

REVISTA *REALIDADE* (1966-1976): MODELO DE REPORTAGEM TRANSITÓRIO ENTRE AS REVISTAS ILUSTRADAS E DE INFORMAÇÃO

FERNANDO MARCONDES DE TORRES, fmtnews@hotmail.com
Mestrando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEMG)

RESUMO: Focado no desenvolvimento histórico do conceito de reportagem nas revistas de interesse geral, este artigo pretende delinear o papel de transição da revista *Realidade* neste processo. A análise qualitativa por amostragem do periódico valoriza as especialidades do gênero reportagem, como técnicas de apuração, observação e investigação de campo, fontes de informação utilizadas, estrutura narrativa e uso de imagens.

PALAVRAS-CHAVE: *Realidade*, reportagem, fotomagazine, newsmagazine, apuração, estilo, imagem

REALIDADE MAGAZINE (1966-1976): A TRANSITORY MODEL OF REPORT BETWEEN THE ILLUSTRATED MAGAZINES AND THE INFORMATIONAL ONES

ABSTRACT: This article focuses the historical development of the report concept on magazines of general interest. It intends to delineate the transitional role of *Realidade* magazine. The magazine quantitative analysis through magazine sampling value the specificities of the report kind, as examination techniques, observation and field research, sources of information used on it, narrative structure and use of images.

KEYWORDS: *Realidade* magazine, report, photomagazine, newsmagazine, examination, style, image.

INTRODUÇÃO

A reportagem, um dos gêneros editoriais contemporâneos de maior destaque, adquire caráter pleno no jornalismo de revistas. Nesta mídia, a reportagem pode, com excelência, analisar, interpretar, investigar e esclarecer os fatos, superando a superficialidade e massificação dos meios eletrônicos, com um texto leve,

criativo e uma enunciação, por vezes, próxima da literária. Adicionem-se para sua complementação os recursos gráficos e visuais – a saber, fotos, gráficos, infográficos, boxes, olhos, legendas, drops, dentre outros –, que também constituem a sua unidade discursiva (COSTA, 2000, p. 109). A reportagem pode ser vista como a notícia em pro-

fundidade (ERBOLATO, 1991, p. 30-31) e também como parente da literatura, utilizando-se de muitos recursos desta para compor sua estrutura narrativa (CARNEVALLI, 2003, p. 49).

Desde a inserção da reportagem nas revistas brasileiras, nos anos 1940 com a fotomagazine *O Cruzeiro* (1928-1975), está claro que as normas e padrões do gênero não se mantiveram intactos. Sem dúvida, o modo de fazer reportagem em revistas hoje é completamente diferente de décadas atrás. Este conceito, contudo, não foi moldado de repente, e sim a partir de um longo processo de modernização da imprensa, repleto de idas e vindas, que incluiu o lançamento de periódicos com fôlego de renovação e modificações nos demais gêneros textuais já consagrados pelo jornalismo, como o folhetim, o artigo e a notícia. José MARQUES DE MELO defende essa visão historicista de processo, explicando que as significativas mutações da mensagem jornalística acontecem devido às transformações tecnológicas, mas, principalmente, em virtude das alterações culturais (1985, p. 32).

REVISTAS ILUSTRADAS E DE INFORMAÇÃO

A maneira de se pensar e fazer jornalismo em revistas depois da inserção da reportagem se divide em duas grandes etapas. Elas remetem às revistas ilustradas e de informação. Obviamente, pequenos ciclos se inserem dentro dessas fases, omitidos aqui por não sintetizarem todo o processo.

Conforme o historiador francês André de Seguin des Hons, no livro *Le Brésil: Presse et Histoire 1930-1985*, as revistas ilustradas, também chamadas de fotomagazines, se caracterizam pelo conteúdo cultural e fotográfico, consumidas durante a diversão familiar. O auge dessas revistas no Brasil começa nos anos 1920 e vai até meados dos anos 1960 (apud DORNELES, 2004, p. 26). Tomem-se como exemplos de fotomagazines a própria *O Cruzeiro* (ícone no segmento), do grupo Diários Associados, de Assis Chateaubriand, lançada em 1928, *Diretrizes* de Samuel Wainer, de 1938, e *Manchete*, criada pelo Grupo Bloch, em 1952.

