqueline (1987). *Los Niños y la Literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós
- Hernandez, Fernando. (2000). *Cultura Visual. Mudança educativa e Projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Essential Books, New Jersey: Fair Lawn
- Iser, Wolfgang. (1972). *L'acte de lecture: théorie de l'effect esthétique*. Bruxelles: Mardaga
- Ivey, G.; Broaddus, K. (2001). Just Plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 4 (Oct-Nov-Dec), pp. 350-377.
- F. Jacob (1970). *La Logique Vivant*. Paris: Gallimard
- Jacquinet, Geneviève (1996). *Les Genres tel `visuelles dans l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Jakobson, R., (1962). *Selected Writings*. La Haye: Mouton
- Jameson, Fredric (1988). Cognitive Mapping. In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Jauss, H.R. (1967). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard
- Jean, Georges (1978). *A leitura, o real e o imaginário*. Porto: Livraria Civilização
- Jean, Georges (1991). *Pour une Pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.
- Jean, Georges (1999). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget
- Johnson-Laird, P.N. (1988). *The computer and the Mind. An Introduction to Cognitive Science*, Cambridge: Harvard Press.
- Johnson, R. & Johnson, D (1986). Action Research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, pp. 31-32. Johnson, B. S. (1969). *The Unfortunates*. New York: Panther.
- Jonassen, D. & Grabinger, R. (1990). Problems and Issues in Designing Hypertext/Hypermedia for Learning. In D. Jonassen & H. Mandl (eds) *Designing Hypermedia for learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Jones, M. G (1995b) Using Metacognitive Theories to Design User Interfaces for Computer-Based Learning. *Educational Technology*, XXXV (4). pp.12-22.
- Jones, Peter (1975). *Philosophy and novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, S. G. (1995a) *Cybersociety. Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks: Sage publications.

- Joyce., Michael (1990) *Afternoon, a story*. Watertown, MA, Eastgate Systems.
<http://www.eastgate.com/Afternoon.AStory.html> (Acesso 18 Março 2004)
- Joyce, Michael (1994) *Twelve Blue. Electronic text*: <http://www.eastgate.com/TwelveBlue/Welcome.html>
 (acesso 18 Março 2004).
- Joyce, Michael (1995a). *Of Two Minds. Hypertext Pedagogy and poetics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Joyce, Michael (1996). One Story: Present Tense Spaces of the Heart. In Mark Amerika & Lance Olsen (eds.), *In Memoriam to Postmodernism. Essays on the Avant-Pop*. San Diego: SDSU Press.
- Joyce, Michael (1998). New stories for new readers: contour, coherence and constructive hypertext. In Ilana Snyder (ed.), *Page to Screen. Taking Literacy into the Electronic Era*. London & New York: Routledge.
- Joyce, Michael (1995b). [Introduction: The Comfort of Knowing We Are Not Lost](http://www.press.umich.edu/bookhome/Joyce/intro.html), end Of Two Minds: Hypertext Pedagogy and Poetics. 1995.
<http://www.press.umich.edu/bookhome/Joyce/intro.html> (Acesso março 2005).
- Joyce, George (1999). *Authoring as Architecture. Toward a Hyperfiction Poetics. Electronic text*.
http://skyscraper.fortunecity.com/dns/689/hyperf.html#_Toc448233510 (acesso 14 Março 2004)
- Karchmer, R. (2001). The journey ahead: Thirteen teachers report how the Internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classrooms. *Reading Research Quarterly. Journal of the International Reading Association* (International Reading Association, USA), vol. 36, n. 4, pp. 442-464.
- Kearney, Richard (1997). *A Poética do Possível*. Lisboa: Instituto Piaget
- Kerckhove, Derrick (1995) .*The Skin of Culture*. Toronto: Somerville House Publishing.
- Kierean, Egan (1992). *Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15*. London: Routledge
- Kim, H. (1995) Spatial metaphors and disorientation in hypertext browsing. *Behaviour & Information Technology*, 14(4), pp. 239-250.
- Kincheloe, J.L &.Steinberg, S.R. (1997). *Kinderculture: The corporate construction of childhood*. Boulder, CO: Westview Press
- Kincheloe, J. (2006). Para além do reduccionismo: Diferença, Criticalidade e Multilogicidade na Bricolage e no Pós-formalismo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Klastrup, Lisbeth (1997) *Hyperizons. A study of interactive reading and readership in hyperfiction theory and practice, with an outlook to hyperfictions' future inspired by the reading of Sophie's World and The Pandora Directive. Electronic text.* <http://www.itu.dk/people/klastrup/Disindex.html> (Acesso Abril 2003).
- Koskimaa, Raine (1997). *Visual Structuring of Hypertext Narratives*, electronic book review 6a. <http://www.altx.com/ebr/ebr6> (Acesso Abril 2004).
- Koskimaa Raina (2000).. *Digital Literature. From Text to Hypertext and Beyond.* <http://www.cc.jyu.fi/KOSKIMAA/thesis/> , (Ph. Thesis), (Acesso 14 de Abril 2004)
- Kosslyn, S.M. (1980). *Image and mind*, Cambridge: Harvard University Press.
- Krishnamurti, J (1997). *L'éveil de l'intelligence*. Paris: Stock
- Kristeva, J. (1985). *JOYCE the gracehoper ou le retour d'Orphée in les nouvelles maladies de l'âme*. Paris: Payard, Biblio essays.
- Kristeva J. (1993). *Les nouvelles Maladies de l'âme*. Paris: Fayard
- Kroker, Arthur and Weinstein, Michael. *The Hyper-Texted Body, Or Nietzsche Gets a Modem*, extracted from *Data Trash: The Theory of the Virtual Class*, New York: St. Martin's Press, 1994. <http://www.ctheory.com/e-hyper-texted.html>, (Acesso 9 Março 2004)
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: PUF
- Lacan, J. (1991). *O seminário livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lakoff, George & Mark, Johnson (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Landow, George P. (1987). *Relationally Encoded Links and the Rhetoric of Hypertext. Hypertext '87 Proceedings*, Baltimore: Association for Computing Machinery, pp.331-344
- Landow, George P. (1990a). *The Rhetoric of Hypermedia: Some Rules for Authors*. In Georges P. Landaw & Paul Delany (eds.), *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Landow, George P. (1990b). *Popular Fallacies about Hypertext*. In David J. Jonassen & Heinz Mandl (eds.), *Designing Hypertext/Hypermedia for Learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Landow, George P. & Delany, Paul (1991). *Hypertext, Hypermedia, and Literary Studies: The State of the Art*. In Georges P. Landaw & Paul Delany (eds.), *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Landow, George P. (1992). *Hipertexto : La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós

- Landow, George P. (1994) *Hyper / Text / Theory*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Landow, George P. (1997). *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Lanham, Richard A. (1992) *The Electronic Word. Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lasswell,H. (1948).*Power and Personality*. New York: W. W. Norton
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press
- Lave, J. & Wenger,E. (1991) *.Situated Learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Laufer, R. & Scaveta, D. (1992). *Texte, hipertexte, Hypermedia*. Paris: PUF
- Laulan, A-M. (1986) La Résistance aux systèmes d'information. *Bulletin des Bibliothèques deFrance*, t. 31, n° 4. Paris : Retz
- Laurel, Brenda (1993). *Computers as Theatre*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Laurel, Brenda & Strickland, Rachel & Tow (1994).Placeholder: Landscape and Narrative in Virtual Environments, *Computer Graphics* 28(2), pp.118-126.
- Lave, J. & Wenger,E., (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press.
- Lawlor, L. (1992). *Imagination and Chance. The difference between the thought of Ricoeur and Derrida*. New York: State University of New York Press.
- Leavis, F.R. (1930) *Mass Civilization and Minority Culture*, Minority Pamphlet N°. 1, Gordon Fraser, The Minority Press: Cambridge.
- Leclerc, G. (2000). *A sociedade da Comunicação. Uma abordagem sociológica e crítica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lecoicte, M. (1981). *S'asseoir pour se regarder marcher: imaginaire et formation des enseignants*. Paris: Syros
- Lecoicte, M.(1997). Statut de l'Imaginaire. *in Transdisciplines. Revue d'Épistémologie critique et d'Anthropologie fondamentale. Imaginaire Raison et Racionité* 1/2. Paris: L'Harmattan pp.187-197.

- Ledrut, R. (1984). *La forme et le sens dans la société*. Paris: Librairie des Meridiens.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes (2000). *Contar um Conto ,Acrescentar um Ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Lenain, T. (1997). *L'Image. Deleuze, Foucault Lyotard*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Lentricchia, F. (1983). *After the New Criticism*, London Methuen.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette, e Gérard Boutin (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hebert, M. (1996) *Pesquisa em Educação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parente*. Paris: PUF
- Lévy, P. (1998). *Quest-ce que c'est le virtuel?* Paris: La Découverte/Poche. Edição brasileira: Lévy, P. (1999). *O que é o virtual?* S. Paulo: Ed.34
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lewis, D. (1986). *On the Plurality of Worlds*. Oxford: Basil Blackwell Ltd
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill
- Liestøl, G. (1994). Wittgenstein, Genette, and the Reader's Narrative in Hypertext. In George P. Landow (ed.), *Hyper / Text / Theory*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Linnard, M., (1996). *Des machines et des hommes-apprendre avec des nouvelles technologies*. Paris: Harmattan.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água
- Livingston S & Bovill M. (2001). *Children and Their Changing media environment*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Lombo, M. Fuente & Álvarez, M.A. (1995). *Etnoliteratura. Una Antropologia de lo Imaginario*. Spain: Universidad de Cordoba.
- Luhman, N. (1971). *Stato de Diritto e sistema sociale*. Napoles: Napoli Guida
- Luquet, G.H. (1969) *O desenho infantil*. Porto: Ed. Minho.
- Lurçat, L. (1984). *Le jeune enfant devant les appearances télévisuelles*, Paris: editions ESF.
- Lurçat, L. (1998). *Tempos cativos: As crianças TV*. Lisboa: Edições 70.
- Lurie, Alison (1991). *Ne le dites pas aux grands*. Paris: Rivages.

- Lusignan, D. (1985). Quelques reflexions sur le statut epistemologique du texte literaire. in *Computers and the Humanities*, vol. 19, n. 4, pp. 209-212
- Lyncoln, Y. (2002). *Justifying, verifying and validating Qualitative data*. Comunicação apresentada na QUALITATIVE METHODS CONFERENCE, Escola Superior de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 4 Dezembro de 2002
- Lyotard, J-F. (1991). *The Inhuman. Reflections on Time*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maddox, Tom. Reports from the Electronic Frontier: I Sing the Text Electric, Part 1- Hypertext Local and General. 1992. gopher://gopher.well.sf.ca.us:70/00/Publications/LOCUS/reports.3 (Acesso Março 2004).
- Malpique, M. (1996). *Repensar a Escola. Actas 1^{as} Jornadas Pedagógicas*. Leiria: Ed. Universidade Católica
- Malrieu, P. (1971) . *La construction de lo imaginario*. Madrid: ed. Gudarrana
- Manila, G. (1993). *A los Seres Humanos les encantan las historias*. Madrid: Ass. Amigos Livro infantil e Juvenil
- Mannonni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre Scène*. Paris: Seuil
- Marc, E. Picard, D. (1984). *L'École de Palo Alto*. Paris: Retz
- Marc, E. Picard, D. (s.d). *A interacção Social*. Porto: Rés
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man*. Boston: Beacon Press
- Marey, E.-J. (1987). *Etienne-Jules Marey : [photographies]*. Introd., doc., notice M. Frizot. Centre national de la photographie, Paris .2^o éd..
- Margolin, U. (1991). Reference, Coreference, Referring, and the Dual Structure of Literary Narrative. *Poetics Today*, 12(3), pp. 517-542.
- Marley, D (1987). *The Nation Wide audience. Structure and decoding*, London: British Film Institute.
- Martins, L. Moisés M. (2001) A racionalidade da linguagem humana. Aquilo que os discursos dizem e o que nós fazemos com eles. *Revista de Comunicação e Linguagens. O campo da Semiótica*, n^o 29, pp. 86-104, Lisboa: Relógio D'Água.
- Martins, L. Moisés. (2005). *Espaço Público e Vida Privada*. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol 14, n^o27, Março, pp. 157-172.
- Markov, Andrey " Encyclopædia Britannica. 2007. *Encyclopædia Britannica Online*. <http://www.britannica.com/eb/article-9051020> (Acesso: Fevereiro 2004)

- Matos D, I. (1999). *Uma ontologia do sensível. A aventura filosófica de Merleau-Ponty*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Matos, M. L. (1993). *Os itinerários do maravilhoso*. Porto: Porto Editora.
- Mattelart, Michèle & Armand (1997). *História das Teorias da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.
- Mattelart, Michèle & Armand (1999). *A Mundialização da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maturana, H. (1970). Neurophysiology of cognition. In P. Garvin (ed.), *Cognition: A Multiple View*. Washington: Spartan Books
- Maturana, H. & Varela, F. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. *Volume 42 of Boston Studies in the Philosophy of Science*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Maturana, H. & Varela, F. (1988). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala Publications
- Maturana, H. & Verden-Zoller, Gerda. (1994). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago do Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- May, C. (1995). A Postmodern Challenge to Reference-World Construction: Gilbert Sorrentino's Mulligan Stew. *Style*, 29(2), pp. 235-261.
- Mayer, R. (1983). *Thinking and problem solving cognition*, New York: Norton
- Mayer, R. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to Multimedia Learning. *Educational Psychological Review*, Vol. 14, n° 1, March, pp.87-99.
- Mayoral, José Antonio (1987), (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- McCleary D. (1993). *The Logic of Imaginative Education. Reaching Understanding*. New York: Teachers College Press.
- McGann, J. (1995). The Rationale of Hypertext. In Katheryn Sutherland (ed.), *Electronic Text, Investigations in Method and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
<http://digitalhumanities.org/view/Essays/JeromeMcGannRationaleHypertext> (acesso Março, 2004)

- McGann, J., Samuels, L. (1999). Deformance and Interpretation. *New Literary History*, 30, pp- 25-56.
- McGann, J.(2001a). *Radiant Textuality. Literary Studies after the World Wide Web*. Palgrave: St Martim Press
- McGann, J. & Drucker, J. (2001b). Images as the Text: Pictographs and Pictographic Rhetoric. *Information Design Journal* 10(2), pp.95-106.
- McGann, J. (2001c).Visible and Invisible Books. Hermetic Images in N-Dimensional Space. *New Literary History* 32, pp. 283-300.
- McGann, J. (2002). Dialogue and Interpretation at the Interface of Man and Machine. Reflections on Textuality and a Proposal for an Experiment in Machine Reading. *Computers and the Humanities* 36, pp. 95-107.
- McHale, Brian (1987). *Postmodernist Fiction*. London & New York: Routledge.
- McHale, Brian (1992) .*Constructing Postmodernism*. London: Routledge.
- McLaren, P., (1988). *Foreword: Critical theory and the Meaning of Hope*. New York: Bergin Garvey
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools*. New York: Longman
- McLuhan, M.(1972) *O Meio São as Massagens*. Rio de Janeiro, Record.
- McLuhan, M.(1977). *City as Classroom: Understanding Language and Media*.Canada:Kathryn Hutcheon, Eric McLuhan.The Book Society of Canada Limited
- McClure, J, A. (1995). Postmodern / Post-secular: Contemporary Fiction and Spirituality. *Modern Fiction Studies*, 41(1), pp.141-163.
- Mendes, J. M. (2001). *Porquê tantas histórias: o lugar do ficcional na aventura humana*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Merleau-Ponty. (1992). *L'oeuil et l'esprit*. Paris: Gallimard
- Merleau-Ponty. (1969). *La prose du monde*. Paris: Gallimard
- Mesquita,A. & Perafita,A. (2002). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre Literatura Infantil*. Porto: ASA.
- Metz, C. (2001). *Significante imaginário. Psicoanálisis y cine*. Barcelona: Paidós.
- Miles, M. ; Huberman, M. (1984) *Qualitative data analysis*. Beverly hills, C.A: Sage
- Mills, P. (1996). *Writing in action*. New York: Routledge
- Miranda, Bragança J. (1997).*Politica e Modernidade- Linguagem e violência na cultura contemporânea*. Lisboa: Colibri

- Miranda, Bragança J. (2003) Crítica de uma certa ficcionalização do controlo. In P. Filipe Monteiro (org.), *Revista Comunicação e Linguagens. Ficções*. Monteiro. Lisboa: Relógio D'Água, pp. 79-100.
- Mitchell, J. (1980). *On narrative*. USA: University of Chicago Press.
- Moles, A.(1967). *Sociodynamique de la culture*. Paris: La Haye, Mouton.
- Moles, A. (1975). *La Comunicación y los Mass-media*. Bilbao: Mensajero
- Moles, A. (1981). *L'image, communication fonctionnelle*. Tournai: Casterman.
- Moles, A.(1990). *Arte e o computador*. Porto: Ed.Afrontamento.
- Monet, D. (1995). *Le multimédia*, Paris: Flammarion.
- Montfort, N. (2003). *Toward a Theory of Interactive Fiction* University of Pennsylvania Department of Computer and Information Science <http://nickm.com/if/toward.html>, (Acesso 8 Junho 2004)
- Montgomery, R.A. & Reese, R. (1984). *Evasión*. Barcelona: Timun Mas.
- Morais, C., Miranda, L., Dias, P. e Almeida, C. (1999). Tecnologias de Informação na Construção de Ambientes de Aprendizagem. In Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (Org.), *Actas do CHALLENGES 99, 1ª Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Séc. XXI da Universidade do Minho, 221-222.
- Moran, M. & Hernandez, J. (1993) *Ambulance. An Electronic Novel*. Hollywood, CA: Electronic Hollywood.
- Moreira .A. (1996) *Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva dos alunos-futuros-professores : Uma experiência didática do Inglês*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutouramento)
- Moreira, M, A. & Buchweitz, B.(1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*.Lisboa: Ed. Plátano
- Morin,E. (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*.Paris: Minuit
- Morin,E. (1957). *Les stars*.Paris :Seuil
- Morin, Edgar (1962). *L'Esprit du temps*.Paris: Grasset
- Morin, Edgar (1978). *L'Unité de l'home*. Paris: Seuil
- Morin, E. (1980). *La Méthode 2 - La Vie de la Vie*, Paris: Seuil
- Morin, E.(1981). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Ed. Noticias
- Morin, E.(s.d.) *O problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Europa-América
- Morin, Edgar (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard
- Morin, Edgar (1989). *Le liason anthropo-biocosmique*. Paris: PUF

- Morin, Edgar (1997). *O cinema ou o Homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água
- Morin, Edgar (1999). *Amor poesia e sabedoria*. Lisboa: I. Piaget
- Morley, D.; Brunson, C. (1978) *Everyday television: Nationwide*. London: British Film Institute
- Morley, D. (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London: Routledge
- Moulthrop, S. (1989a). In the Zones: Hypertext and the Politics of Interpretation. *Writing on the Edge*, 1 (1), pp. 18-27.
- Moulthrop, S. (1989b). Hypertext and the Hyperreal. In N. Meyrowitz (ed.), *Hypertext '89 Proceedings*, Pittsburgh, Association for Computing Machinery, pp. 259-268.
- Moulthrop, S. (1991a) *Victory Garden*. [Electronic text.] Watertown, MA: Eastgate Systems <http://raven.ubat.edu/staff/moulthrop/hipertexts/RL> (Acesso 8 Junho 2005).
- Moulthrop, S. (1991b). Reading from the Map: Metonymy and Metaphor In George Landow & Paul Delany (eds.), *the Fiction of 'Forking Paths*, Cambridge. MIT Press, pp.119-132.
- Moulthrop, S. (1995). Traveling in the Breakdown Lane: A Principle of Resistance for Hypertexts. *Mosaic*, 28(4), pp. 55-77.
<http://www.ubalt.edu/www/ygcla/sam/essays/breakdown.html> (Acesso 9 Março 2004)
- Moulthrop, S. (1997). Pushing Back: Living and Writing in Broken Space. *Modern Fiction Studies*, 43(3), pp.651-674.
- Moulthrop, S. (1991c) Beyond the Electronic Book: A Critique of Hypertext Rhetoric. In P.D. Stotts and R.K. Furuta (eds.), *Hypertext '91 Proceedings*. San Antonio: Association for Computing Machinery, pp. 291-299.
- Moulthrop, Stuart. (1994). Electronic Fictions and 'The Lost Game of Self. *New York Review of Science Fiction*, 66 (1), pp.8-14.
- Mourão, José Augusto. Tecnologia e Literatura. As Maquinas Textuais. De F. Laruelle a Landow, in *RCL*, 25/26, 1998.
- Mourão, José Augusto (2001). *Ficção Interactiva. Para uma Poética do Hipertexto.*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Mourão, José Augusto. (2002). A carne do imaginário. Ironias do aquém e do além. *Comunicação e Sociedade* (Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho), Vol. 4, pp. 81-95.
- Mourão, José Augusto (2004a). *Semiótica e cibercultura. "Metacarne" ou a vida depois da carne.*