Ao final dos anos 1960, a televisão se insere definitivamente no cotidiano popular, ocasionando forte desgaste para a revista ilustrada. Explica-se: o que se via na revista, de forma estática, era agora mostrado na TV, em movimento. Além disso, “a densidade informativa dos jornais diários, alguns com significativa presença nacional, [...] foi exercendo uma tremenda pressão sobre o jornalismo ilustrado semanal” (DINES, 1974, p. 66). Sendo assim, as ilustradas viram seu espaço sendo *pouco a pouco* tomado pelas revistas de informação, ou *news-magazines*, sem mudanças bruscas de paradigmas. Estas

surgem no Brasil, oficialmente, com o lançamento da revista *Veja*, do Grupo Abril, de Victor Civita, em 1968. Antes dela, porém, a revista *Visão*, de 1952, pertencente a grupo norte-americano com o mesmo nome, já se arriscava em composições do gênero. Trata-se de um gênero de revista marcado pelos temas de atualidade, negócios e informação geral. Sua aceitação no mercado só cresceu desde seu lançamento, originando periódicos similares, como *IstoÉ*, da Editora Três, em 1976, e *Época*, das Organizações Globo, em 1998.

Observando atentamente e sistematicamente estes periódicos de interesse geral, verifiquei que, com a paulatina mudança de conceito de revista ilustrada para de informação, a reportagem passou a deixar em segundo plano a observação e a investigação de campo aprofundada – característica das revistas ilustradas – substituindo-as pelo trabalho de gabinete - informação. O repórter não se desloca mais com tanta frequência aos lugares em que os fatos ocorrem e passa a trabalhar com o texto dentro da própria redação, valorizando agências de notícias e fontes de informação mais interpretativas. Da mesma forma, o texto da reportagem distancia-se do estilo intimista e literário, tornando-se mais rígido, impessoal e distante do leitor, transmitindo as informações de maneira fragmentada e doutrinária. As imagens, por sua vez, perdem seu caráter testemunhal e informativo para se tornarem mais ilustrativas ou ideológicas.

REALIDADE (1966-1976): PERÍODICO DE TRANSIÇÃO

No entremeio deste cenário, insere-se a revista *Realidade*, da Editora Abril, criada em 1966. Segundo a dissertação de mestrado de Vanderlei DORNELES, ela representa de maneira efetiva a transição entre as fotomagazines e as revistas de informação e do conceito de reportagem.

Ela [*Realidade*] inaugura um formato de reportagem que não tem precedentes na imprensa brasileira e mantém um elevado apelo visual. Pelo critério da reportagem, mais textual que as fotomagazines, ela se liga ao futuro; pelo critério da imagem, ela guarda certa identidade com o modelo anterior (2004, p. 28).

Apesar de alguns historiadores discordarem, pode-se afirmar que a revista *Realidade* recebeu influência direta do impressionismo do *new journalism*, movimento literário norte-americano dos anos 1960 deflagrado pelos escritores-jornalistas Tom Wolfe, Truman Capote e Norman Mailer, que justificava a literatura como uma amplitude da reportagem, associando elementos informativos à narrativa ficcional, tanto em termos estéticos

quanto de apuração (FARO, 1999, p. 66, VILAS BOAS, 1996, p. 92). “O repórter mergulhava no assunto que tinha que cobrir, por vezes até confundindo-se com o novo universo de abordagem. [...] Além disso, o texto de *Realidade* era solto, fora das fórmulas tradicionais” (Ibid, p. 93), “bem-elaborado, a partir de uma abordagem narrativa muito próxima da linguagem literária” (CARNEVALLI, 2003, p. 53). A seleção de pautas cobria o universo social sem preconceitos; pelo contrário, priorizava a temática polemista, com notória inquietação cultural (FARO, p. 21). Edvaldo Pereira LIMA relata que *Realidade* não se restringia aos fatos do dia-a-dia e saía da *ocorrência* para a *permanência*, isto é, retratava o contexto dos acontecimentos (2004, p. 226).