- José Augusto Mourão (UNLDCC) <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jmourao/metacarne.htm> (Acesso 8 Junho 2004).
- Mourão, José Augusto. (2004b). *Para uma Poética do hipertexto-Ficção interactiva*. www.triplov.com/hipert/inrod.htm (Acesso 8 Junho 2004).
- Mourão, José Augusto.(2005). *O Mundo e os Modos da Comunicação* Coimbra: Editorial Minerva
- Mucchielli (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: PUF.
- Mulvey, Laura.(1975) .Visual Pleasure and Narrative Cinema, in *Screen*, 16(3)
- Negroponete, Nicholas. (1991). Products and Services for Computer Networks. *Scientific American*, Vol. 265, No. 3, pp. 106-113. September.
- Nelson, T, H. (1993) *Literary Machines*. Sausalito, CA: Mindful Press.
- Nelson, W. & Palumbo, D.(1992). Learning instruction and hipermedia, *Journal of Educational Multimedia and Hipermedia*, 1, pp.287- 299.
- Nichols, B. (1981). *Ideology and Image*. Bloomington: Indiana Univ. Press
- Niculescu, B. (2000) Vers une éducation transdisciplinaire. In Boumard, P., Barreau, J.J.,Queiroz,J., Taylor, P., Ardoino.,Chébaux.,Gautun, R.,Cunfn,C., Taernoux,P. (org.), *ACTAS DO IX COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION RENNES*. AFIRSE.Université de Rennes, pp.7-16.
- Nietzsche, F. (1968). *Humain trop humain: Un livre pour esprits libres*. Paris: Gallimard
- Nietzsche, F. (1982). *Daybreak*. Cambridge University Press
- Nunberg, Geoffrey (1996). *The Future of the Book*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.
- Oliveira, C.C. (1995). *Conhecimento e aprendizagem no Movimento de auto-organização*. 1º vol. Porto: SPCE
- Oliveira, C, C. (1998-99). Linguagens da Comunicação Humana. *Sonhar 2/3 Vol V*. Braga: Instituto Piaget.
- Oliveira, C, C. (1999). *A educação como processo auto-organizativo*.Lisboa, Instituto Piaget.
- Oliveira, C, C. (2004). *Auto-Organização Educação e Saúde*.Coimbra: Ariane Editora
- Oliveira, C, C. (2005).E-Diccionário de Termos Literários <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/autopoiesis.htm> (acesso-Março 2005)
- Ong, Walter J. (1995 [1982]) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Routledge.

- Orey, M. A. & Wayne, A. N. (1997). The impact of Situated Cognition: Instructional design paradigms in Transition. In C. R. Dills e J. Romiszowski (Eds), *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technologies Publications
- Orlandi, E. P. (1998). *Interpretação, autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes
- Ortiz, R. (1988). *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense
- Paavola, S. Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2002) *Epistemological foundations for CSCL: A comparison of three models of innovative knowledge communities* <http://newmedia.colorado.edu/cscl/228.html> (Acesso 8 Maio 2005)
- Painter, C. (1999). *Learning through language in early childhood*. New York: Continuum
- Paivio, A. & Sadoski, M. (2001). *Imagery and Text*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Papert, S. *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Brighton, Sussex: Harvester press,
- Parker, P. (1999). *The art & Science of Screenwriting*, England: Intellect Books.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. N. York: McGraw-Hill
- Patrício, M. (2001). *Escola, Aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora
- Pavel, T. (1986). *Fictional Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1989). *Escritos sobre o signo*. Paris: Seuil
- Pereira, D. Costa & Lencastre, L. (1997). Representação mental de um texto de ensino – Sua relação com algumas características textuais e do leitor. In Estrela, A., Fernandes, R., Costa, F., Narciso, I., Valério, O. (orgs.), *Actas do III CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Gráfica, pp. 287-302.
- Pereira, F. (1999). *Sonhar Ainda – Do Sonho-Desejo-Realizado ao Sonho Emblemático*. Lisboa: ISPA, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Perfetti, C. H. (1996) Text and Hypertext. In Rouet, J. F., Levonen, J., Dillion, A., Spiro, J., F., Mahwah, NJ. *Hypertext and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 157-161.
- Perriault, J. (1981). *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel*. Paris: Flammarion
- Perriault, J. (1989) *La logique de l'usage*, Paris: Flammarion
- Pessoa, F. (1997). *Poesias Inéditas*. Col. Poesia. Lisboa: Edições Ática.
- Piaget, J. (1948). *La representation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF

- Piatt, J.Giroux; H., (1997). The Theoretical Foundations of Media Education. In R. Kubey, (ed.), *Media Literacy in the Information Age*. London: New Brunswick Transaction.
- Pinto, M. (1995). O currículo escolar e os *media*. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pitta, D. Perin.(1999). Metodologias e Investigação do Imaginário. In Centro de Estudos do Imaginário, Cultura de Grupos e Educação (org.), *Imaginário e cultura: A organização do real*. S. Paulo: Ed. Plêiade.
- Popkewitz, T.; Brennan, M. (1998) *Foucault's Challenge. Discourse, Power and Challenge in Education*.USA: New York Teachers College Press, Columbia University.
- Popper K, John C. (1995). *Televisão um perigo para a democracia*. Lisboa:Gradiva
- Porscher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*, Paris: A. Collin.
- Portois, J. & Desmet, H.(1999). *Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portois,J. & Desmet, H.(1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck
- Postman. N. (1985).*Amusing ourselves to death*. New York: Berguin and Garvey.
- Postman, Neil (1992). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*. New York: Random House.
- Pouts-Lajus, S. & Riché- Magnier. (1999). *A escola na era da Internet*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Prado, C. G. (1984) *Making Believe: Philosophical reflections on Fiction*.London: Greenwood Press.
- Project Gutenberg. *Digital text archive*: <http://www.promo.net/pg/> (acesso 14 Abril 2003).
- Radway, J. (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70
- Reichgelt H. (1991). *Knowledge representation, An AI perspective*. New Jersey: Ablex Publications.
- Rheingold, H. (1994). *Virtual Community*. London. Seckes and Warburg
- Ricoeur, P. (1969).*Le Conflit des Interprétations*.Paris: Seuil
- Ricoeur, P. (1976a). *Interpretation theory*. Texas: Ch. Press
- Ricoeur,P. (1976b).*Teoria da Interpretação*. Lisboa: Lisboa Edições 70, Biblioteca da Filosofia Contemporânea.
- Ricoeur, P. (1976c) L' Imagination dans le Discours et dans l' Action. In Ricoeur,P, *Savoir, Faire, Espérer: Les Limites de la Raison*. Bruxelas: Facultés Universitaires Saint Louis, pp. 207-228.

- Ricoeur, P.(1983). *Temps et Récit*, T.I. Paris: Seuil.
- Ricoeur ,P. (1984). *Tempo e Narrativa*. T.II. S.Paulo: Papyrus
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit*. T.III: Le temps raconté. Paris: Seuil
- Ricoeur, P.(1986). *Du Texte à l'Action*. Essais d'Herméneutique, II. Paris: Du Seuil.
- Ricoeur, P.(1988). *O Discurso da acção*. Lisboa: Edições 70
- Ricoeur, P.(1991a).Entre Hermeneutique et semiotique. *Nouveaux arts semiotiques*, n°7, Univ. Limoges.
- Ricoeur, P.(1991b). Life in quest of narrative. In D. Wood (ed.), Paul *RICOEUR Narrative an Interpretation*. New York: Routledge
- Ricoeur, P. (1995). *L'Hermenêutique a l'École de la Phenomenologie*. Inst. Catholique de Paris. Paris: Ed. Beauchesne
- Riffaterre, Michael (1994). Intertextuality vs. Hypertextuality. *New Literary History*, vol. 25, pp.779-787.
- Rodriguez, J. A. (2002). *Teoría, práctica y enseñanza del hipertexto de ficción*. Bogotá: Universidad Javeriana
- Ronen, R. (1994) *Possible Worlds in Literary Theory. Literature, Culture, Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minnesota:University of Minnesota
- Rorty, R. (1988). *Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa:D. Quixote
- Rorty, R.(1993).Contingence, ironie et solidarité. Paris: A.Colin
- Rorty. R.(1999). *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Lisboa: Instituto Piaget
- Rosenberg, J. (1996a). *Interactive Diagram Sentence: Hypertext as a Medium of Thought, Visible Language*. 30:2, 102-116. Also available at: <http://www.well.com/user/jer/VL.html> (Acesso 14 Abril 2004).
- Rosenberg, J. (1996b) "The Structure of Hypertext Activity", http://www.cs.unc.edu/~barman/HT96/P17/SHA_out.html (Acesso 14 Abril 2004)
- Rosenberg, J (1996c). *A Prosody of Space/Non-linear Time*, <http://www.well.com/user/jer/AA1.html> (Acesso 14 Abril 2004)
- Rosenberg, J.(1997). *Intergrams. Electronic text*. Watertown, MA: Eastgate Systems.
- Rosnay, J. (1975). *Le Macroscop*. Paris: Seuil, Points
- Rouet, J.F;et all (1996). *Hypertext and Cognition*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates

- Russell, B.(1927). *Principia Mathematica*. Cambridge: A.N. Whitehead.
- Ryan, Marie-Laure (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ryan, Marie-Laure (1997).Interactive Drama: Narrativity in a Highly Interactive Environment. *Modern Fiction Studies*, 43(3), pp.677-707.
- Rymes, B. (2001). *Conversational Borderlands. Language in an alterntive urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Sami-Ali (1984). *Corpo real corpo imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sánchez Teixeira, M.Cecilia & Porto, M. do Rosário Silveira (org.).(1999). Imaginário e Cultura: a organização do real. In *Imaginário, Cultura e Educação*:Centro de Estudos do Imaginário Cultura de Grupos e Educação. S. Paulo: Ed. Plêiade pp. 13-27
- Santos, Boaventura Sousa (1991). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão da Alice. O social e o político na pós-modernidade*.Porto: Edições Afrontamento
- Santos, Maria João (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra:Quarteto
- Saperas, E. (1993). *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*.Porto: ASA
- Saporta, Marc (1962) *Composition No. 1*, Roman. Paris: Seuil.
- Sarmiento, M. (2002). Globalização e Infância: Impactos na condição social e na escolaridade. In Fernandes, M., Gonçalves, J.A., Bolina,M., Salvado,T. & Vitorino, T.(org.). *Actas 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. O Particular e o global no virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*.Lisboa: Ed. Colibri, pp. 691-697.
- Sartre, J.P., (1936). *L'Imagination*. Paris: PUF] Jean-Paul **Sartre**, Sartre, J.P., (1947). *Qu'est-ce que c'est la littérature?*.Paris:Gallimard
- Sartre, J. P. (1978). *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Abril Cultural
- Schmidt R, P. (2001). *Exploring Values trough literature multimedia and literacy events*. USA. International Reading Association.
- Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Schreiber (1998) *Das Epos der Maschine. Electronic text.* <http://www.uni-essen.de/~hnr00s/edmindex.html> (Acesso 11 Outubro 2004).
- Schütz, A. (1987). Collected Papers. Martinus Nijhof, Haia, 1971. *Le Chercheur et le quotidien*, Paris: Meridiens
- Searl, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press
- Senge, Peter e al. (2000). *Schools That Learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Currency/Doubleday.
- Serres, Michel (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serres, Michel 1997). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serres, Michel (1996). *Diálogo sobre a Ciência a Cultura e o Tempo*” Conversas com Bruno Latour. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sfez, Lucien. (1995). *A comunicação*.Lisboa: Instituto Piaget.
- Shannon, C. E. (1940). *A symbolic analysis of relay and switching circuits*, Massachusetts: Institute of Technology, Dept. of Electrical Engineering
- Shirrmacher,R. (1997). *Art and Creative Development for young children*. California: Delmar Publishers.
- Shnotz, W.(2002.) Towards an integrated View of Learning from text and visual displays. *Educational Psychological Review*, Vol. 14, nº 1, March, pp. 101-119.
- Sholle, David & Denski, Stan (1994). *Média Education and Reproduction of culture*.London:Bergin Garvey.
- Silverstone, R., (1994). *Television and everyday life*.London: Routledge
- Slatin, John (1990). *Reading Hypertext: Order and Coherence in a New Medium*. England: College English 52.pp.870-883
- Slatin, John M.(1988).Hypertext and the Teaching of Writing. In E. Barrett (ed.), *Text, Context, and Hypertext: Writing with and for the computer*. Cambridge: MIT Press.
- Smith, Barbara Herrnstein (1981). Narrative Versions, Narrative Theories. In W.J.T. Mitchell (ed.), *On Narrative*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Sousa, M (1999). As pistas do imaginário: Modernidade e Pós Modernidade: O lugar social da comunicação: Anotações para debates.In Centro de Estudos do Imaginário Cultura de Grupos e Educação (ed.), *Imaginário e cultura: A organização do real*. S. Paulo: Ed. Plêiade.

- Spiro, R.J, Feltovich, P., Coulson, R.L.& Anderson, (1988) Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In *proceedings of the TENTH ANNUAL CONFERENCE OF THE COGNITIVE.SCIENCE SOCIETY*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.pp 35-56
- Spiro, R.J, Feltovich P., Coulson, R.L. & Anderson. (1989). *Multiple analogies for complex concepts: antidots for analogy -induced missconception in advanced knowledge acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiro, R.J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R.J. & Jacobson, M.J.(1991a) *Hipertext learning environments and cognitive flexibility: characteristics promoting the transfer and complex knowledge*. In *Proceedings of THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE LEARNING SCIENCES*, NORTHWESTERN UNIVERSITY, pp. 240-248
- Spiro, R.J, Feltovich, P., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L., (1991b). Cognitive flexibility constructivism and hypertext. *Educational Technology*, Maio, n°31,vol.5, pp. 24-33.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1995). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. I SIMPÓSIO INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO.
- Spradley, J.(1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanton, N. (1992). An investigation of styles and strategies in self-directed learning. *Journal of educational multimedia and hypermedia*. 1,2, 147-167
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (1997). *Introducion: No more secrets- Kinderculture, Information, Saturation and the Postmodern Childhood* .Boulder,CO: Westview Press
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2004). *The Miseducation of the West: How schools and the media distort our understanding of the islamic world*. Westport,Conn.:Praeger Press
- Sternberg, R. J.(1987) *Inteligencia humana la naturaleza de la inteligencia y su medicion*. Barcelona: Paidos, Cognicion y desarrollo humano.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*.U.K.: Cambridge University Press.

- Sterne, Laurence (1991). *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. London: Random Century Group.
- Stirn, François.(1999). *Os Grandes Pensadores Contemporâneos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Strate, L. (1997). *Communication in Cyberspace. Social Interaction in an electronic environment*. New Jersey. Hampton Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. U.K: Sage Publications.
- Sukenick, Ronald (1985). *In Form. Digressions on the Act of Fiction*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Sumares, M. (1986).Reconfiguração textual e experiência interhumana: A última fase da teoria hermenêutica de P. Ricoeur. *Revista de Comunicação e Linguagens. Textualidades*, n 3, pp. 7-21, Porto: Afrontamento.
- Sumares, M. (1987).*O sujeito e a cultura na filosofia de Paul Ricoeur* Braga: Ed Eros
- Tammi, P.(1992).*Narrative Text. Essays on Narratology*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Tanner, L. (1997). *Dewey's Laboratory school*. New York: Teachers College Columbia University
- Tibon-Cornillot, Michel.(1997). *Os corpos Transfigurados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Tisseron, S.(1995).*Psychanalyse de l'image: de l'imgo aux images virtuelles*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S.,(1998).*Ya t'il un pilote dans l'image* Paris: Aubier.
- Tisseron, S.,(2000).*Psychanalyse de la bande dessinée*. Paris: Champs.Flammarion.
- Todd, G. (1980). *The whole world is watching*. Berkeley: U. California Press
- Todorov J. C. (1987). A constituição como metacontingência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 7, 9-13.
- Tomaselli, K. (1995). The Impact of Christian Metz in Anglo Saxon Cinema Studies. *European Journal for Semiotic Studies*, (Institute for Socio-Semiotic Studies, Vienna, Austria) 7(1/2), pp. 259-273.
- Toska, Susana Pajares (1997) *Las posibilidades de la narrativa hipertextual*.
http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/s_pajare.htm

- Universidad Complutense Madrid ([Acesso 18 Março 2004](#)).
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidade*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Touraine, A. (2001). *À Procura de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Traça, E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto.
- Trilla, Jaume (1997) . *Animacion Sociocultural. Teorias, programas y âmbitos*. Barcelona: Ariel Educaci3n.
- [Turing, A. \(1965\) On Computable Numbers, With an Application to the Entscheidungsproblem](#), Proceedings of the London Mathematical Society, Series 2, Volume 42, 1936; reimpresso em M. David (ed.), *The Undecidable*, Hewlett, NY: Raven Press
- Turkle, Sherry (1989). *O segundo Eu. Os computadores e o Esp3rito Humano*. Lisboa: Editorial Presença.
- Turkle, S (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster
- Turkle, Sherry (1997). *A vida no ecrã, a identidade na era da internet*. Lisboa: Rel3gio D'Água Editores.
- Vallejo, A. & Magalhães, L.(1991). *Lacan: Operadores de Leitura*. S. Paulo: Perspectiva.
- Van der Maren (1987) La recherche qualitative peut-elle 3tre rigoureuse?. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 17, 80-89.
- Vattimo, Gianni (1991). *A sociedade Transparente*. Lisboa:Ediç3es 70
- Vedreine, H. (1990). *Les grandes conceptions de l'imaginaire de Platon a Sartre et Lacan*. Paris: Livre de Poche, Biblio.
- Venema, Henry Isaac (2002) *Identifying selfhood: imagination, narrative, and hermeneutics in the thought of Paul Ricoeur*. Albany, N.Y.: State University of New York Press
- Vernant, J.P. (1979). *Naissances d'images, in Religions, Histoires, Raisons*. Paris: Maspero
- Veyne, Paul (s.d) *Acreditaram os Gregos nos seus Mitos ?* Lisboa: Ediç3es 70
- Vigotsky, L. S.(1966). *Thought and language*. New York: MIT press
- Vilches, L.(1988). *Lectura de la imagen*, Barcelona: Paid3s.
- Virilio,P.(1990).*Popular Defense and Ecological Struggles*. New York: Semiotext(e)
- Vitalis Andr3 (org.),1994. *M3dia et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*. Paris: 3dition de l'Aube
- Voillaume, Henri (1965). *Les activit3s picturales des enfants et les reactions compar3es des enfants et des adultes devant les oeuvres des enfants*. Paris: Psicol. Francaise.

- Von Neumann J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. N.Y.:John Wiley & Sons.
- Watzlawick, Paul (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton.
- Watzlawick, Paul (1988). *L'invention de la réalité*. Paris: Seuil.
- Watzlawick, Paul (1978). *La réalité de la réalité*, Paris: Seuil.
- Waugh, Patricia (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London and New York: Methuen.
- White, H. (1989). *The Rethoric of Interpretation*. USA: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Wicker, Brian (1975). *The story shapped world*. USA: Athelone.
- Wiener, N.(1948). *Cybernetics, or control & communication in the animal and the machine*. N.Y: John Wiley & Sons
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical Investigations* (ed. G.E.M. Anscombe and R. Rhees). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig.(1996). *Tractatus LogicoPhilosophics* São Paulo: Edusp
- Wolf, Mauro.(1985). *Teorie delle comunicacione di massa*. Fabbri: Milão.
- Wolton, Dominique (1999). *Pensar a Comunicação* Lisboa: Difel.
- Wolton, Dominique (2000). *Internet et après?* Paris: Flammarion.
- Woolf, V.(1996). *Mrs Dalloway*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action. A strategy for research analysis*. New York: Teachers College Columbia University.
- Wunnenburger, Jean-Jacques (1990). *A Razão Contraditória. Ciências e Filosofias Modernas: O pensamento do complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wunnenburger, Jean-Jacques, (1997). *Philosophie des Images*, Paris: PUF.
- Wydouw, Jean-Claude (1997). *Créativité*. Paris: Éditions D'Organisation.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research Design and Methods*. Beverly Hill: Sage.
- Yvancos, J. M.(1997). *Barthes y el cine*. Valencia: Ediciones Episteme.
- Zizek, Slavoj (1997) *The plague of fantasies*. London: Verso

GLOSSÁRIO

Por factores de carácter metodológico inserimos neste campo algumas palavras chave principais para a compreensão da problemática do estudo, contextualizando as principais obras de referência.

KEY WORDS³² :

Educação, conceito multidimensional, que não se pode reduzir a um modelo único. No entanto, procurámos orientar a análise a partir das concepções de Barbier (1997), Jean (1991) Duborgel (1995), Ardoino (1997) nas quais se redimensiona o lugar do Imaginário na Educação e Formação do Sujeito, centrando-se em modelos pedagógicos contemporâneos assentes numa cultura plural e da diversidade.

Cibertextualidade, segundo Aarseth (1998) "Cibertextuality is a perspective on all texts, a perspective which takes into account the functionality of all texts...From the Cybertextual point of view all texts are machines which perform certain functions and which have to be used in a certain way."

Comunicação, seguem-se essencialmente as reflexões expressas por autores como Mattelart (1997) Wolton (1999;2000) que analisam algumas correntes da sociologia da comunicação tais como a sociologia Funcionalista dos Média; Abordagem sistémica; Escola de Palo Alto; A Teoria crítica e a Escola de Frankfurt até aos Cultural Studies e às Sociologias Interpretativas

Comunidades virtuais, segundo alguns autores as comunidades virtuais são "agrupamentos sociais" Rheingold (1994), que resultam das redes de interações possibilitadas pela internet, num ambiente mediatizado pelo computador e nas quais se partilham interesses e se criam vínculos relativamente estáveis entre os sujeitos.

³² Referem-se aqui apenas alguns dos autores centrais do estudo

Hipertexto, segue-se essencialmente o conceito defendido por Landow (1997:35), no qual o hipertexto é considerado um sistema *intertextual*, “*hipertextual system*”, que permite articular textos e diferentes usos dos signos e práticas de significação da cultura, libertando o texto literário de uma série de condicionalismos e abrindo-o a uma múltiplas relações.

Hiperficção, é abordada a partir do conceito defendido por Koskimaa (2003), que diz respeito ao aproveitamento das possibilidades da internet para a escrita ficcional. Vários autores distinguem hiperficção explorativa” de “hiperficção construtiva”, em que a primeira tem um só autor e a segunda tem vários, interferindo assim nas relações autor-leitor, na medida em que permite a colaboração activa dos leitores.

Imagem , segue-se essencialmente Debray (1992), Wunnenburger (1997) e Lecointe (1997), que distinguem este conceito de imagem, da imagem meramente perceptiva e da representação, apoiando-se em princípios da sociologia, da filosofia e da psicologia respectivamente, que salientam essencialmente a dimensão simbólica e relacional da imagem.

Imaginário, conceito complexo e multidimensional, apesar de ter sido revista literatura diversa representando as principais escolas de estudo do Imaginário, foi dada primazia aos estudos hermenêuticos de Ricoeur, nomeadamente a reflexão sobre a narrativa ficcional na obra *Temps et Récit, TII* (1984) em que se privilegia a “imaginação criadora”.

Narrativas Ficcionalis, defendem-se as orientações encontradas na obra de Ricoeur (1984), bem como a dos investigadores Prado (1984) e Mendes (2001), onde se defende a narrativa como um primeiro modo de organização conceptual e de doação de sentido. Integram-se também aqui as reflexões semióticas de Eco, sobretudo as que expressa na obra *Sobre os Espelhos e Outros Ensaios* (1989)

ANEXOS

ANEXO 1-ESTUDO EXPLORATÓRIO

(A.T.L. CHOUSELAS)

TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

1ª Entrevista Semi-estruturada

Data: 10-11-2001 -17h

Duração da entrevista- cerca de 45 minutos.

• F.

Este aluno mostrou sempre um ar descontraído, não parecendo com muita vontade de perder tempo. Algo irrequieto por vezes. No final revelou alguns sinais de saturação e pressa para terminar as tarefas de qualquer maneira.

I.-Gostas de ler histórias?

F.- Sim

I.- Quais as tuas histórias preferidas

F.- 365 Histórias de encantar

I.- Lembras-te da História do Gato das botas?

F.- Lembro mais ao menos

I.-Gostas de cinema? Qual o teu filme favorito?

F.-Muito. Os meus preferidos são Pokemon e Cães e gatos.

I.-Costumas ler histórias todos os dias?

F.-Sim. Leio todos os dias em casa.

I.- Gostas de ver filmes em vídeo? Qual o teu preferido?

F.- Sim, sobretudo a Pantera cor de Rosa.

I.- Gostas de computadores?

F.- Sim. Sobretudo dos Jogos da Sonic e de programas de desenho.

• **T.**

Este aluno mostrou-se sempre empenhado nas tarefas e com uma grande disponibilidade para colaborar no estudo. Nunca tinha pressa.

I.-*Gostas de ler histórias?*

T.- Sim

I.- *Quais as tuas histórias preferidas*

T.- Pedro e o Lobo

I.- *Lembras-te da História do Gato das botas?*

T.- Não me lembro.

I.-*Gostas de cinema? Qual o teu filme favorito?*

T.-Muito. O meu preferido foi Cães e gatos.

I.-*Costumas ler histórias todos os dias?*

T.-Não só ao fim de semana.

I.- *Gostas de ver filmes em vídeo? Qual o teu preferido?*

T.-Sim. O meu preferido ainda é o Toy Story 2.

I.- *Gostas de computadores?*

F.- Sim. Sobretudo dos Jogos e de programas de desenho.

• **Ra.**

Esta aluna mostrou-se sempre interessada mas ao mesmo tempo preocupada se não iria conseguir corresponder às expectativas. Por vezes dava a impressão que o espaço físico da escola a condicionava a uma postura de aluna em situação de avaliação, pois nunca se conseguiu descontraír e ficava sempre um pouco tensa com as questões que lhe eram colocadas. No entanto colaborou sempre muito bem e assumiu as tarefas com responsabilidade e empenhamento.

I.-*Gostas de ler histórias?*

Ra.- Sim

I.- *Quais as tuas histórias preferidas*

Ra.- O elefante e a serpente.

I.- *Lembras-te da História do Gato das botas?*

Ra.- Já conheço, mas não me lembro muito bem.

I.-*Gostas de cinema?Qual o teu filme favorito?*

Ra.-Muito. O filme que mais gostei foi o Diário da Princesa.

I.-*Costumas ler histórias todos os dias?*

Ra-Não, só ao fim de semana e uma vez por semana na Biblioteca da Escola.

I.- *Gostas de ver filmes em vídeo? Qual o teu preferido?*

Ra.-Sim. O meu preferido é a Pantera cor de Rosa.

I.- *Gostas de computadores?*

Ra.- Sim. Sobretudo dos Jogos e às vezes Internet.

• **R.**

Este aluno mostrou-se sempremuito interessado e com vontade de colaborar. Mostrou além disso uma grande descontração e bom humor, mostrando-se particularmente envolvido quando convidado a criar histórias no computador.

I.-*Gostas de ler histórias?*

R.- Sim

I.- *Quais as tuas histórias preferidas*

R.- Peter Pan e o Pássaro de Fogo

I.- *Lembras-te da História do Gato das botas?*

R.- Lembro-me muito bem.

I.-*Gostas de cinema? Qual o teu filme favorito?*

F.-Muito. O filme que mais gostei foi o Shreck.

I.-*Costumas ler histórias todos os dias?*

R.-Nos dias de semana na Biblioteca da Escola.

I.- *Gostas de ver filmes em vídeo? Qual o teu preferido?*

R.-Sim. O meu preferido foi o Porquinho Babe.

I.- *Gostas de computadores?*

R.- Sim. Sobretudo pintar e Jogos.

Início da Exploração da História escolhida

-**O gato das Botas** foi a história escolhida para ser tratada em em sessões cruzadas em simultâneo nos diferentes suportes.

.... (Razões da escolha...)

A investigadora teve a colaboração de outro elemento, para poder realizar pelo menos dois casos de cada vez em simultâneo.

Todas as situações foram gravadas em vídeo.

-Descrição das **ferramentas** usadas.....

1º Dia 10-11-2001

Sessões cruzada- Notas do Diário:

- **R-** Ouviu **contar a História** pela investigador

Hora-17.45 local-sala do andar de cima do Atl

Duração cerca de 10 minutos

Um pouco nervoso com a máquina de filmar. Algumas perturbações do exterior. Depois acabou por se concentrar e estar atento , mas estava pouco desconfiado sobre a razão de ser do estudo.

- **T- Leu a História**

Mostrou interesse e grande disponibilidade para o estudo

Hora-17.45 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 20 minutos

- **Ra- viu o filme com a história em vídeo**

Mostrou interesse e grande disponibilidade para o estudo. Esteve sempre muito concentrada no filme.

Hora-18.15 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 35 minutos

- **F- Explorou a história num programa de computador com o nome de Jardim Mágico.**

Mostrou interesse e grande disponibilidade para o estudo. Revelou entusiasmo pelo computador e quis continuar a explorar outros jogos e a ver a história outra vez.

Hora-18.15 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 15 minutos

2º Dia 14-11-2001

2ª Entrevista semi-estruturada-

1. -Qual a História da vossa infância que recordam melhor?

Ra- Capuchinho Vermelho.

F-Peter-Pan

R.- Histórias do Mickey

T.- Não se lembra

2. -Qual a História da vossa infância que gostaram mais?

Ra.- Capuchinho Vermelho.

F.-Peter-Pan

R.- Histórias do Mickey

T.- Não se lembra

3.-Qual a vossa personagem favoRa.?

Ra.- Capuchinho Vermelho.

F.-Não se lembra

R.- Mickey

T.- Não se lembra. Não responde.

4. -Gostam mais de ouvir histórias ou inventar Histórias?

Ra.- Gosto mais de ler. Leio muitas histórias à minha irmã de 3 anos que não gosta das inventadas,mas já inventei quando a professora pediu numas Fichas. Às vezes gosto mais de inventar do que de ouvir de livros de escritores.

F.- Gosto das duas coisas de ler e ouvir contar. Nunca invento histórias

I.- Nem a brincar?

F.- Às vezes, mas isso é diferente, não é inventar...

R.- Inventei histórias nos T.P.C que a professora deu.

Gosto mais de ouvir histórias do que inventar histórias .

I. - E a brincar não inventas?

R. – Não. Gosto de jogar à bola. Às vezes brinco aos Polícias e Ladrões e sou o Presidente...

T.- Já inventei histórias, porque a professora pediu. Já brinquei a inventar personagens, mas gosto tanto de ouvir histórias como de inventar.

Sessões cruzadas - Notas do Diário:

- **R.- computador**

Interessado e entusiasmado com o computador. Quis ficar a jogar mais jogos.

Hora-17.45 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 15 minutos

- **T.- vídeo**

Mostrou muito interesse e não desviou os olhos do ecrã.

Hora-17.45 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 35 minutos

- **Ra.- ouviu a história**

Mostrou interesse. Por vezes sorria quando eu lhe sorria ou lia com mais dramatização

Hora-18.15 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 10 minutos

- **F.- Leu do livro**

Mostrou interesse.

Hora-18.15 local-sala do Atl

Duração cerca de 20 minutos

3º Dia 21-11-2001

Sessões cruzadas - Notas do Diário

- **R.- leu do livro**

Interessado..

Hora-17.15 local-sala do andar de cima do Atl

Duração cerca de 6 minutos

- **T.- ouviu a história**

Mostrou sinais de estar a gostar de ouvir a história. Esteve sempre muito atento.

Hora-16.20 local-sala do Atl

Duração cerca de 7 minutos

- **Ra.- Computador**

Mostrou interesse., embora algum nervosismo perante o computador. Dos quatro era aquela a quem o computador assustava mais.

Hora-18.25 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 15 minutos

- **F.- viu o filme**

Mostrou interesse. Esteve muito atento no início, mas no final começou a mostrar sinais de alguma saturação.

Hora-18.20 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 35 minutos

4º Dia 6-12-2001

Sessões cruzadas - Notas do Diário

R.- viu o filme

Interessado e atento até ao fim.

Hora-16.00 local-sala do andar de cima do Atl

Duração cerca de 35 minutos

- **T.- computador**

Mostrou muito interesse e implicação na tarefa.

Hora-16.00 local-sala do Atl

Duração cerca de 6 minutos

- **Ra.- Leu do livro**

Mostrou interesse e atenção.

Hora-15.30 local-polivalente do Atl

Duração cerca de 5 minutos

- **F.- ouviu a história**

Expressivo a ouvir a história e sempre atento.

Hora-15.30 local-sala do atl

Duração cerca de 7 minutos

3ª Entrevista semi-estruturada- 6-12-2001

1. - *Gostaste da história?*

Ra. Gostei.

F.-Sim.

R.- Gostei

T.- Sim

2. Qual a parte da história de que te recordas melhor?

Ra.- Quando o gato foi para o rio e o Rei ia a passar

F.-Quando o Gato das Botas comeu o rato

R.- Quando o filho do moleiro ficou com o gato.

T.- Lembro-me melhor do final com o casamento e tudo...

3. Gostaste mais de a ouvir :

Contar, ler directamente do livro, ver na Televisão, explorar no computador

Ra.- No computador

F.-Todas

R.- Na televisão, porque o gato era engraçado e tinha uns bonecos giros...

T.- No computador porque era mais engraçado..

4. Qual foi a parte preferida na história

Ra.- Quando o Gato foi ao castelo do ogre e ele se transformou num ratinho...

F.- Quando ele se casou.

R.- Quando o ogre se transformou em rato e o gato o comeu. O gato ficou assim com uns olhos...

T.- Foi o fim por causa da inteligência do Gato.

Nota: Quando questionados sobre de que maneira gostariam de repetir a história, todos responderam com o computador,excepto o R. que disse o vídeo.

5. Faz um desenho/Escreve uma frase sobre a história (ver Anexos 1)

6. Continua esta história com desenhos/palavras (ver anexos 2)

2ª Fase Produção de narrativas construídas pelas crianças

Data: 12-12-2001, 13-12-2001, 17-12-2001.

- Conta uma história inventada por ti (ver anexo3)
- Escreve ou desenha uma história (ver anexo4)
- Constroi no computador com um programa- Autor Oficina do Livro Texto Editora (ver anexo 22)

Notas do Diário:

Ra.- Menos expansiva que os outros, mas cuidadosa no cumprimento das tarefas.

Demorou cerca de 20 minutos a fazer a história em papel

F.- Realizou as suas histórias em 5 minutos (Atitude Tipo" vamos despachar isto" ...)

R.- Muito entusiasmado no início, embora no final relasse alguns sinais de cansaço. Demorou cerca de 15 minutos

T.- Esteve sempre com muito entusiasmo e interesse a realizar a história. Não pode terminar tudo num só dia. Demorou cerca de 30 minutos a fazer a parte do Gato das botas.

Anexo 2 Autorizações Encarregados de Educação

Porto, 24 Outubro 2001

Exm^o Sr Encarregado de Educação
do aluno.....

No âmbito de um *estudo de caso* relativo a um Projecto de Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho, cujo tema incide sobre *Imaginário, Educação e Discursos dos Media*, venho por este meio solicitar a colaboração de V^a Ex^a, autorizando que o seu educando acima indicado, participe no estudo em causa.

Os objectivos do estudo prendem-se com a *interpretação de Histórias infantis que as crianças vão ouvir, ver no vídeo e explorar no computador*.

Ainda no âmbito do referido estudo, será solicitado tanto às crianças como aos seus Encarregados de Educação a resposta a um *questionário*.

Por último, gostaria que me autorizassem a *filmagem em vídeo* para poder analisar em pormenor os comportamentos das crianças.

Os vídeos não serão utilizados para outro fim, senão aqueles que se prendem com o estudo em causa.

Desde já agradeço a V. Ex^a toda a colaboração e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

.....
(Sónia Múrias)¹³³

¹³³ Docente da Universidade Portucalense I. D. Henrique na área da Formação de Professores

Anexo 3 Autorizações Editoras e Direcção da Escola

Porto, 20 de Fevereiro 2002

Exmº Sr

Director do Centro Multimédia da Porto Editora

Dr. Rui Pacheco

No âmbito do projecto de investigação de Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho, cujo tema incide sobre *Imaginário, Educação e Discursos dos Media* e cujos objectivos se prendem com a interpretação e criação de histórias infantis em diferentes suportes, venho por este meio, na sequência de anteriores contactos, solicitar a autorização de Vª Exª para o recurso ao *Portal Educare* de modo a facilitar a divulgação de algumas histórias criadas pelas crianças envolvidas no estudo em causa.

Desde já agradeço a V. Exª toda a colaboração e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

(Sónia Múrias)¹³⁴

¹³⁴ Docente da Universidade Portucalense I. D. Henrique na área da Formação de Professores

Porto, 7 Janeiro 2002

Exm^a Sr^a Directora
da Escola E.B.1 do Bom Sucesso- Massarelos

No âmbito do projecto de investigação de Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho, cujo tema incide sobre *Imaginário, Educação e Discursos dos Media*, venho por este meio solicitar a colaboração de V^a Ex^a, autorizando que quatro alunos desta escola, participem no estudo em causa, após devida autorização dos Encarregados de Educação.

Os objectivos do estudo prendem-se com a *interpretação de Histórias infantis que as crianças vão ouvir, ver no vídeo e explorar no computador*.

Neste sentido, será solicitado tanto às crianças como aos seus Encarregados de Educação a resposta a um *questionário*.

Por último, gostaria que me autorizassem a *filmagem em vídeo* para poder analisar em pormenor os comportamentos das crianças.

Relativamente a todos os dados recolhidos no âmbito da investigação, é garantido o princípio da confidencialidade dos respondentes e a sua utilização somente para o estudo em curso.

Desde já agradeço a V. Ex^a toda a colaboração e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

(Sónia Múrias)

Porto, 9 de Dezembro 2002

Exm^o Sr Director da Texto Editora

No âmbito do projecto de investigação de Doutoramento em Educação pela Universidade do Minho, cujo tema incide sobre *Imaginário, Educação e Discursos dos Media* e cujos objectivos se prendem com a interpretação e criação de histórias infantis através de diferentes suportes, venho por este meio solicitar a autorização de V^a Ex^a para o recurso aos produtos multimédia seguintes: *Oficina do Livro, O Jardim Mágico e a Alice no País das Maravilhas*, garantindo desde já a sua utilização com um grupo restrito de crianças, em sala de aula e em ATL, somente no contexto do estudo em curso.