No título de sua tese de doutoramento, José Salvador FARO define *Realidade* como “o tempo da reportagem na imprensa brasileira”. Para LIMA, entretanto, em muitas ocasiões, o periódico não exibiu uma visão plural do problema, mas focava-o sob uma única perspectiva. Mas isso, segundo o pesquisador, não tira os demais méritos da revista, que conseguiu publicar boas matérias científicas, enquetes e pesquisas de opinião reveladoras e polêmicas edições especiais, todas com base no gênero reportagem (2004, p. 227-228). FARO assim define a revista:

Realidade pode ser vista como um *divisor de águas* na história do jornalismo brasileiro: ela *organizou*, sob a forma de reportagem, a participação do profissional de imprensa nas questões colocadas em sua época [...] materializou a utopia do texto independente (1999, p. 281 – grifos no original).

O CONCEITO DE REPORTAGEM EM *REALIDADE*

Em *Realidade*, o gênero reportagem é algo intrínseco desde o primeiro número. Como se viu, em meio ao conflito da chegada do modelo *newsmagazine* ao mercado editorial, que se apropriando de uma parcela significativa do público das fotomagazines, ela transita entre a revista ilustrada e de informação.

Em sua tese de doutorado na ECA/USP, Terezinha FERNANDES, a partir do depoimento de Audálio Dantas, repórter e editor de *Realidade*, sistematiza as três principais contribuições do periódico para o conceito de reportagem: o jornalismo de texto e as novas formas de representação verbal; a participação do repórter como um personagem atuante no fato, o que levou a textos mais profundos; a transformação do material em fonte de estudos para a história (1988, p. 25). Dessas, as duas primeiras contribuíram fortemente para a transformação do conceito de reportagem no jornalismo de revistas. É o que vai se perceber na análise

das reportagens que compreendem as três grandes fases de *Realidade*. A constatação dessa transformação será feita por meio de uma pesquisa qualitativa por amostragem de quatro reportagens publicadas pela revista. Escolhi para amostra o exemplar do mês de junho de 1966, 1969, 1972 e 1975.

A REPORTAGEM EM *REALIDADE* EM 1966

A capa da edição de junho de 1966 de *Realidade* promete 30 fotos a cores de vários bebês em seu primeiro ano de vida. Trata-se de uma reportagem fotográfica de Robert Freson, de Londres – como o nome do fotógrafo não consta do expediente, pressupõe-se que é uma matéria coletada por alguma agência de notícias. O exemplar traz ainda um perfil do então presidente da República, Humberto de Alencar Castello Branco, uma reportagem sobre o câncer, o relato textual e fotográfico da Guerra do Paraguai, entre outros temas. Predomina nesta edição o estilo narrativo literário, a maior exposição possível do repórter ao universo do tema da reportagem, com profundo trabalho de observação e investigação de campo e a onisciência do narrador. As imagens, por sua vez, são grandes armas de *Realidade*, mas, por seu caráter transitório, definitivamente não possuíam o mesmo valor que nas revistas ilustradas. Neste período, no entanto, *Realidade* caracteriza-se predominantemente como fotomagazine, tanto por seu padrão editorial, como por seu projeto gráfico.

A matéria “O tira”, assinada por Narciso Kalili, é a que melhor representa o conceito de reportagem da revista à época. Nela, ocorre a fusão entre jornalismo e literatura; o repórter acompanha, pista a pista, um policial na resolução de um caso de assalto em domicílio, penetrando no submundo do crime paulista, entre bicheiros, drogados ladrões e prostitutas, revelando ângulos insuspeitos. Kalili é a principal fonte de sua matéria. Ele desce a um mundo em que o leitor está incapacitado de ir, pelo perigo que constitui ao cidadão comum transitar entre marginais.

Contudo, nesta reportagem, as impressões pessoais do repórter são colocadas em segundo plano. O texto é narrado em terceira pessoa, sob a ótica do investigador Moura; ele é o protagonista. O repórter é onisciente, penetra no pensamento e na alma das personagens, por meio do confronto e da observação cena a cena, mas não interfere na história. Nota-se, em substituição, no decorrer de todo o texto, a relativa desorganização da narrativa, caótica como a profissão da personagem.

Depois do banho, *Moura resolveu* tirar uma soneca, até a

hora de recomeçar a caçada [...]. *Sonhou* com seu pai, o primeiro investigador civil de São Paulo. *Reviu* sua mãe pedindo ao pai para largar a polícia, repetindo quase as mesmas palavras que ela hoje lhe dizia (p. 111).

Aos 18 anos, porém, [Moura] resolveu fazer o curso de investigador e nunca mais saiu da polícia. Só uma vez *pensou* em abandoná-la (Ibidem).