Desde já agradeço a V. Ex^a toda a colaboração e atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

(Sónia Múrias)

Anexo 4

Tópicos a considerar na Análise da Observação Participante¹³⁵

<i>Dimensão</i>	<i>Atributos</i>
<i>Comunicação</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Tipo(suporte)</i>• <i>Interlocutores</i>• <i>Discurso(mensagem)</i>• <i>Expressão Corporal</i>
<i>Motivação</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Faz perguntas sobre a situação da história</i>• <i>Está distraído</i>• <i>Mostra sinais de interesse (expressão. Corporal., questões...)</i>• <i>Não revela interesse</i>• <i>Mostra sinais de implicação no contexto/situação</i>

¹³⁵ O conceito de *imaginário* pela sua particularidade e pela especificidade dos instrumentos de análise será objecto de uma *análise* diferente. O conceito de *sentido* será tratado apenas pelos resultados decorrentes da *análise de conteúdo* das narrativas.

ANEXO 5

APLICAÇÃO DA GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO À ENTREVISTA PREPARATÓRIA (EP) SOBRE A HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

(cf. Anexo 8- Transcrição original da entrevista preparatória)

	D.	A.	F.	T.
1. Conhecimento da narrativa	sim	sim	sim	sim
2. Adesão Afetiva à narrativa¹³⁶	sim	sim	sim	sim
3. Evocação¹³⁷ da narrativa	“Quando Alice ficou grande”	“Quando o Coelho ia a passar e foi com a gata”	“Lembre-me do coelho a saltar e do vestido quando ela cai e das lágrimas”	“Quando o a Alice entra na toca para entrar num mundo esquisito”

Questões de Contexto: (cf. Anexo 8)

- E.1. Costumas Ler
- E.2. Costumas ver filmes
- E.3. Costumas ir ao cinema
- E.4. Costumas explorar programas de computador
- Nas 4 entrevistas Intermédias:

Muitas vezes? Quanto tempo dia/ semana/ mês lêem, vêem filmes, cinema e computador?



¹³⁶ Com este item pretende-se apenas questionar se as crianças gostam da referida história

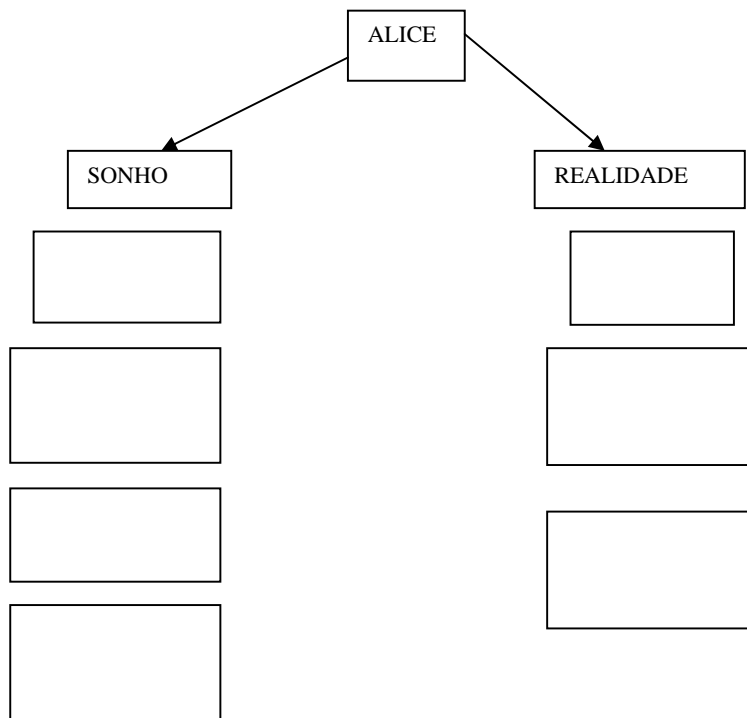
¹³⁷ A categoria **Evocação** foi apenas tratada na Análise da primeira Entrevista Intermédia (E1) e aqui na Entrevista preparatória (EP), onde se procura fazer emergir alguma recordação prévia da história antes desta ser de novo recontada em diferentes linguagens.

Anexo 6

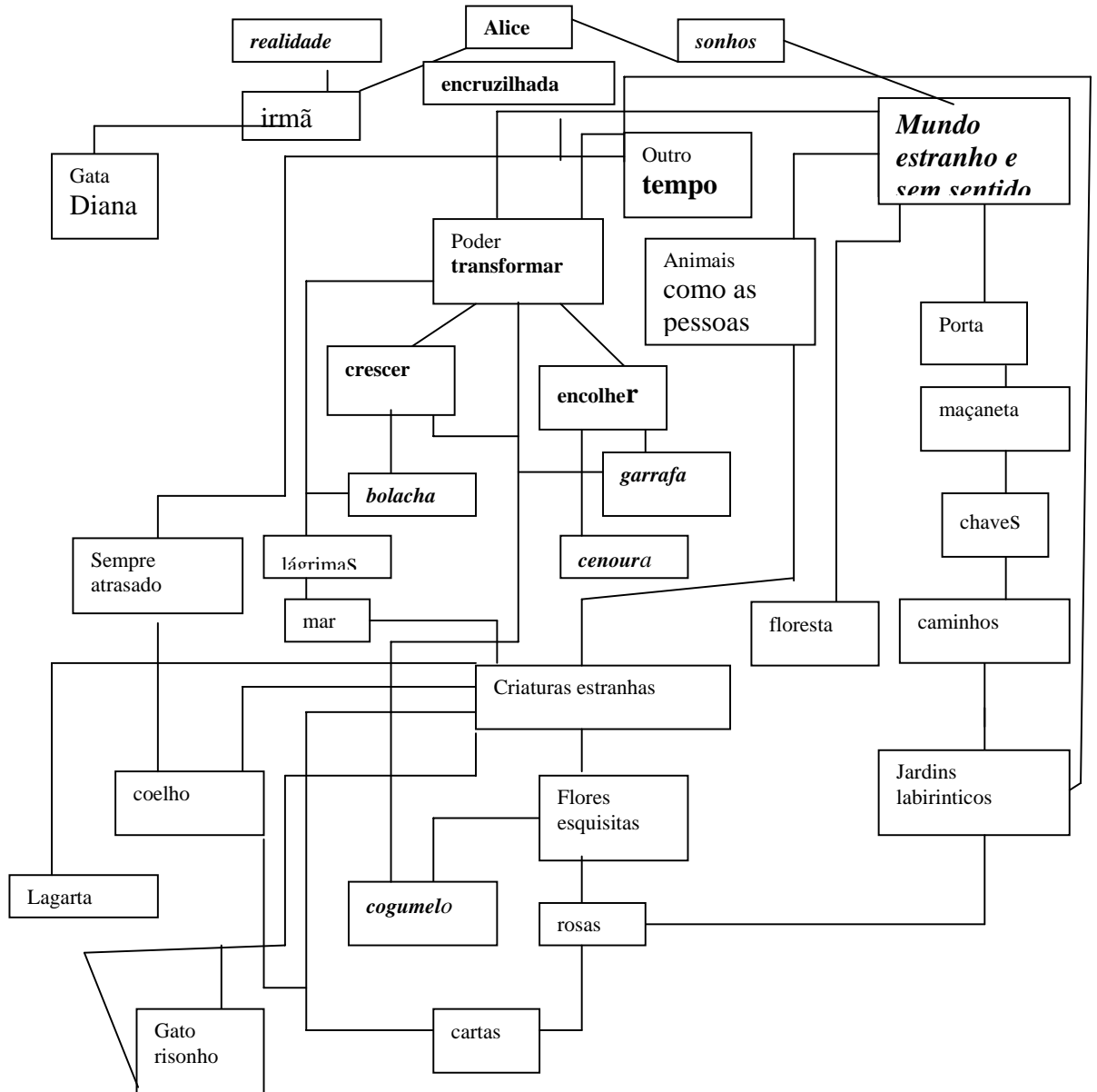
Mapa conceptual aberto

Tenta arrumar as ideias acerca da História *Alice no país das Maravilhas* com a ajuda deste esquema.

Podes usar outros rectângulos  e organizá-los como pretendes. Deves também usar as setas  para fazer as ligações que entenderes serem as mais correctas.



**Anexo 7- Mapa conceptual modelo da narrativa
Alice no País das Maravilhas**



ANEXO 8

DIÁRIO DE CAMPO : TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INTERMÉDIAS E FINAIS E DOS PRINCIPAIS MOMENTOS DO ESTUDO DE CASO CENTRAL

ESTUDO DE CASO ESCOLA Nº 40 DIÁRIO DE CAMPO E ENTREVISTAS¹³⁸

1ª FASE

INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS NARRADA EM DIFERENTES SUPORTES (ORAL, ESCRITO,VÍDEO, COMPUTADOR)

1ª sessão

31-1-2002

16 h

ATL

1. Entrevista Preparatória (em grupo)

Duração da entrevista: cerca de 25 minutos.

Apresentação

Todos disseram o nome:

D. - Os amigos chamam-lhe Chico-idade-8 anos

A. - idade 8 anos

T. - idade 8 anos

Todos são da mesma sala do 3º ano

Inicialmente havia outra menina mas teve que desistir devido a indisponibilidade de tempo. Foi substituída pela F. de 9 anos de idade, que embora fosse da mesma sala do 3º ano, iniciou o estudo um pouco mais tarde que os restantes colegas e como tal respondeu a estas questões individualmente num momento posterior(no entanto as suas respostas são também aqui apresentadas)

1. Como costumam passar o tempo livre?

D. - Game boy, play station, ler histórias e bola ao sábado. Quero ser treinador e campeão de futebol.

T. - Jogos Sega, Game boy, P. Cidade ao sábado e domingo , desporto e estar com os pais em casa. Gosta de ajudar os animais e de jogar xadrês. Quer ser campeão de Xadrês.

¹³⁸ Esta transcrição refere-se apenas às notas do diário de campo. Para além destes dados todos estes momentos foram gravados em vídeo segundo uma transcrição selectiva.

A. - Computador , bicicleta com a prima., estar em casa com os pais. Gostava de ser treinadora de golfinhos.

¹³⁹**F.** - Passo com os meus pais, a andar de bicicleta, ir à discoteca, tomar banho na minha banheira., saltar à corda, ao rato e gato, escondidas, caças e pião.

2. Gostam de ler?

- Todos responderam "SIM".

a) Quanto tempo por dia aproximadamente?

D. - Leio todas as noites.

T. - Todos os dias um bocadinho

A. - Todas as noites

F. - Leio às segundas feiras. Quase todos os dias, menos ao sábado e domingo. Sábado brinco, domingo, descanso. Às vezes leio de manhã até às 6h, outras vezes leio até de madrugada.

3. Quais são as vossas Histórias Favoritas

D. - Pokemon, Sr dos Anéis

T. - Harry Potter e o Sr dos Anéis

A. - Alice no P. Das maravilhas, Anita

F. - Alice, 102 dálmatas, Corcunda de notre dame, Harry Potter, Pequena Sereia, Anastasia, Tweety, Tom and Jerry, Pocahontas. quase todas...

4. Gostam mais de ver filmes da TV ou de vídeo?

Todos responderam dos dois: "T.V. e Vídeo"

5. Quais os filmes favoritos da T.V.?

D. - Disney kids, sic altamente, Herman, OlhÓvídeo, Mr. Bean, Soldado do universo

T. - Raguebi, Anjo selvagem, Filha do Mar, Panda e cartoon, Disney kids, Sic radical e Sic altamente.

A. - **Filha do mar, Anjo selvagem, New Wave, Sic Radical, Mr. Bean**

F. - Spice girls, Batatoon, Rita catita, Tweenies

a) Quanto tempo vêm t.v. por dia?

Todos responderam: Todas as noites e ao fim de semana. .

F. - Sábado e domingo e quase todos os dias.

5. Quais os filmes favoritos de vídeo?

¹³⁹ A F. respondeu a esta entrevista no dia 12 -02 e a entrevista durou cerca de 10 minutos

D. - Pokémon, Tom and Jerry e Dragon ball

T. - Pokémon, Chinzu, Dragon ball, Power Rangers

A. - **Bugs Bunny, Filhotes da selva, Alice no país das fadas, Dumbo**

F. - 101 e 102 dálmatas, Anastásia, Pocahontas, Gato das Botas, Tweeti

a) Quanto tempo por dia?

D. - à Noite, sábados

T. - Meia noite e fim de semana.

A. - Fim de semana.

F. - Toda a semana. , quando chega da escola e ao ir para a cama, e só ao domingo.

6. Gostam de cinema?

Todos responderam : "Sim".

a) Quais os filmes favoritos?

D. - Harry Potter, Sr. Dos anéis

T. - Harry Potter, Atlântida, Sr. Dos anéis, Tarzan

A. - Harry Potter, Atlântida, Sr. Dos anéis

F. - Três Pretos gordos. Filme de rir., 102 dálmatas.

b) Quantas vezes vão ao cinema por mês? Por semana. ?

D. - Quando há filmes fixes

T. - Vou muitas vezes

A. - Quando calha

F. - Vou nos anos e na Páscoa.

7. Gostam de computadores

Todos responderam : "Sim".

a) Programas favoritos?

D. - FIFA 99/ 2000/2002

T. - Matemania e Português?

A. - Flipper, Fifa 99/2002

F. - Jogo do Harry Potter. A mãe vai comprar (disse hesitante). Tom and Jerry e Pokémon.

8. Conhecem a história da Alice no P. Das Maravilhas?

Todos responderam : "Sim".

a) Gostam?

Todos responderam: "Sim".

b) De que é que se lembram dessa história?

D. - Quando ela ficou grande.

T. - Quando a Alice entra na toca para entrar num mundo esquisito.

A. - O coelho que ia a passar e foi com a gata.

F. -Lembro-me do coelho a saltar e do vestido quando ela cai e das lágrimas.

Notas: Os meninos estiveram colaborantes e muito à vontade. Todos queriam participar.

Houve alguns problemas de energia que foram ultrapassados, não constituindo grande dificuldade, pois os principais momentos foram registados em vídeo e nas notas de campo.

A situação mais complicada foi a necessidade de substituir uma das alunas, conforme já foi relatado.

A entrevista permitiu recolher alguns momentos dos contextos de vida de cada um dos casos.

A relação com a investigadora foi desde início de empatia.

ANEXO 9

TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS ESCRITAS DECORRENTES DA 1ª FASE DO ESTUDO CASO CENTRAL SOBRE A INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

CASO D.

Era uma vez uma menina que se chamava Alice e a Alice estava com a irmã e de repente encontrou um coelho que entrou numa toca e a Alice foi atrás e de repente caiu.

Depois encontrou uma senhora que tratava mal um bebé e um homem que estava a fazer comida e a rainha desafiou a Alice para fazer um jogo de críquete, as pontes eram as cartas e os tacos eram flamingos e as bolas eram porcos-espinhos.

CASO T.

Era um dia Alice que viu um coelho e ela caiu pelo buraco e ela entrou por uma porta pequenina e então encontrou o gato e abriu a porta e então a rainha disse: Corem-lhe a cabeça!

E a Alice tinha acordado do seu sonho magnífico

CASO A

Era uma vez uma menina chamada Alice que a irmã estava a ler uma história sobre o Rei William, então estava a passar por ali um coelho que entrou por uma toca e a Alice foi atrás dele e ela encontrou pratos e móveis e a saia dela fez de para - quedas e encontrou um corredor cheio de portas e estava uma chave em cima de uma mesa de vidro e foi buscara a chave e ela experimentou em todas as portas só que só uma é que deu, só que ela não cabia e ela viu uma garrafa que dizia: Bebe-me. E depois ela ficou grande e viu uma caixa que dizia uma bolacha come-me e comeu só que ela deixou a chave lá em cima e comeu outra bolacha e ficou grande e pegou na chave e bebeu um golo e deixou outra vez pequena. Só que ela esqueceu outra vez da chave e começou a chorar.

E depois ela encontrou o gato risonho e abriu a porta e viu três cartas a pintar rosas e a rainha disse cortem-lhe a cabeça. E a Alice acordou do sonho. E a irmã perguntou-lhe uma só pergunta – E a Alice disse o que é que o seu crocodilo pode fazer com a sua brilhante cauda.

CASO F

Era uma vez a Alice das maravilhas e era uma vez um coelho que andava a passear pelo jardim e a Alice foi atrás do coelho e o coelho foi a casa buscar uma coisa e a Alice foi atrás dele e caiu no buraco que era a casa do coelho e era tão alta que até a Alice começou a gritar ela foi atrás do coelho e o coelho entrou na porta tão pequenina a Alice procurou uma chave e ela abriu a porta e a Alice disse eu não caibo nessa porta tão pequenina e ela viu um líquido que estava em cima da mesa e dizia come-me e ela virou esse líquido e disse esse líquido e depois ficou pequenina e andou até chegar à fada e disse.

Deixou a chave na mesa e depois a Alice começou a chorar até que fez uma piscina e depois viu animais a entrarem pela porta e ela foi chamar pela piscina e ela disse já estou no jardim e disse, vamo-nos secar a correr e correram. Depois a Alice ficou a darem uma cata ao amigo dela depois a Alice chegou ao Castelo da Rainha e as cartas estavam a pisar as rosas de vermelho porque a rainha não gostava de branco.

Depois a rainha disse: cortem-lhe a cabeça! E ela disse porquê? E começou a chorar, então vamos jogar críquete e ela lá foi e estava sempre a ganhar à rainha. Depois um soldado foi preso porque comeu um bolinho a rainha e a Alice disse quem comeu a bolacha da rainha foi ela, e depois a rainha disse cortem-lhe a cabeça, ela cresceu e as cartas subiram para cima dela, e quando a Alice estava a dormir na relva a irmã chegou e a Alice contou-lhe tudo

ANEXO 10

NARRATIVA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS CONTADA POR DESENHOS CONSTRUÍDOS PELOS QUATRO CASOS DO ESTUDO CENTRAL

Caso T



Caso F

Flávia

Desenho sobre a história

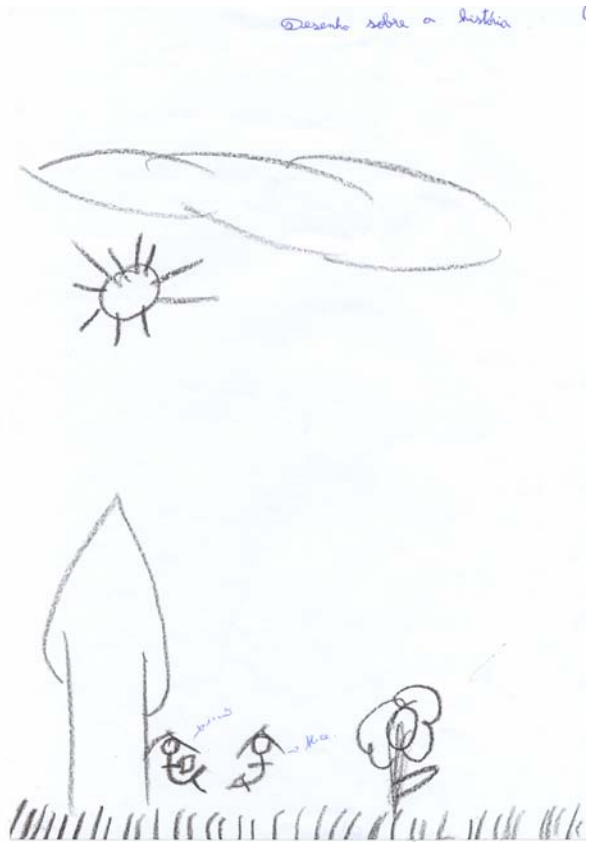
€



Caso D



Caso A



ANEXO 11

Transcrição das narrativas escritas Base para o guião do filme de cinema de animação

Ponto de partida para a história:

Com base nas personagens que eles inventaram livremente foi construída uma 1ª versão individual da história após discussão em pequenos grupos de 4 elementos.