Não houve cumprimentos nem meias conversas. Moura *não gostava* de mulher-macho, *nem Vandona* de policiais (p. 113 – grifos acrescentados).

Percebe-se em “O tira” o caráter “democrático” e “polifônico” da reportagem, características listadas por Cremilda Medina, professora de Jornalismo da ECA/USP (apud LIMA, 2004, p. 23-24). O repórter dá voz a um grupo que, geralmente, não é ouvido pela imprensa. Segundo as definições de Nilson LAGE, as fontes primárias são as testemunhas, aquelas que presenciaram e vivenciaram os fatos. São ouvidas tanto fontes oficiosas (ligadas a entidades notórias), como independentes (desvinculadas de uma relação de poder); apenas as oficiais (ligadas ao Estado) ficam de fora. Não há, no entanto, referência a *experts* (especialistas no assunto levantado) – uma exceção nesse período de *Realidade*, já que, quando a revista tratava de assuntos assim, procurava contextualizá-los por meio de entrevistas com especialistas (2001, p. 63-68). Não se fez uso de dados bibliográficos e de agências de notícias.

O estilo, por sua vez, é tipicamente literário. As aspas, hoje utilizadas para dar voz às personagens, simplesmente não existem. Kalili utiliza o recurso do travessão a cada fala, como em um romance. As gírias, maneirismos e codinomes são mantidos, a fim de transmitir maior contato com o universo retratado.

– Quero o *Piranha*. Ele te procurou hoje?

– Já, mas faz tempo. Ele deve estar *ligado por aí*. [...]

– A mulher dele não é uma branca, da São João, do 83?

– Aquela é uma *trouxa*. O negócio dele é mesmo com a do Zoinho, que *se vira* na Gusmões.

– Onde é que ele fica?

– No bar do Pé de Chumbo (p. 113 – grifos acrescentados).

A influência do *new journalism* é notória. O repórter é fiel ao que vê, mas para transmitir os fatos utiliza-se

descaradamente dos recursos da ficção. Conforme as definições de FERRARI e SODRÉ, o modelo *action-story* (reportagem de ação, que amplia o acontecimento mais atraente e expõe o restante da história de forma mais intimista) é utilizado para contar essa história, levado até o extremo (1986, p. 45-64). Se estendida ainda mais, o veículo perfeito para abrigar esta reportagem seria o livro. No entanto, como esta não é a intenção, predominam as características da reportagem-conto.

Em termo de imagens, “O tira” demonstra o distanciamento paulatino da reportagem textual da reportagem fotográfica nas revistas. As imagens não podem ser catalogadas como fotorreportagem, mas em maior e menor escalas, respectivamente, ilustrativas e informativas. Apesar de captar cenas do submundo do crime em que o policial atua, elas não retratam o fato narrado na reportagem, dando à legenda maior valorização. Duas delas são muito significativas para demonstrar a predominância do efeito de ilustração. Na primeira, em um salão de bilhar, a legenda indica que o delator mais temido pelos criminosos vive pelos cantos, obtendo informações na informalidade; já na segunda, de um grupo de homossexuais promíscuos, a legenda aponta o segmento mais utilizado pelo policial para localizar os criminosos. Ambas, porém, não retratam um momento específico da reportagem, mas geral, isto é, não captam um flagrante ímpar, e sim universal. Portanto, o texto e as legendas são mais importantes que as fotografias.

A REPORTAGEM EM *REALIDADE* EM 1969

Em 1969, *Realidade* entrava em sua segunda fase, que duraria até meados de 1973. FERNANDES remete as razões dessa mudança à instauração do AI-5, em dezembro de 1968, e a dissidências internas na redação, muitas também decorrentes da censura do regime militar (1988, p. 18). Enquanto o texto perdeu o tom de denúncia, o formato da reportagem não sofreu mudanças bruscas. Estavam ali, ainda, o estilo literário, a captação intimista dos dados, a onisciência do narrador, a predominância do texto sobre a imagem. Entretanto, pouco a pouco, as mudanças trazidas pelo modelo *newsmagazine* vão se infiltrar em *Realidade* – este é um período de transição no mercado editorial e dentro da própria revista, que procura se ajustar ao sistema e às novas tendências.