As 4 crianças envolvidas neste estudo estiveram a trabalhar num grupo, orientado pela investigadora, que apenas registou em vídeo e nas notas de campo os elementos pertinentes. A investigadora somente interveio quando solicitada (sobretudo nas questões de ortografia), deixando as crianças criar a história entre eles.

Personagens mote que o grupo tinha ao dispor :

Personagens criadas pelos próprios alunos, aproveitando o papel fabricado na Oficina de reciclagem de papel.

- Um boneco feito de arame e papel reciclado que o T. inventou, de sexo masculino vestindo uma camisola de futebol.
- Um boneco com características semelhantes criado pelo D.
- Uma boneca criada pela A..
- Uma girafa construída pela F..

T. - 9 anos

1ª versão da narrativa escrita

Uma aventura na floresta

Um dia eu e o meu amigo Chico vimos uma girafa com uma cobra a brincar. Mas eu e o meu amigo Chico queríamos dar-lhes uma festinha. Só que ela não deixaram.

Fomos para casa.

No dia seguinte, fomos para lá outra vez e elas deixaram-nos fazer uma festinha.

Nós ficamos muito contentes.

D. - 9 anos

Uma aventura na floresta

Um dia eu e o meu amigo T. fomos à floresta, e vimos uma menina e uma girafa a brincar. Então nós fomos lá ter com elas e pedimos se podíamos brincar com elas e elas deixaram. Mas elas não queriam brincar o que nós queríamos brincar, então dissemos-lhe assim:

- Então venham até à praia.

E elas disseram:

- *Também* nós vamos, mas fazer o quê?

Jogar à *bolei* ou futebol. E nós lá fomos jogar *bolei* ou futebol.

E quem ganhou fomos nós.

A. - 9 anos

Um dia na Floresta

Um dia na floresta foi fixe. Ganhamos uma corrida e fizemos um piquenique, depois fomos passear e encontramos dois meninos e fomos ter com eles e pedimos para entrar com eles, e eles disseram que não, porque futebol não era para meninas e nós *fomos nos* embora e fomos dizer aos nossos pais e fomos para a praia de Salgueiros, fomos primeiro comer e depois fomos para a barraca e fomos para a água e depois fomos para casa.

F.- 10 anos

Uma aventura na floresta

Um dia na floresta vi meninos e meninas, cobras e girafas e cobras e convidaram-me para ir a um jogo de futebol. Os meninos e meninas jogaram contra a cobra e a girafa, ganharam e ficamos muito contentes. Um dia eu e a minha amiga A. vimos uma girafa e uma cobra e elas estavam a brincar com elas. Nós pedimos se podíamos brincar com elas e elas disseram que sim e nós ficamos felizes por termos amigos assim como elas.

Narração oral do grupo envolvido no estudo de caso (Transcrição da gravação em vídeo)

Uma aventura na floresta

A A. Iniciou a narração improvisando, como todos os outros sem qualquer elemento escrito:

Olá eu chamo-me Filomena,

Eu D, *disse o D*

Eu Fábio, *disse o T.*

Eu Marta, *disse a F.*

Continuou a A.:

Era uma vez duas meninas: A Marta e a Filomena, que iam a passear e encontraram dois meninos o D e o Fábio.

-Só que a Marta era uma girafa, *interrompe o D*

Continua a A.:

Ela estava a jogar à bola. Nós pedimos para jogar e elas disseram que não, por causa dos jogos de futebol, que não eram para meninas. Nós fomos para casa muito chateadas.

Depois vingaram-se, *continua o D.*

Logo de seguida interrompe a A.:

Então fomos ter com outros meninos. Elas disseram que não brincavam com eles.

- Onde vamos?

- Ficamos em casa.

Continua o D

Eu e o Fábio fomos para casa jogar computador, jogar um jogo...

Continua a F.:

Depois fomos fazer um piquenique na floresta. Fomos todos para a floresta.

Continua o D novamente:

Chegamos lá. Levamos uma manta

- e um cesto- diz *o T. pela primeira vez*

- Pusemo-nos logo a comer tudo e quando acabamos eu e o D fomos para casa, porque já estávamos ali há muitas horas.

Continua o D entusiasmado

Elas vieram-nos bater à porta e

Interrompe o T.:

Perguntar se podiam entrar.

Uma menina da turma pergunta interrompendo o grupo:

E a girafa?

O D sem hesitações responde inventando e sempre a improvisar:

- A girafa também. Só que a girafa era muito grande, não conseguia entrar. Entrou pela janela. *(risos)*

Nós estávamos chateados, porque ela não conseguia ir. E eu já sabia guiar e fui buscar um tractor. Peguei nela e entrei com a girafa. Ela era grande.

Depois chegamos lá. A minha mãe e o meu pai...Aquela casa era da minha mãe e do meu pai. Eu cheguei lá, coimo eles eram meus amigos estiveram a ajudar. A minha mãe foi também dar um passeio...A minha mãe e o meu pai. Convidaram-nos para comer agora *com nós* e se podíamos dormir lá. Lá tinham 5 quartos. Ela era muito grande a casa.

Tinha piscina, jardim, parques, campos de futebol...

Nós ali estivemos, jogamos um bocadinho computador. Estudamos um bocado. A girafa, não, claro.

Nós os três: Eu, o Fábio e a Marta fomos para a cama.

Quando acordamos?

Novamente uma menina interrompe o D:

-E a girafa?

Este responde sem problemas:

A girafa também foi para o outro lado. Eram separados os quartos.

Dizem da assistencia:

-Era enorme então

O T. explica:

Só eu e o D é que ficamos juntos.

O D continua:

Era um quarto para a minha mãe e para o meu pai. Para mim e para ele (aponta para o T.) que ramos irmãos. E elas tinham outro

Depois fomos todos jogar futebol. A girafa tinha...não sei, era mais de 30 metros a jogar futebol. Tinha um pescoço com tantos metros que ela nem conseguia ver a bola. Eu como era pequeno passava por baixo da girafa e marcava. Elas também marcaram.

O T. continua:

- Eu fui à frente. O Chico passou-lhe a bola. Fintei a Marta, chutei a bola e ...Goolo!

Foi ao lado

Da assistência continuam as perguntas:

A girafa como é que entra em casa?

Responde a F. com despacho:

-Ele já explicou, com o tractor.

-E como acaba? *Perguntam de novo:*

Depois ficamos todos felizes. Ficamos todos a morar juntos, *respondem o D e a F.*

N o fim os outros meninos também fazem perguntas sobre a girafa. A professora também pergunta o que é que ela come, como se senta à mesa.

- Eles respondem que come batatas fritas, yogurte e sumo, bolachas e tudo.

O D continua a destacar-se nas respostas à turma.

3ª versão- Narrativa individual escrita, após todos terem partilhado as suas ideias oralmente:

T. Medeiros- 9anos

Um grupo de amigos

Um dia eu a Marta, a Gabriela, a Beatriz, a Natália e a Suzi estávamos em casa do D para organizar um piquenique, mas havia um problema: Não sabíamos onde +e que iam fazer o piquenique e o D teve uma ideia:

- E que tal na floresta? Disse.

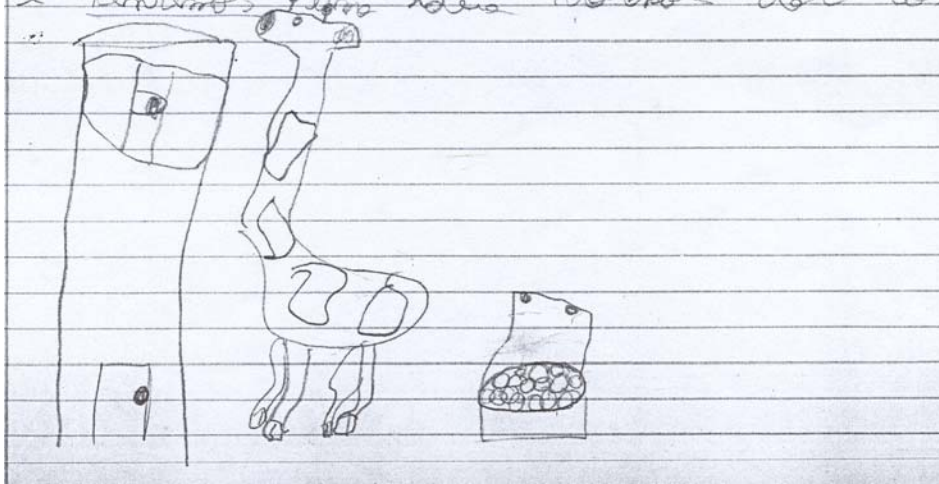
Todos concordaram, então lá foram eles. Tinham encontrado uma cobra e levaram-na para casa e a Marta disse:

- E o piquenique?

Eu disse:

_ Quero lá saber do piquenique. Vamos é tratar da cobra.Quando a cobra acordou disse-nos que havia um tesouro em cima do farol, mas para isso é preciso encontrar a cobra Rute e as outras cobras: a fada mar e a feiticeira mágica. Então a cobra levou-nos até às outras cobras. Entretanto encontramos a girafa Pintarolas e com o seu pescoço enorme chegou ao topo do farol e tirou o tesouro. Não sabia o que fazer.

- Um momento. Temos uma ideia. Vamos dar aos pobres!



D Rodrigues

Três grupos de amigos

Era uma vez três grupos de amigos que vão encontrar.

Era uma vez quatro meninos aventureiros, que decidiram ir para a floresta.

Quando chegaram lá foram logo dar um passeio, até que de repente, apareceu uma cobra que mordeu logo o pé da Beatriz, mas depois eles perguntaram a essa cobra se ela era má e ela respondeu:

Eu não sou má, só sou má quando me fazem mal.

E os quatro amigos perguntaram-lhe:

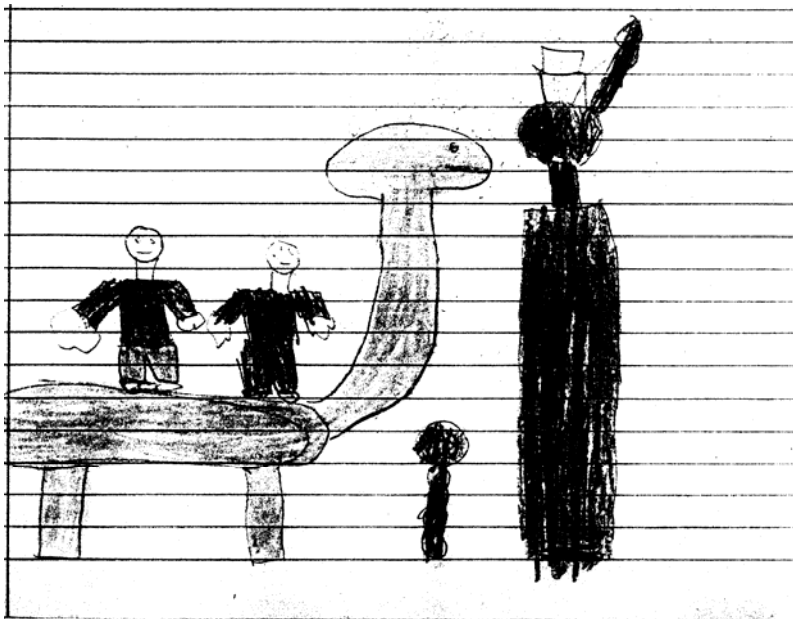
Queres ser nossa amiga, e a cobra disse que sim

A cobra sabia que havia um farol, um tesouro, mas para isso tinham de encontrar os outros grupos de amigos.

Então o outro grupo que só tinha cobras mágicas, muitas mais, e o menino Nuno, foram a casa da avó dele, só como o caminho era escuro, as luzes de um momento para o outro apagaram-se e essas cobras foram parar à beira dos outros amigos. Então a cobra mágica fazia o feitiço para fazer comida, a cabra feitiçeira fazia uma ponte para eles conseguirem passar e eles lá chegaram.

Mas o terceiro grupo também conseguiu ir até esse farol e esse terceiro grupo tinha uma girafa, então eles pediram à girafa para que espreitasse lá para cima a ver se conseguia ver o tesouro e ela lá conseguiu, eles subiram pelo corpo da girafa e foram buscar o tesouro e levaram-no. Mas esses amigos todos não ficaram com o tesouro, deram-no aos meninos pobres. E depois eles estavam a ver se conseguiam por a girafa pela janela.

E foi assim viveram felizes.



A. Pedreiro

Era uma vez quatro amigos Marta, Fábio, D e a girafa. Os amigos foram fazer um piquenique na floresta e iam comer. Então foram embora, quando encontraram a Natália e os seus amigos. Mais à frente encontraram uma cobra que se chamava Rute, que estava aleijada na cauda que um leão tinha mordido. E depois disso foram ter a um farol. Quando encontraram um tesouro no telhado, a girafa perguntou se era preciso ajuda e elas disseram que sim. Ela chegou e viram que é que tinha dentro e viram que era ouro. Então elas deram a um Instituto.

F. Torres¹⁴⁰

A Gabriela, o D, o Fábio, a Marta e a Beatriz um dia encontraram a girafa Pintarolas e disse assim:

- Como é que se chamam?

Eu chamo-me Gabriela, eu Marta, eu Fábio e eu Beatriz. Elas depois ficaram amigas.

E quando foram passear apareceu A COBRA FADA, A COBRA FEITICEIRA, A COBRA DO MAR E A COBRA MÁGICA E COBRA DOS DESEJOS.

E passado uns minutos eles disseram assim:

- Querem ser nossos amigos?

Elas disseram que sim. Eles foram brincar os cinco para o jardim depois foram embora para casa.

Comeram lá. Foram para casa do D. Depois as cobras, a cobra fada, a cobra mágica, a cobra do mar e a cobra dos desejos foram para casa e a Gabriela, a Marta e a Beatriz também foram. O D e o Fábio disseram assim:

- Por enquanto vai dormir no jardim e enquanto nós entramos pela janela.

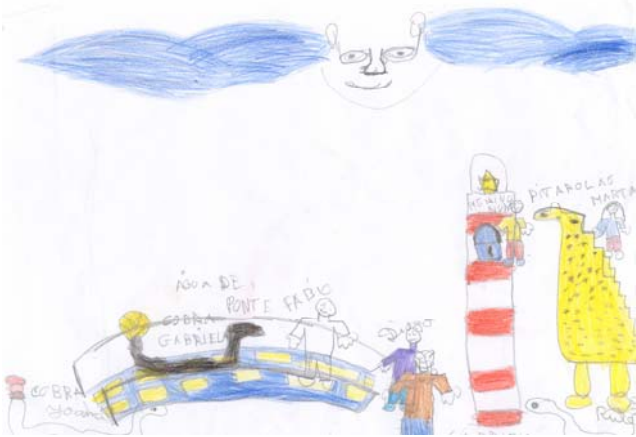
¹⁴⁰ A F. não escreveu o texto individualmente, por isso a investigadora pediu-lhe que contasse a história oralmente, com a ajuda de alguns desenhos no quadro.

Depois o D e o Fábio disseram Bom dia às cobras, às meninas e à girafa. Depois foram ao J. Zoológico e viram muitos animais. Viram uma girafa pequenina. Depois foram embora do Jardim Zoológico. Depois encontraram um farol.¹⁴¹
E foram lá ter. Depois eles aproximaram-se muito. Depois foram buscar o tesouro e ficaram com ele. Levaram para casa e dividiram. Depois ficaram felizes.

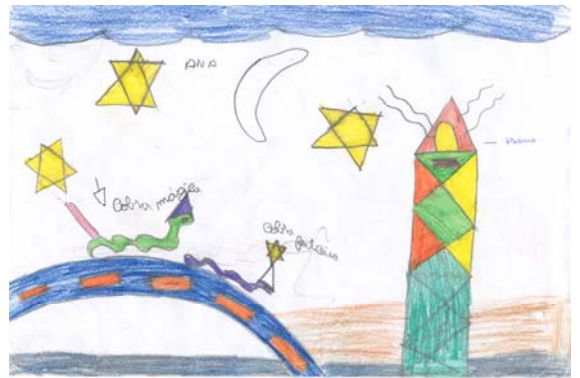
¹⁴¹ Já não me lembro o que é um farol, professora? A professora respondeu informando que era uma torre com uma luz para guiar os barcos.

ANEXO 11 A

**A História narrada através de desenhos construídos pelas crianças
(Estudo de caso central 2ª Fase)**



Desenhos de Caso D.



Desenho de Caso A.

Desenho de Caso . T



Desenho de Caso F.

**ANEXO 11 B IMAGENS DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO DE CASO CENTRAL NO
DECURSO DOS TRABALHOS DA OFICINA DE ANIMAÇÃO**



**Produção da narrativa
(elaboração de desenhos)**



**Produção de cenários para a criação do
Filme “Os amigos aventureiros”**



**Recriação da Narrativa com a ferramenta
multimédia “Oficina do Livro”**

ANEXO nº 12

LISTA DOS MATERIAIS USADOS NOS ESTUDOS DE CASO

- **Estudo Exploratório :**

Livro :

Contos Clássicos

O Gato das Botas

Trad. Sobral,F. (1996)

Lisboa:Impala



Vídeo VHS:

Gato das Botas

Trisan (1997)

Duração-30 min.

Cd Rom Interactivo (2001)

Jardim Mágico

Lisboa: Texto Editora

História do Gato das Botas

- **Estudo de Caso Central**

Livro: Clássicos Favoritos

de Sempre , Disney

Alice no País das Maravilhas

Trad. Guedes,A.M. (1998)

EUA:Brimar

pp. 410-446



Vídeo VHS:

Alice no País das Maravilhas

(1997)

Cd rom interactivo:Alice no País das Maravilhas

Van Gool's Trisan Eke Nazareth, Belgique (1997)

Cd Rom Interactivo (2001) Oficina do Livro Multimédia, Lisboa: Texto Editora

ANEXO 13 GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS, DIRECTORA DA ESCOLA E DO ATL E ANIMADORES DA OFICINA DE CINEMA

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS, DIRECTORA DA ESCOLA E DO ATL E ANIMADORES DA OFICINA DE CINEMA

- **Objectivos gerais:**
 - Recolher dados sobre os diferentes tipos de Formação/experiência profissional
 - Comparar tipo de Projectos/Actividades em que se envolvem
 - Identificar as actividades que mais agradam às crianças
 - Identificar maiores dificuldades encontradas
 - Relacionar a frequência de uso de diferentes suportes/média na comunicação de histórias
 - Identificar preferências das crianças relativamente aos diferentes meios de expressão de histórias
 - Reconhecer o envolvimento/motivação em projectos desta natureza
 - Determinar os momentos mais gratificantes para as crianças
 - Avaliar a importância do projecto
 - Comparar o relacionamento com as crianças e respectivos pais envolvidos no estudo
 - Identificar hábitos e gostos pessoais relativamente à leitura, cinema, computador

TIPOLOGIA ESPECÍFICA

Categorias	<i>Professora Escola</i>	<i>Direct.Escola</i>	<i>Educadora ATL</i>	<i>Directo ra ATL</i>	<i>Animador Oficina 1</i>	<i>Anima- dor Oficina 2</i>	<i>Anima dor Respon sável Oficina</i>
Tipo de Formação							
Anos de Experiência Prof.							
Projectos conjuntos Escola -ATL							
Envolvimento em projectos com outras entidades							
Relação com pais alunos							
Actividades mais desenvolvidas							
Actividades que mais agradam às crianças							
Meios de expressão/Comunicaçã o de histórias mais usados							

Meios de Expressão/Comunicação de histórias mais apreciados pelas crianças							
Envolvimento das crianças na criação de histórias							
Freq.narração histórias							
Freq. Uso video							
Freq. Uso computador							
Perfil traçado sobre as crianças							
Balço do projecto							

Identificação de Hábitos/Gostos pessoais

Hábitos/Gostos	Professora	Dir.escola	Educ. ATL	Dir. ATL	Animador 1	Animador 2	Responsável Animação
livros							
t.v.							
filmes							
computador							

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Professora Escola	Direct.Escola	Educadora ATL	Directora ATL	Animador Oficina 1	Animador Oficina 2	Animador Responsável Oficina
Tipo de Formação	Prof. 1º ciclo	Prof. 1º ciclo	Educ infantil	Assisten-te Social	Educação	Cinema Animação	Artes gráficas, Teatro, Música, Cinema
Anos de Experiência	1 ano	Cerca de 20 anos	2 anos	20 anos	Cerca de 1 ano	Cerca de 4 anos	12 anos
Projectos Escola -ATL	Poucos	Nenhuns	Nenhuns	Nenhuns	sim	sim	Muitos.
Envolvimento projectos com outras entidades	Não	Sim, mas não muitos. Ex: Câmara	Sim, sobretudo com S. Educativo do Palácio	Sempre que há possibilidade, em especial com grupos desportivos	Sim, no âmbito da Anilupa, C.Municipal- Viver uma escola diferente	Sim, no âmbito da Anilupa e também em Serralves	Com todo o tipo de instituições: escolas cat' s, Câmaras, CCRN, Cultural, Ludotecas, Escola Sup. Educaç
Relação com pais alunos	Boa	"Vêm pouco à escola só quando precisam"	Boa	"Pessoalmente é boa, mas não são de colaborar muito"	_____	_____	_____
Maiores dificuldades das crianças	Muita agressiv	Poucas vivências pobreza de espí e económica	Escrita	_____	Nenhumas. "Foi um grupo muito implicado desde o início. ...Com muita cumplicidade no projecto do grupo"	Nenhumas. "Foi uma turma que colaborou bastante"	Nenhumas, um pouco a ansiedade de ver tudo feito
Actividades mais agradam às crianças	Em geral exp. Plástica, alguns Matemática	_____	Exp. Plástica, Aproveitamento de materiais de desperdício	Adoram saídas	Em tudo, mas em especial o 1º momento da criação da história e depois a cenografia, em que "podiam inventar, construir e entrar numa linguagem que lhes é comum"	Acho que de tudo, "embora eu tivesse acompanhado mais a cenografia", o facto da escrita ser deles, envolve-os muito no processo"	"A parte da criação própria história. A discussão sobre o que queriam fazer,
Competências mais desenvolvidas	"Lei do desenrasca"	"Hábitos de sobrevivência". "Mas não lhes Vejo grandes competências"	"Gostar de criar"	Estão muito motivados para o uso do computador"	a liberdade de poderem escolher, tornou-os muito interessados e responsáveis, pensar as coisas em termos de grupo	Em geral, a Disponibilidade para fazer	Revelam interesses. "É como uma porta que se abre..."
Momentos mais Gratificantes deste projecto para as crianças	Filmagens		Tudo	Todos	Criação da história estiveram "muito empenhados e na cenografia, pois podiam dar vida às personagens com características deles próprios..."	Julgo que estiveram empenhados em tudo	" A 1ª parte do processo. As outras têm mais a ver com a técnica., embora haja o jogo do construir. A sonorizaçãoem foi divertido..."
Meios de expressão Comunicação Histórias mais usados	Narração oral da história	Escola com "poucos Recursos de meios audiovisuais apesar de lhe reconhecer importancia"	Filmes em vídeo	Leitura e vídeo			
Meios de Expressão/ Comunicação	Preferem desenhar e	Computador	Preferem dramatizar	Audio visuais e computador	Na oralidade e discussão da história em	Talvez a expressão plática na cenografia pela forma	

histórias mais apreciados pelas crianças	dramatizar				assembleia e turma cenografia e filmagens	como discutiram o texto na oralidade, não sei...	
Envolvimento crianças na criação de histórias	Gostam mais do que criar e à escrita	Produzem textos Com ajuda no computador e depois de um modo autónomo	Gostam mais de ouvir do que criar histórias		Foi muito grande	Não acompanhei tanto, mas julgo que foi grande.	Cada miúdo é um ser potencial. Houve partilha de ideias, emoções importante...Tiveram que encontrar organização...
Freq. narração histórias	1-2 vezes semana		Nas férias sobretudo				
Freq. Uso vídeo	1 vez semana		Todos os dias				
Freq. de Dramatizar histórias	1 em cada 2 semanas		Mais o ano passado				
Freq. Uso computador	Nunca		Ao dispor deles				
Perfil traçado sobre as crianças	D. -inteligente, Aplicado Orgulhoso F Vaidosa T. Egocêntrico com sentido justiça A. introvertida meiga aplicada		D. divertido, sente-se o maior F. Muito despachada e sem papas na língua T. brincalhão, sociável e simpático A. normal para a idade, carinhosa e disponível	D. Muito vivo, carinhoso e refilão T. bonacheirão F. regateira, atrevida A. É o género de fazer pela calada. Não é refilona. Não a conheço bem.	F.-esteve muito interessada na cenografia D.-está pronto para tudo, de uma disponibilidade incrível Os outros colaboraram mas não se destacaram	F.- na construção da cenografia sempre com muito vontade de fazer D.- esteve presente em todo o processo. Mais calmo A.- mais apagada, mas ia fazendo T.- Falou mais do que fez.	F.- tem uma necessidade de atenção. Foi a única miúda a afeiçoar-se a uma personagem única A.- É difícil definir D.- deve ser líder e envolve os outros.Foi um ponto chave no processo T.- É um "porreirão". Preocupado com As cenas
Balço do projecto	Muito bom	O projecto em si é muito positivo	Muito positivo	Muito positivo	Sim, precisava apenas de mais tempo	Sim, se pudesse mudava o tempo e algumas condições de espaço.	Sim.É sempre mais um projecto. Cada filme tem sempre a sua história.É importante concretizar alguma coisa, para verem o trabalho realizado.

Identificação de Hábitos/Gostos pessoais

Hábitos/ Gostos	Professora	Dir. escola	Educ. ATL	Dir. ATL	Animador 1	Animador 2	Responsável Animação
Livros (Ultimo livro que a marcou)	<i>Sr dos Anéis(trio)</i>	<i>Sei lá</i>	<i>Amor, prozac e dúvidas</i>	<i>Casa dos espíritos</i>	<i>Sidharta, H.Hess</i>	<i>As rosas que..., L. Sepúlveda</i>	<i>Ratazana, G. Grass</i>
T.V. (programa favorito)	Não vê. Às vezes BBC	Telejornal	Muito pouco... Novela, National Geographic	Nenhum em especial	Tudo o que se relaciona com o cinema. "Portugal mente"	Séries do mundo selvagem	"Vejo muito pouco"
Filmes (Ultimo que viu)	40 dias 40 noites	Capitães de Abril	Não se lembra. Gostou muito dos 7 pecados mortais	Nome da rosa	A pianista	O fabuloso destino de Amélie	Ivan o terrível, Eisenstein Italiano para principiantes
Computador (Site mais consultado)	Não, quando preciso procuro.	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Tirando o mail, coisas relacionadas com cultura	Ligados a questões profissionais, sobre cinema	Muito pouco

Anexo 13A TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA À EDUCADORA DO ATL

Dados de identificação:

Nome.....Gab.....

Idade.....26

Anos de experiência profissional.....cerca de 2.....

Profissão..... Educadora infantil

1. Há quanto tempo trabalha neste ATL?

Desde o ano passado

2. Gosta da sua profissão?

Sim

3. Que tipo de relação estabelece com a Escola nº40?

Boa. Tentam solucionar problemas em conjunto. Há diálogo

4. Desenvolvem projectos conjuntos?

Não.

5. De que tipo?

6. Qual a sua relação com os pais das crianças?

Boa

7. Eles costumam colaborar nas actividades do ATL?

Quando solicitados participam bastante.

8. A que horas eles costumam vir buscar as crianças aproximadamente?

É muito variável. Não há horas até às 19h..

9. Nas férias os meninos vêm com a mesma regularidade?

Não.

10. Costumam desenvolver projectos conjuntos com outras entidades? Ex: Câmara, Museu do carro eléctrico...?

Têm com o Palácio.

11. Que tipo de actividades costumam desenvolver no ATL?

Para além da Piscina e o Inglês, Expressão Plástica e por vezes dramatização.

12. Quais as actividades que julga que agradam mais às crianças?.....Porquê?

Expressão Plástica., sobretudo manipulação de materiais de desperdício, criar...

13. Qual a actividade/ projecto/ recordação de que mais a gratificou do p.v. humano e profissional?

A festa do ano passado. Todos gostaram.

14. Costuma narrar histórias?

Sim.

15. Com que frequência?

Sobretudo nas férias. Quando têm mais tempo.

16. Costuma dramatizar histórias envolvendo as crianças?

O ano passado com mais frequência.

17. Com que frequência?

18.

O ano passado era frequente este ano não

19. Costuma solicitar às crianças que criam histórias?

Não é muito costume. Geralmente recontam histórias que já ouviram.

20. Como? -escritas? -Desenhadas?.....- Dramatizadas?

Escritas não gostam. Dramatizadas é o mais frequente.

21. Com que frequência?

Não é muito frequente. Gostam mais de ler.

22. Julga que os meninos gostam mais de ouvir histórias conhecidas ou de serem eles a criar? Porquê?

De ouvir, porque neste caso ficam um pouco renitentes por serem um grupo muito heterogêneo

23. Costuma usar filmes de vídeo?

Sim.

24. Com que frequência?

Geralmente todos os dias ao lanche.

25. Os meninos gostam de ver filmes?

Sim.

26. Já fizeram o seu próprio filme? Gostaram?

Nunca fizeram (até à data deste projecto que está a decorrer)

27. Costuma usar o computador?

Sim.

28. Com que frequência?

Está ao dispor deles

29. Em que tipo de actividades usa o computador?

Só jogos.

30. Conhece alguns CD roms infantis? Quais?

Não.

31. Conhece sites infantis?.....Quais?

Não

32. Acha que as crianças gostam de trabalhar no computador?

Sim.

33. Pode dar alguns exemplos?

Em tudo.

34. Qual foi o último livro que leu?

Amor, Prozac e dúvidas.

35. Qual é o seu programa de T. V. Favorito?

Vejo muito pouca TV, talvez a novela *Nunca digas Adeus* e os programas da *National Geographic*

36. Qual foi o último filme que viu?

Não se recorda. Gostei muito dos 7 Pecados Mortais.

37. Tem algum programa de computador ou site de Internet favorito? Qual?

Não.

38. Se eu lhe pedir para traçar o perfil de cada uma das 4 crianças envolvidas no estudo o que diria de cada uma delas?

A F. é daquelas miúdas que não leva nada para casa. Muito despachada. Não tem papas na língua.

O D. é divertido. Sente-se o maior em tudo. Nas namoradas, futebol, escola. É vaidoso.

A A. nada a caracteriza em especial. É uma miúda normal para a idade dela. É muito carinhosa. É muito disponível.

O T. é brincalhão, é simpático e muito sociável.

ENTREVISTA À Coordenadora da Escola nº 40

Dados de identificação:

Nome...I. F.....

Idade.....45.....

Anos de experiência profissional.....mais de 20.....

39. Há quanto tempo trabalha nesta escola?.....

. 2 anos

40. Como a caracteriza?

Problemática, devido ao meio sócio-cultural envolvente

41. Gosta da sua profissão?.

...Sim

42. Quais as principais dificuldades que encontra na educação em geral?....

A cúpula.O ministério. A legislação sai, mas depois falha na prática..... ..Sobretudo na Educação Especial

43. E nesta escola em particular?..

.... O meio com já disse

44. Se pudesse o que mudava na educação em geral?.

... Profissionais a tempo inteiro. Pouca motivação. A formação é desajustada

45. E nesta escola específica?..

.. Mudava algumas condições de funcionamento: O corpo docente estável e maior cooperação dos pais.

46. Que tipo de relação estebelece com o ATL?

Razoável. Temos ido ao encontro deles...

47. Desenvolvem projectos conjuntos?

Não.

48. De que tipo?

49. Qual a sua relação com os pais das crianças?

Vêm pouco à Escola. Só vêm quando precisam....

50. Eles costumam colaborar nos projectos da escola?

Não muito

51. Costumam desenvolver com regularidade projectos conjuntos com outras entidades?

Ex: Câmara, Museu do carro eléctrico...?

Sim. Há alguns, mas não muitos. A Câmara sobretudo.

52. Que balanço faz neste momento do envolvimento destas crianças no Projecto *Viver uma Escola diferente?*

Participam com muito agrado. O balanço é muito positivo. O Projecto em si é muito positivo.

53. Considera este tipo de projectos enriquecedores para as crianças ?Porquê?

Sim Porque têm vivências que jamais terão.

54. Quais as dificuldades que detecta com mais frequência nestas crianças?

Poucas vivências. Pobreza geral: de espírito e económica.

55. Que tipo de competências considera que estas crianças têm mais desenvolvidas?

Hábitos de sobrevivência, embora não lhes veja grandes competências

56. Ao longo do exercício da sua profissão, qual a actividade/ projecto/ recordação que mais a gratificou do p.v. humano e profissional?

A experiência com uma menina com mutismo electivo que no final do ano falou.

57. Considera que os professores estão a conseguir motivar os alunos para a leitura de livros? Porquê?

Não.. E aqui menos ainda...

58. Conhece alguns filmes de vídeo infantis?

Aqueles vulgares, clássicos

59. Considera pertinente o uso de meios audio-visuais na sala de aula?

Sim embora aqui não haja grandes recursos

60. Conhece alguns CD roms infantis? .Sim.....

Quais?

de Matemática, L. Portuguesa, Corpo Humano. Há imensos.

61. Conhece sites infantis?.....Quais?

Não.

62. Acha que as crianças gostam de trabalhar no computador?

Sim

63. Pode dar alguns exemplos?

No E. Especial: Produzem o texto com ajuda e depois de uma forma autónoma.

64. Qual foi o último livro que leu?

O "Sei lá"

65. Qual é o seu programa de T. V. Favorito?

Telejornal

66. Qual foi o último filme que viu?

Capitães de Abril

67. Tem algum programa de computador ou site de Internet favorito?

Não

68. Qual?

ENTREVISTA À Directora do ATL (Assistente Social)

Dados de identificação:

Nome.....An.....

Idade.....43

Anos de experiência profissional.....20.....

Profissão..... Assistente Social

69. Gosta da sua profissão?

Gosto.

70. Há quanto tempo trabalha neste ATL?

20 anos

71. Como o caracteriza?

Não é fácil.. Entrei quando surgiu o ATL . Desde então houve imensas mudanças. Teve com trabalho directo com os miúdos. Teve a responsabilidade técnica do ATL até ao ano passado. Até aí acumulava as duas funções. Agora só coordena o ATL e tem atendimento integrado com a J. Freguesia.

72. Quais as principais dificuldades que encontra na educação em geral?

Limitações Internas. Alguma falta de compreensão dos elementos da Direcção que por falta de preparação não entendem o que é necessário. Algumas resistências com os pais.

73. E na educação para o Tempo Livre em particular?

Falta de valores. Não é valorizada a escola. O ambiente é complicado. Não há confiança nos profissionais da Educação

74. Quais as principais dificuldades que encontra para a concretização dos projectos deste ATL?

Falta de valorização que se dá ao nosso trabalho. Há momentos que são capazes de acreditar, mas não se valoriza o esforço que se faz.

75. Que tipo de relação estebelece com a Escola nº40?

Antigamente era mais fácil. Agora com os Agrupamentos é mais difícil. Agora há mais rigidez nas decisões do C. Executivo. Limita um pouco a acção.

76. Desenvolvem projectos conjuntos?

Não

77. De que tipo?

78. Qual a sua relação com os pais das crianças?

Pessoalmente a relação é boa.

79. Eles costumam colaborar nas actividades do ATL?

Não são de colaborar muito, mas têm sido motivados para isso.

80. Costumam desenvolver projectos conjuntos com outras entidades? Ex: Câmara, Museu do carro eléctrico...?

Sim. Têm um grupo desportivo da zona. Os campos desportivos sempre que há uma possibilidade...

81. Que tipo de actividades costumam desenvolver com mais frequência no ATL?

Actividades de Expressão Plástica. Aproveitamento de momentos festivos.

82. Quais as actividades que julga que agradam mais às crianças?..

...Porquê? Eles gostam de fazer o que é proposto. Adoram as saídas

83. Qual a actividade/ projecto/ recordação que mais a gratificou do ponto de vista humano e profissional?

Visita ao J. Zoológico de comboio e depois andar em todos os Meios de transporte de Lisboa.

84. Considera que as crianças estão motivadas para a leitura de livros? Porquê?

Estas não. Não nota grande interesse.

85. Conhece alguns filmes de vídeo infantis?

Sim

86. Considera pertinente o uso de meios audio-visuais na sala de aula?

Sim

87. E no ATL?

Sim

88. Conhece alguns CD roms infantis?Alguns.... Quais?Zooticon (montagem do J. Zoológico)

89. Conhece sites infantis?.....Não...Quais?

90. Considera pertinente o uso do computador na sala de aula?Porquê?

Sim. Pela importancia para os miúdos e pela motivação para eles.

91. E no ATL?

Sim.

92. Costuma usar o computador?

Sim.

93. Com que frequência?

Com bastante frequência

94. Em que tipo de actividades usa o computador?

Mais a nível administrativo

95. Qual foi o último livro que leu?

Casa dos Espíritos de I. Allende

96. Qual é o seu programa de T. V. favorito?

Não tenho nenhum em especial.

97. Qual foi o último filme que viu?

O Nome da Rosa

98. Tem algum programa de computador ou site de Internet favorito? Qual?

Não.

99. Conhece bem as crianças envolvidas no estudo?

Relativamente bem.

100. Se eu lhe pedir para traçar o perfil de cada uma delas, o que destacaria em particular?

O D. é um miúdo muito vivo, curioso e refilão

O T. é bonacheirão.

A F. é regateira e atrevida

A é o género de fazer pela calada. Não a conheço bem.

ENTREVISTA

Coordenadora do *Projecto Viver uma Escola diferente*

DR^a A. G.

Data: 17-10-2002- 10h manhã

Local: Centro de Recursos dos S.Educativos da C. Municipal do Porto

Comentários gerais:

A Dr^a A. G. recebeu-me com prontidão e disponibilidade, apesar dos seus inúmeros afazeres.

Revelou-se satisfeita pelo facto da investigação em curso possibilitar um outro olhar sobre o *Projecto Viver uma escola diferente*.

Durante toda a entrevista aparentou ser uma mulher decidida e frontal, com uma grande capacidade de trabalho e dinamismo, sempre pronta a tentar inovar, intervir e capaz de mobilizar os “outros” para a mudança.

Questões:

1. Como nasceu o projecto?
2. Quais as principais dificuldades sentidas?
3. Consegue resumir as principais vantagens deste Projecto?
4. Qual foi a aceitação por parte da Escola, Família, Alunos?
5. Destaca algum Projecto particular relativamente à colaboração das diferentes escolas?
6. O que considera mais relevante no Projecto específico da Escola n^o 40¹⁴²?
7. Ao realizar o balanço deste Projecto, alterava alguma coisa?

¹⁴² Escola envolvida na investigação em curso.

Respostas:

1. Como nasceu o projecto?

O Projecto nasceu há 6 anos. A autarquia tem as principais responsabilidades e as Escolas do 1º Ciclo e Educação de Infância envolvidas no Projecto têm o seu apoio.

A parte pedagógica é da responsabilidade do M.E. e surgiu para dar resposta aos Projectos Educativos de várias áreas.