A edição de junho de 1969 dá capa à contestação política e religiosa em grandes centros urbanos mundiais. Na verdade, a chamada refere-se a um artigo de Paulo Francis, colunista político e cultural. Mas há várias reportagens, como o perfil do então candidato à Presidência, coronel Jarbas Passarinho, uma repor-

tagem de costumes humanizada sobre o mundo do pôquer e a peregrinação de padres evangelistas na selva amazônica.

Escolhi para análise desse período a reportagem “Os Mutantes são demais”, assinada por Dirceu Soares, com fotos de Jean Solari. Trata-se de uma espécie de perfil histórico do grupo de rock “Os Mutantes”, então em ascensão, composto por Rita Lee e os irmãos Arnaldo e Sérgio Batista. Nela, pode-se perceber o início da transição do conceito de reportagem em *Realidade*. A própria seleção já indica a influência do jornalismo de informação – o perfil de “Os Mutantes” é uma boa pauta neste momento, mas não o poderia ser nos meses antecedentes ou subseqüentes.

A matéria começa bem ao tom anterior de *Realidade*. Como em um flagrante, o repórter descreve a chegada do grupo a um dos últimos ensaios de um grandioso espetáculo e as tiradas de humor de um dos componentes.

[...] Assim que eles chegaram, o produtor levou as mãos à cabeça em desespero: um dos integrantes do conjunto, Arnaldo, estava com o braço engessado. [...] De repente, Arnaldo começou a rir. Calmamente, retirou o gesso colado com esparadrapo e exibiu o braço sem um arranhão (p. 132).

Aparentemente, o repórter acompanhou a cena descrita. No entanto, o restante do texto dá a impressão de que o incidente foi narrado a partir do relato do próprio roqueiro, em meio a uma série de entrevistas informais com os componentes do grupo. Eles mesmos seriam, portanto, as fontes primárias para a composição da reportagem. É possível que o repórter tenha conversado com testemunhas, não apenas para a reconstituição do relato narrado acima, mas de outros tópicos do texto. Também é possível que tenha tido acesso a jornais e revistas de alguns anos ou meses antecedentes, como para conseguir a informação de que havia 2 mil pessoas no Teatro Paramount durante o III Festival de Música Popular Brasileira (p. 132), ou de que a crítica musical francesa comparou o grupo aos também roqueiros “Beatles” e “The Mama’s and the Papa’s” – não se pode, contudo, descartar a obtenção das informações por meio dos organizadores do projeto ou por meio dos próprios roqueiros. Mas pode-se afirmar com certeza que nenhuma agência de notícias foi consultada. Os *experts*, por sua vez, são os próprios roqueiros, que em alguns trechos se auto-analisam ou filosofam sobre a carreira.

– Quando nós pisamos no palco, com roupas coloridas e guitarras – relembra Sérgio – foi aquela vaia (p.

132).

– O fato de as músicas serem brasileiras não é apenas um detalhe patriótico – explica Arnaldo (p. 135).

– Em compensação – brinca Arnaldo – [Rita] é uma moça aérea até hoje (p. 138);

– Vaia é uma manifestação. Pior seria o silêncio (Ibidem).

De certa forma, o repórter ainda vai onde o leitor não pode ir, pois o meio artístico tem acesso restrito. Agora, porém, ele não é a principal fonte, que relata o que viu. Para compor esta matéria, ele não pode apenas observar; deve interagir com as personagens, isto é, entrevistá-las. Perde-se, portanto, um pouco da influência do impressionismo do *new journalism*, pois o repórter não vivencia durante semanas o cotidiano das personagens. O relato depende mais das informações das personagens que do senso de observação do repórter. A narração é em terceira pessoa, mas com tom de pessoalidade. O repórter constantemente dá voz às personagens, sempre com travessões, transmitindo a sensação de diálogo.

– [...] *Eu, Sérgio e Rita vibramos*: estava ali o caminho que *procurávamos* – conta Arnaldo (p. 133).

– *Fomos* contratados pela TV Record pouco depois do Festival, em condições melhores, mas *éramos* sempre acompanhantes de Gil, Caetano, Gal Costa (Ibidem).

Eles preferem não dizer quanto ganham: – Pode-se dizer que hoje já *podemos* pensar em comprar carro ou casa (p. 138 – grifos acrescentados).