Para além disso, fazemos Parcerias com diferentes entidades.

O trabalho tem sempre duas vertentes:

Primeiramente a formação de Professores, depois o trabalho directo com as crianças.

Pode incidir nas Escolas ou fora delas e envolve sempre o Centro de Recursos, que procura responder aos problemas surgidos dos próprios projectos das Escolas, fornecendo o material didáctico adequado a cada caso e assumindo a coordenação.

As principais áreas a ser desenvolvidas são: Expressão Plástica, Cinema, Teatro e a Ciência.

2. Quais as principais dificuldades sentidas?

As dificuldades são:

Orçamento da Autarquia, que só apoia em termos técnicos. Surge assim uma guerra política, porque a Autarquia só apoia no plano técnico e o M. E. apoia só no plano pedagógico.

3. Consegue resumir as principais vantagens deste Projecto?

As mais-valias principais são o combate ao Insucesso, a motivação dos Professores e a possibilidade de ligação do Currículo ao Social.

4. Qual foi a aceitação por parte da Escola, Família, Alunos?

Foi muita. Em todas as áreas. Este ano vão fazer uma Escola de Pais e um Ponto de encontro de gerações com a colaboração de Centros de Dia e Universidade 3ª idade.

5. Destaca algum Projecto particular relativamente à colaboração das diferentes escolas?

Houve muitas experiências boas. Todos os projectos correram bem.

6. O que considera mais relevante no Projecto específico da Escola nº 40¹⁴³?

Relativamente a este Projecto particular não há nada de negativo. Destaco o profissionalismo do Fernando Saraiva e sua equipa. Em várias áreas foi interessante, na componente cívica, na motivação dos professores...

7. Ao realizar o balanço deste Projecto, alterava alguma coisa?

Mudava alguma coisa... Há sempre necessidade de aperfeiçoar. Gostava de tentar ligar a Escola dentro do tempo lectivo à Escola fora do tempo lectivo, através da ligação à Família, Museus ... Este ano o tema é Museu e Família.

Há sempre coisas a mudar e nós vamos fazendo a nossa avaliação...Estamos sempre prontos a melhorar...

¹⁴³ Escola envolvida na investigação em curso.

ANEXO 14

Questionário aos pais / encarregados de educação das crianças envolvidas no Estudo Exploratório

Objectivo:

- Recolher dados sobre os hábitos de leitura e de exploração de filmes e programas de computador das crianças

Exmº Sr. Enc. De Educação

De modo a prosseguir com o projecto de investigação em curso, solicitamos que responda ao seguinte questionário. Desde já os nossos sinceros agradecimentos.

QUESTIONÁRIO

Dados de Identificação:.....

Grau de parentesco com o aluno:.....

Profissão:.....

Idade:.....

1. Costuma **ler** com o seu filho/a?

Sim Não

2. Com que frequência?

Todos os dias 1 vez por semana 1 vez por mês nas férias nunca
outra situação.....

3. Que tipo de história?

Aventuras Contos Mistério
Histórico-cultural Fábulas Viagens outros

4. Conversa sobre a história?

Sim Não às vezes

5. Quem escolhe as histórias para lerem em conjunto?.....

6. Quais as histórias que julga que o seu filho prefere?.....

7. Costuma oferecer-lhe livros?

Sim Não às vezes

8. De que tipo?.....

9. Em média quanto tempo o seu filho **lê** por dia em casa (não contando os tempos de estudo)

15 minutos 30 minutos 1h 2h
3h mais de 3h

10. Costuma **ver T.V.?**

Sim Não

11. Com que frequência?

Todos os dias 1 vez por semana 1 vez por mês
nas férias nunca outra situação.....

12. Que tipo de programas?

B.D.(tipo Cartoon/Panda/Disney) Notícias
Filme de acção/aventuras Programas Educativos
Novelas Mistério Comédia
outros

13. Conversa sobre o filme?

Sim Não às vezes

14. Quem escolhe os filmes para verem em conjunto?.....

15. Quais os programas favoritos do seu filho?.....

16. Em média quanto tempo o seu filho **vê T.V.** por dia em casa?

15 minutos 30 minutos 1h 2h
3h mais de 3h

17. Vê filmes em **vídeo ou Dvd** com o seu filho/a?

Sim Não

18. Com que frequência?

Todos os dias 1 vez por semana 1 vez por mês
nas férias nunca outra situação.....

19. Que tipo de filme?

B.D. (Disney ou outros) Filme de acção/aventuras
Programas Educativos Comédias
Mistério outros

20. Conversa sobre o filme?

Sim Não às vezes

21. Quem escolhe os filmes para verem em conjunto?.....

22. Quais os filmes favoritos do seu filho?.....

23. Costuma oferecer-lhe **filmes-vídeo** ou **dvd**?

Sim Não Às vezes

24. De que tipo?.....

25. Em média quanto tempo o seu filho vê **filmes vídeo ou dvd** por dia em casa ?

15 minutos 30 minutos 1h 2h
3h mais de 3h

26. Costuma **ir ao cinema** com o seu filho?

Sim Não

27. Com que frequência?

1 vez por semana 1 vez por mês nas férias
nunca outra situação.....

28. Que tipo de filme?

B.D.(tipo Disney) Filme de acção/aventuras

Terror Comédia outros

29. Conversa sobre o filme?

Sim Não às vezes

30. Quem escolhe os filmes para verem em conjunto?.....

31. Quais os filmes favoritos do seu filho?.....

32. Costuma **explorar histórias no computador** com o seu filho?

Sim Não

33. Com que frequência?

Todos os dias 1 vez por semana 1 vez por mês
nas férias nunca outra situação.....

34. Que tipo de programas?

Histórias interactivas Sites na Internet

Jogos Software educativo outros

35. Conversa sobre o programa que explorou?

Sim Não às vezes

36. Quem escolhe os programas para explorarem em conjunto?.....

37. Qual o software preferido do seu filho?.....

38. Onde costuma explorar esse software?.....

39. Costuma oferecer-lhe **software para computador**

(cds, jogos electrónicos...)?

Sim Não Às vezes

40. De que tipo?.....

41. Em média quanto tempo o seu filho explora **software no computador** por dia em casa (não contando os tempos de pesquisas de estudo)?

15 minutos 30 minutos 1h 2h
3h mais de 3h

42. Costuma levar o seu filme a **espectáculos**?

Sim Não

43. De que tipo?

Circo Teatro infantil
Teatro de Marionetes Música Concertos
Outros Programas de Animação Infantil

Obrigada pela atenção dispensada¹⁴⁴

.....
(Sónia Múrias)

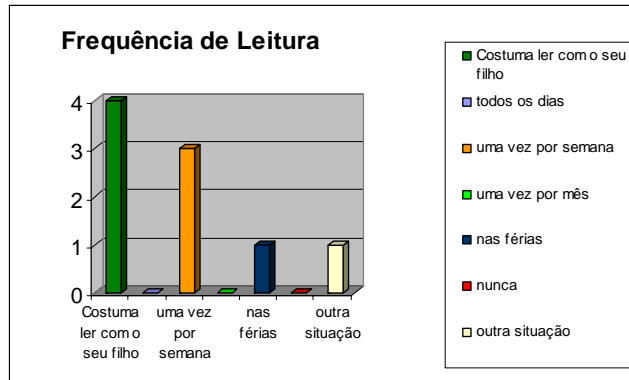
¹⁴⁴ Os dados deste estudo não serão usados para outro fim que não a investigação em curso.

ANEXO 15

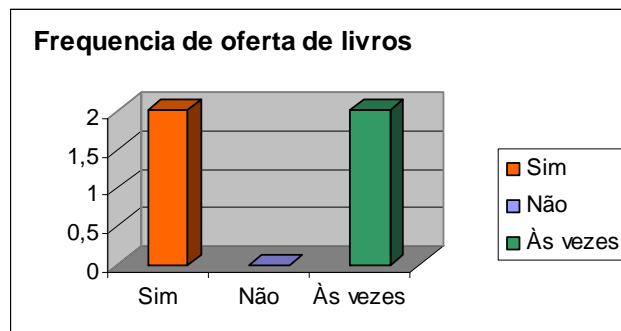
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RESULTANTE DOS INQUÉRITOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sobre livros

Costuma ler com o seu filho?



Costuma oferecer-lhe livros?

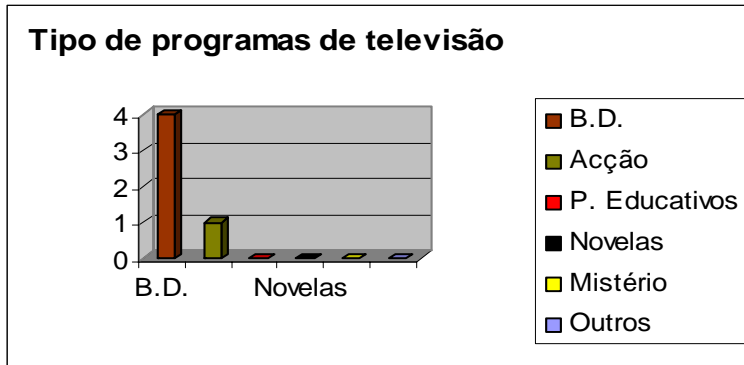


Costuma conversar sobre as histórias lidas?

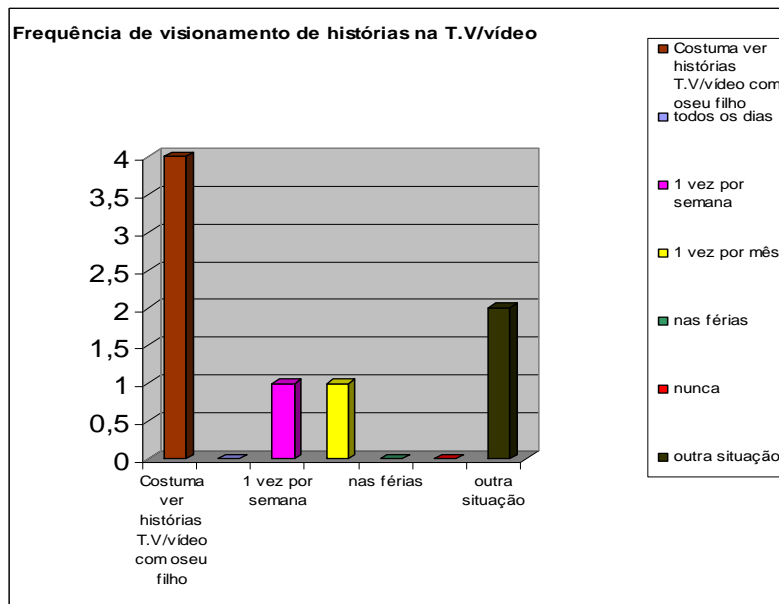


**Sobre
televisão**

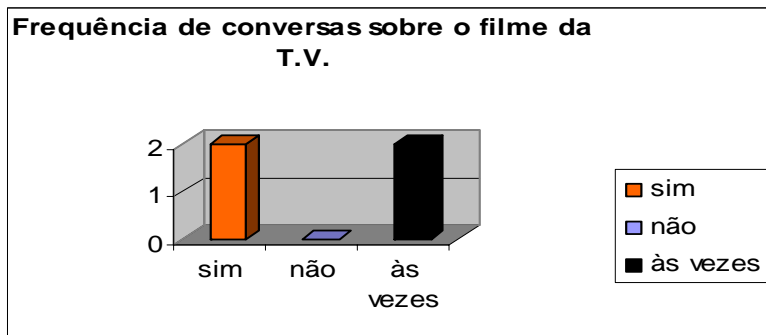
**Que tipo de
Programas?**



Com que frequência?

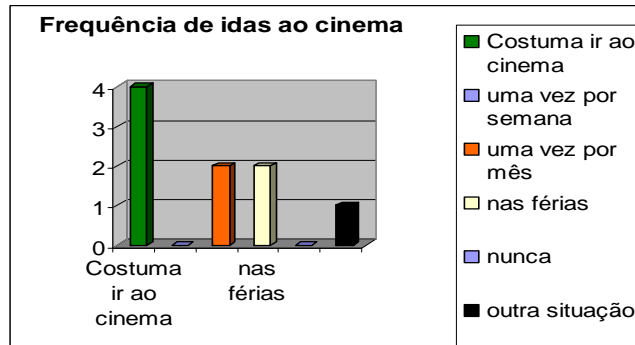


Costuma conversar sobre os Filmes?

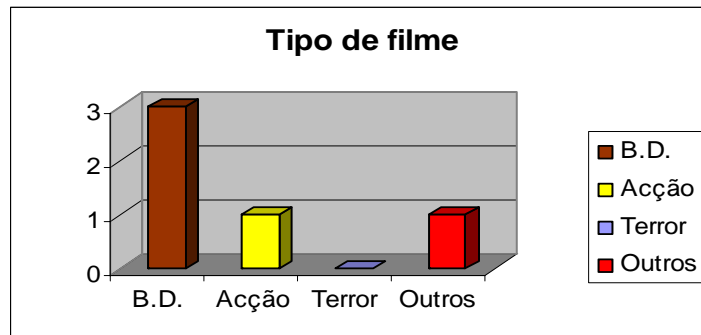


Sobre cinema

Costuma ir ao cinema com o seu Filho/Filha?

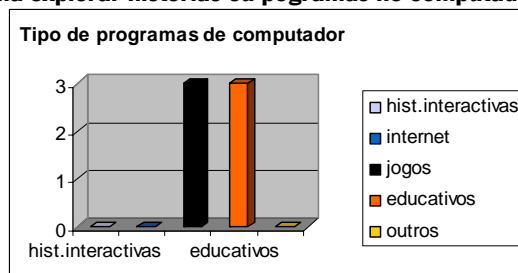
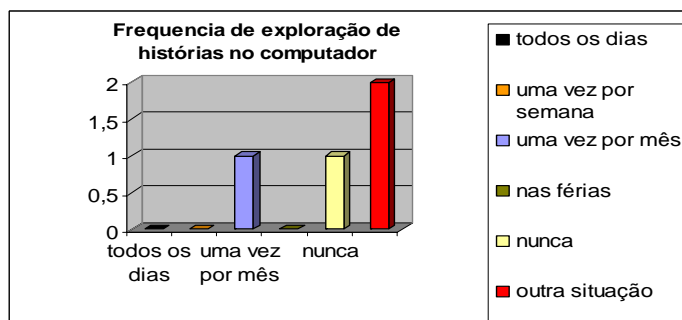


Que tipo de Filmes o seu filho prefere?



Sobre computador

Costuma explorar histórias ou programas no computador com seu filho?



ANEXO 16

QUESTIONÁRIO ELABORADO NO ÂMBITO DO ESTUDO DE CASO COMPLEMENTAR RECORRENDO À INTERNET (PORTAL EDUCARE, PORTO EDITORA MULTIMÉDIA)

OBJECTIVOS QUESTIONÁRIO EDUCARE

1. Divulgar as histórias na Internet.
2. Depois recolher representações diferentes da história da Alice para comparar o mapa de conceitos/imaginário contemporâneo face a narrativas ficcionais tradicionais.
3. Recolher as preferências das personagens dos Contos de Ficção para comparar com outras crianças Europeias (identidade /diversidade via narrativas ficcionais...).

1. Conheces a História da Alice no País das Maravilhas?

Sim

Não

2. Através de que meio tiveste conhecimento da história?

Livro vídeo/dvd cinema computador

3. Se pudesses ser uma personagem da história qual escolhias? Porquê?

4. Escolhe uma ou mais personagens da seguinte lista

Menu de personagens:

- Bruxa- Feiticeiro
- Príncipe-Princesa
- Anão- Duende
- Cavaleiro-Guerreiro(a)
- Dragão-Monstro
- Fada/ Deus(a)
- Rei- Rainha
- Sereia-Cavalo alado
- Lobo-Corvo

- Cisne- Sapo

5. Escreve uma pequena história com as personagens escolhidas

6. Porque escolheste estas personagens?

Obrigada

Sónia M

ANEXO 16 A

QUESTION-FORMULAIRE TO CHILDREN SCHOOLNET

1. Do you know the story of Alice in the Wonder Land?

Yes.

2. From which media do you had knowledge of this story ?

Book.

3. If you could be a character of this story whom you choose? Why? A fairy. Because she can help people.

4. Choose one or more characters of the list below

Witch (woman)

Princess

Fairy

God(dess)

Swan

Toad

5. Write a little story with the selected characters

A long time ago a witch lived. She wanted to wanish the princess. The Witch came into a castle and she wanted to put a princess into a bag. But the princess screamed so loud that a fairy heard her. The Fairy run into the room and charged witch into a toad. The Princess and the fairy took the witch to the goddess. The Goddess closed the witch into a cage and the princess was saved.

6. Why do you choose those characters?

Because I like something magic in a story.

QUESTION-FORMULAIRE TO CHILDREN SCHOOLNET

1. Do you know the story of Alice in the Wonder Land?

Yes.

2. From which media do you had knowledge of this story ?

Book.

3. If you could be a character of this story whom you choose? Why? Alice. Because all the strange things happend to her.

5. Choose one or more characters of the list below

Witch (woman)

• Prince

• Toad

5. Write a little story with the selected characters

A long time ago a witch named Ursala lived. Ursala realy hated the Prince, because he helped Alice to run away from her. When Alice was safe at home, Ursula charged Princ into a toad.

6. Why do you choose those characters?

I like them.

QUESTION-FORMULAIRE TO CHILDREN SCHOOLNET

1. Do you know the story of Alice in the Wonder Land?

Yes

2. From which media do you had knowledge of this story ?

Book

3. If you could be a character of this story whom you choose? Why?A witch. Because I could fly.

4. Choose one or more characters of the list below

- a. Witch (man)
- b. Witch (woman)
- God(dess)
- Fairy
- Wing-horse
- Raven
- Swan

5. Write a little story with the selected characters

A long time ago, a goddess named Hitas lived. She had a big number of slaves. Their names were a swan Beauty, a raven Blaek, a fairy Svetlana, a witch Ursola and a wing horse Herakles. Herakles was the horse, and Hitas was driving around with him. The Goddess Hitas was evil. The Witch Modree tried to took the hat of smartness away from Hitas. Once he did it. He took it away from her, and from that day on the witch Modree was the king of all the goddess and Hitas was not alaud to do anything evil.

6. Why do you choose those characters?

Because I knew what I will write the moment I saw the names on the paper.

QUESTION-FORMULAIRE TO CHILDREN SCHOOLNET

1. Do you know the story of Alice in the Wonder Land?

Yes

2. From which media do you had knowledge of this story ?

Book

3. If you could be a character of this story whom you choose? Why? A fairy. Because she can help people.

5. Choose one or more characters of the list below

- Princess
- Little men
- God(dess)
- Mermaid

- Wing-horse
- Swan

5. Write a little story with the selected characters

A long time ago, a goddess lived. She had a daughter princess. The Princess and Little man were in love. When they wanted to marry at the sea, a mermaid grabbed a little man and pulled him into the sea. The wing-horse and a swan saved him, and told the mermaid that he could die, because he was in the sea too long. Princess and little man got married and lived happily ever after.

6. Why do you choose those characters?

I like strange love stories and happy endings.

QUESTION-FORMULAIRE TO CHILDREN SCHOOLNET

1. Do you know the story of Alice in the Wonder Land?

Yes

2. From which media do you had knowledge of this story ?

cinema

3. If you could be a character of this story whom you choose? Why? A fairy, because she can make wishes come true.

6. Choose one or more characters of the list below

- c. Witch (woman)
- Prince
- Toad

5. Write a little story with the selected characters

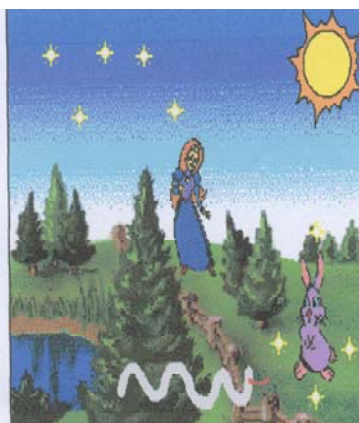
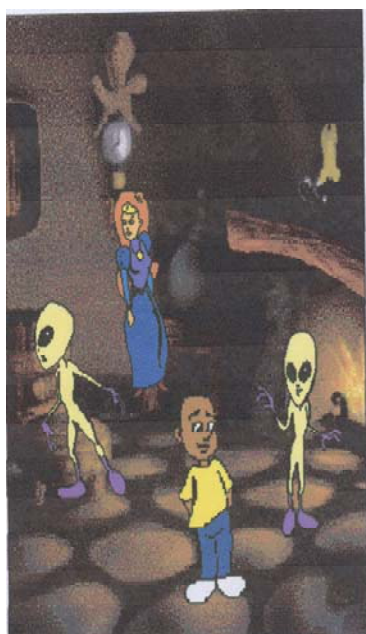
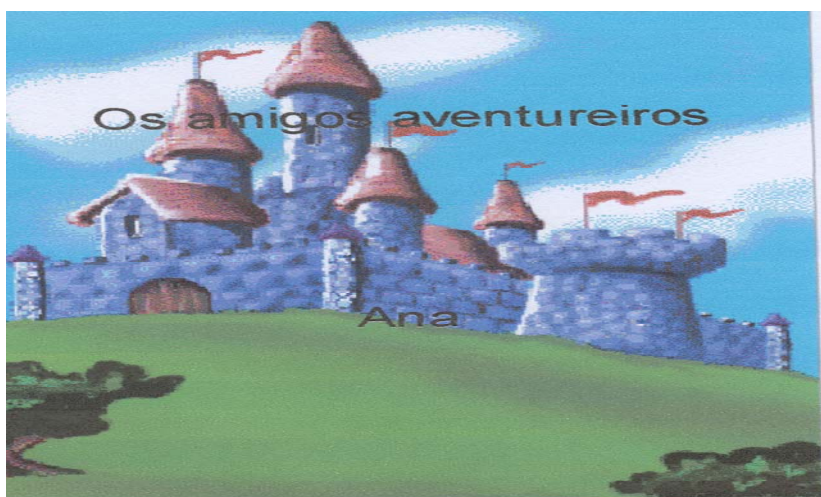
The princ was in love with a witch, but she was bad. One day princ discovered that her friend a toad was under a witch's spell. When he found that he stopped loving her. When the witch died the toad turned into a girl and they lived happily ever after.

7. Why do you choose those characters?

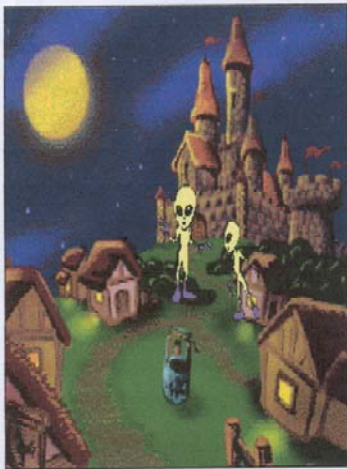
I like them. And I like when good people win.

ANEXO 17 Livros produzidos na Oficina multimédia

Anexo 17 Livros Produzidos na oficina multimédia
Caso A



Era uma vez um grupo de amigos aventureiros, que andava a passear pela floresta, quando encontraram um grupo de cobras. Então, eles assustaram-se e começaram a fugir e elas disseram :
_Não tenhas medo nós não te fazemos mal !
Não fugam, nós não somos venenosas...



Eles entraram na sala e viram caixões que estavam a abrirem-se sozinhos, e o que estava dentro desses caixões eram fantasmas. O grupo de amigos fugiu novamente, até que foram dar a uma ponte de água.



Quando passaram a ponte de água, eles foram cair em cima de uma girafa. Eles encontraram umas cobras que lhes perguntaram: -Querem ser nossos amigos?

Então a cobra mágica fez com que os fantasmas desaparecessem e eles todos ficaram mais aliviados. Eles foram ver se tinha comida, porque estavam cheios de fome.



Então os amigos perguntaram:
O que é que vocês querem de nós?
Nós não queremos nada de vocês .
Só queremos dizer que aqui há muitos leões...

Então eles começaram a fugir, e a meio do caminho encontraram uma casa. Eles entraram e quando ouviram um barulho ficaram assustados e foram ver o que era...Eram fantasmas! Muitos fantasmas!... Então começaram a fugir.

Anexo 17 Livros Produzidos na oficina multimédia
Caso D



Era uma vez um grupo de amigos, que decidiram ir dar um passeio
E esse passeio foi à floresta.

Eles foram para o carro e para a floresta, chegaram lá e foram
caminhando. Quando estavam na parte mais terrível da floresta
encontraram leões, desataram a fugir, até que sem se aperceberem
entraram numa casa que lhes parecia ser assombrada.



les entraram na sala e viram caixões que estavam a abrirem-se zinhos, e o que estava dentro desses caixões eram fantasmas. grupo de amigos fugiu novamente, até que foram dar a uma ponte água.

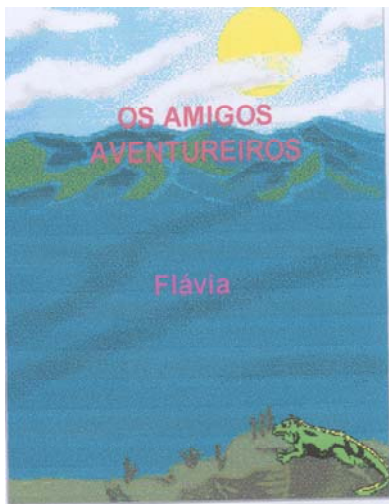


uando passaram a ponte de água, eles foram cair em cima de uma afa. Eles encontraram umas cobras que lhes perguntaram: uerem ser nossos amigos?

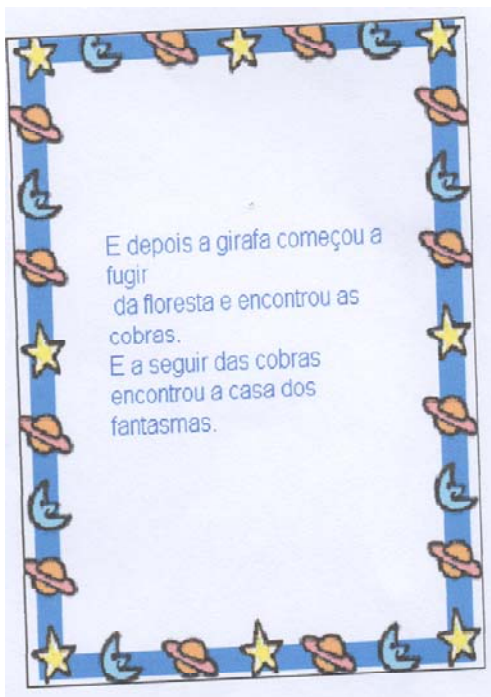


Eles responderam:
-Sim.

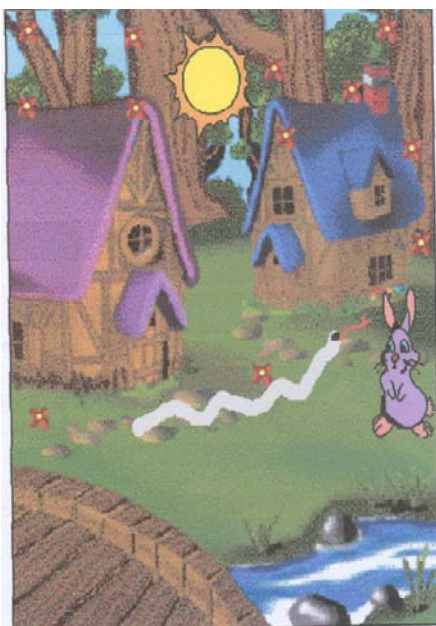
Caso F



Era uma vez uma girafa que se chama Pintarolas e que era muito engraçada. Um dia a girafa Pintarolas foi à floresta e ouviu um barulho que eram os leões.



E depois a girafa começou a fugir da floresta e encontrou as cobras. E a seguir das cobras encontrou a casa dos fantasmas.



Entrou na casa, e logo de seguida, apareceu atrás da porta um fantasma. A girafa ficou assustada e desamparada. As cobras começaram a aparecer na porta da casa dos fantasmas e a cobra ajudou a girafa a sair da casa dos fantasmas.

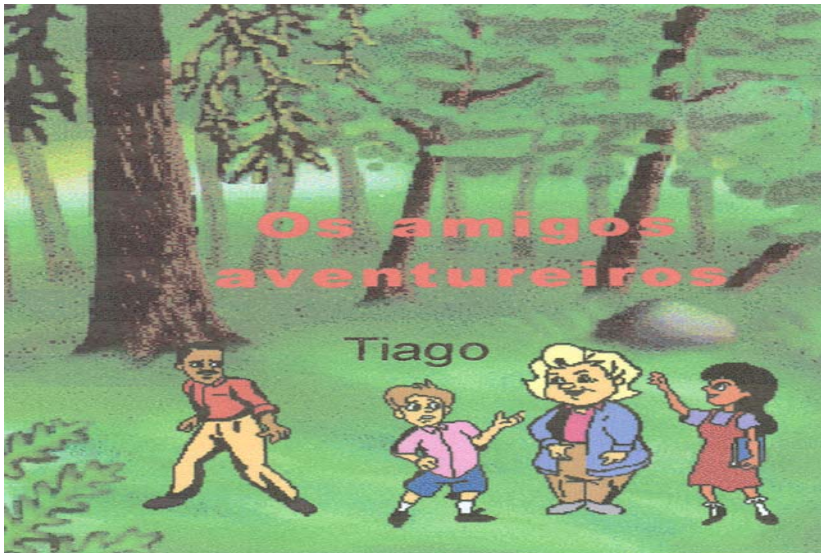
E depois a girafa agradeceu à cobra e foi à floresta perguntar aos amigos da cobra porque lhe fizeram mal.
E as cobras responderam que tinha sido por não a conhecerem.
Depois as cobras disseram à girafa Pintarolas se queria vir com elas conhecer a floresta. A girafa disse:
_ Aqui na floresta não há leões?
As cobras disseram:
_ Há alguns. Porque é que estás a perguntar isso?
E a girafa respondeu:
_ Porque quando eu me assustei na floresta havia leões.
E as cobras disseram à girafa se queria ser amiga delas. A girafa respondeu:
_ Sim.
Fizeram um piquenique grande à beira da água.



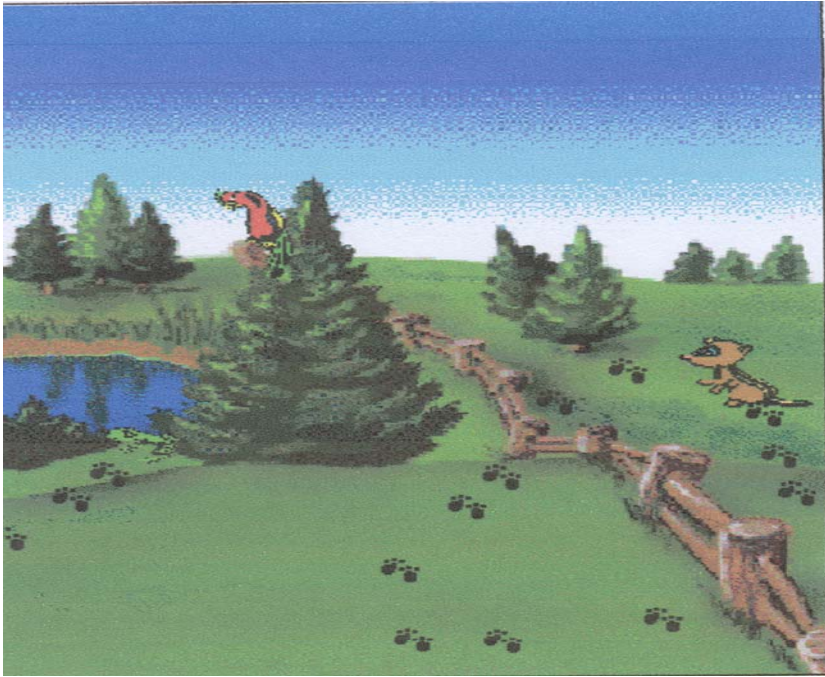
E quando foram fazer o piquenique viram uma cascata muito bonita com animais selvagens e foram para a beira dos animais e disseram:
_Vamos embora.
_Sim. Vamos.

fim

Caso D



O motor do carro ouvia-se. Todos estavam lá dentro. Eles tinham parado o carro e estavam com medo...



De repente, tinham aparecido umas cobras. Eles estavam com medo...



Começaram a fugir.
De repente pararam e as cobras disseram:
_ Esperem nós não somos más!



As cobras fizeram uma magia e puseram-os no sítio onde os leões dormiam. Os leões viram-os e seguiram-os. De repente, entraram numa casa assombrada.



Apareceram os fantasmas...
Eles fogem porque a cobra de água fez uma ponte de água para os ajudar.



E encontraram a girafa Pintarolas e assim foram para casa.

ANEXO Nº18

**ALGUMAS CENAS DO FILME OS AMIGOS AVENTUREIROS
(ESTUDO CASO CENTRAL 2ª FASE)**

O Jeep na Floresta



Os amigos

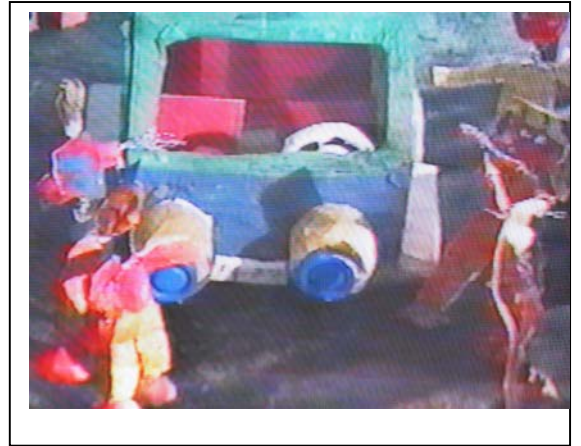


O leão assustador

As cobras mágicas



A fuga final



ANEXO 19

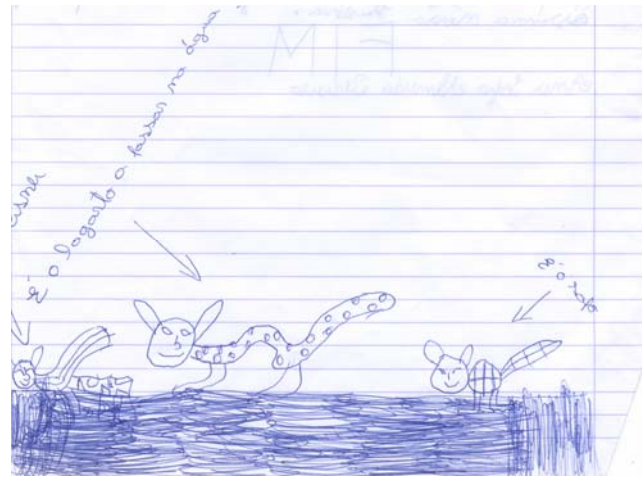
NARRATIVAS ESCRITAS E DESENHOS RELIZADOS PELOS QUATRO CASOS NO ÂMBITO DO ESTUDO DE CASO COMPLEMENTAR (Questionários EDUCARE e SCHOOLNET)

CASO A

07/07/2002

Era uma vez uma feiticeira muito má que só queria fazer mal à pequena seneca, então o amigo não veio a ajudar. Quando ele soube disso mandou chamar os cavaleiros para a ajudar, então a bruxa malvada mandou chamar os seus dragões para matar os cavaleiros. Os cavaleiros estavam na água e viram um grande clarão, então foram ver o que se passava debaixo da água, era uma grande guerra. Os deuses do mar disseram para eles pararem, mas eles não pararam então mandaram chamar o Calado para ajudar. Ele mandou um grande raio. A guerra acabou e viveram felizes para sempre. E o rei e a rainha ficaram também felizes porque a água ficou mais limpa. E a bruxa morreu.

FIM



CASO F

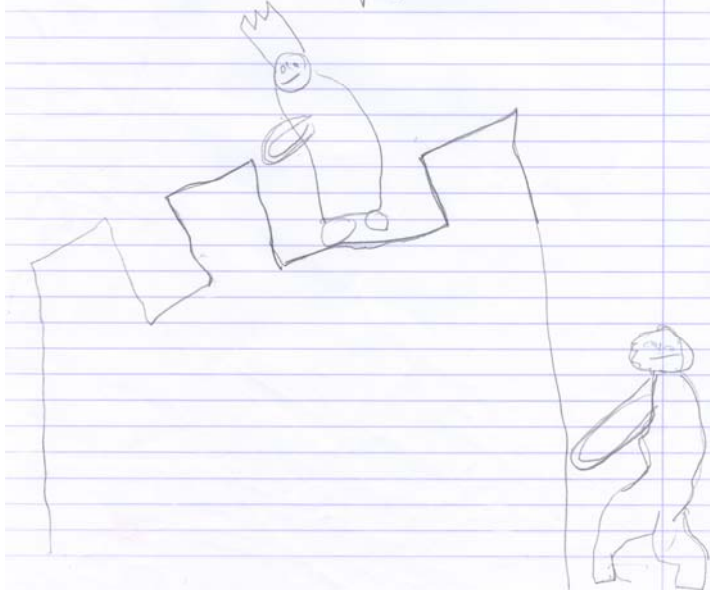
Era uma vez um menino que se chamava Joãozinho e que vivia com a mãe e com o irmão. Um dia ele foi ao rio e encontrou um peixe grande e bonito. Ele ficou muito feliz e levou-o para casa. Ele cuidou dele muito bem e ele ficou muito feliz. Um dia ele foi ao rio e encontrou um peixe grande e bonito. Ele ficou muito feliz e levou-o para casa. Ele cuidou dele muito bem e ele ficou muito feliz.

PARA
Sempre



CASO D

Era uma vez um elástico e uma Buzuca,
 elas eram casadas, e só sabiam fazer mal
 às pessoas.
 Um dia apareceu uma outra Buzuca,
 e o marido apaixonou-se por essa Buzuca,
 elas os pais dessa Buzuca eram o Rei
 do mundo e que dominavam o mundo.
 E o rei não deixou a Buzuca
 sair com o marido.
 Então a mãe, a mãe da Buzuca também
 se apaixonou a Buzuca se queria
 ter Buzuca tinha que dar um beijo
 ao marido, e ela fez mesmo isso.
 e não se importou com o pai, se o pai
 deixasse ele fazer isso ela fazia, se
 não deixasse ela fazia no mesmo.



CASO T

Diogo T160
O príncipe

Era uma vez num reino muito distante da
 Cornéla um príncipe tinha pedido ao rei a mão
 da sua filha, mas de repente um dragão apareceu
 e raptou a princesa e o rei disse-lhe assim
 - se salvares a minha filha eu dou-te a mão
 dela.
 Mas entretanto o príncipe estava no castelo do
 dragão e o dragão levou a princesa e os
 casaram e foram felizes para sempre.



ANEXO 20 CERTIFICADOS (SCHOOLNET)



ANEXO 20A CERTIFICADOS ESCOLA Nº 40



CERTIFICADO

Certifica-se que....., participou como **co-autora** no **Projecto de Criação de Histórias**, no âmbito da Investigação sobre Imaginário, Educação e Media, no ano lectivo de 2001- 2002.

Porto, 12 de Dezembro de 2002

A Organização

ANEXO 21

DVD

FILME de CINEMA DE ANIMAÇÃO OS AMIGOS AVENTUREIROS

ANEXO 22

FERRAMENTA MULTIMÉDIA -OFICINA DO LIVRO TEXTO EDITORA 2001 (um exemplar)