No que diz respeito à forma e ao estilo, o texto de *Realidade* ainda está vinculado à literatura, como demonstra o uso de travessões, o relato intimista e a predominância da narrativa. Neste caso, porém, não há um modelo de reportagem puro. A *fact-story* (reportagem de fatos narrados sob ordem de importância), e a *action-story* (reportagem de ação) se alternam (FERRARI e SODRÉ, 1986, p. 45-64). Em um momento, o repórter persegue a narração objetiva dos fatos, como quando relata a formação do grupo; noutro, ele prioriza o relato em movimento, interagindo com as personagens. A ênfase, porém, está sempre na trajetória musical do grupo.

Os Mutantes são eles mesmos: três jovens que buscavam um caminho diferente na música popular e que acreditavam tê-lo encontrado [...] O grande momento

de afirmação de Os Mutantes foi precisamente diante de uma vaia formidável, dada pelas 2 mil pessoas que lotavam o Teatro Paramount, da TV Record, durante o III Festival da Música Popular Brasileira, quando eles acompanharam Gilberto Gil em *Domingo no Parque*, em setembro de 1967 (p. 132).

As imagens, por sua vez, estão longe do conceito de fotorreportagem e atendem tanto a fins informativos quanto ilustrativos. Na abertura da matéria, há uma foto dos três integrantes de Os Mutantes excêntrica e vestidos; ela compreende a definição de SODRÉ para as aberturas de reportagem: fotos sintéticas que sintetizam a história contada (1971, p. 54). Quanto às demais, tratam-se de três mosaicos individuais e um com todos os componentes em fotos posadas. Para o leitor que desconhece o grupo, as fotos assumem valor informativo, de apresentação; para os demais, elas são apenas ilustrativas. A matéria não faz uso de legendas – no contexto das fotos, elas não são necessárias. Há apenas quatro “olhos”, destacando trechos significativos do texto.

A REPORTAGEM EM REALIDADE EM 1972

Em 1972, *Realidade* continua em sua segunda fase. Dessa forma, o conceito de reportagem é praticado, em linhas gerais, nos mesmos moldes, com mudanças gradativas, imperceptíveis a olho nu, e incorporações ao tom do modelo *newsmagazine*. Vale lembrar que esse gênero de revista ainda era novo no Brasil (a pioneira *Veja* foi lançada apenas em 1968); patinava, portanto, à procura de seu público.

Na edição de junho de 1972, há duas fotorreportagens estrangeiras, “O exército dos inocentes”, sobre as crianças vítimas da Guerra do Vietnã, e “A vida na prisão”, sobre o dia-a-dia dos detentos da Prisão de Ellis, no Texas. Dentre outras, *Realidade* publicou um perfil do historiador Sérgio Buarque de Hollanda, um depoimento da atriz Dina Sfat, uma reportagem saudosista sobre a Rádio Nacional e uma reportagem aventureira de José Hamilton Ribeiro, que sobrevoa o Ceará com um grupo de cientistas a fim de fazer chover. Selecionei para análise a reportagem de Carlos Morais, “Coríntians (*sic*) campeão!”, uma típica reportagem humanizada desse período de *Realidade*. O time paulista estava bem contado no Campeonato Paulista de Futebol às vésperas da publicação da edição, mas não conquistava um título há 18 anos – nesse ano também não seria campeão, vencendo apenas em 1977. Como a expectativa era grande, o repórter constrói o texto sob um ângulo preestabelecido: a partir da fala de vários torcedores que anteviam o jogo final, contra o Palmeiras, verda-

deiro campeão do campeonato, com ênfase no caos. Ao final, aventura-se no jornalismo ficcional, narrando uma eventual vitória e a reação dos coríntianos. É este interesse humano que sustenta a narrativa.

Ainda sob influência do *new journalism*, o repórter de *Realidade* se infiltra no universo das personagens, realmente vivenciando suas emoções e seu cotidiano. O tom da matéria, como não poderia deixar de ser, alcança o auge da polifonia e democracia no que diz respeito a dar voz a populares. O foco é tirado dos jogadores e direcionado para os torcedores. Peca, no entanto, ao compor um texto parcial, em que apenas coríntianos são citados. São elas as fontes primárias do repórter.

Não houve consulta a fontes bibliográficas ou de agências de notícias. Há, no entanto, rápidas referências a *experts*: o coronel D’Aquino, comandante da Polícia de Choque, que reflete sobre os excessos após grandes partidas de futebol (p. 39), o jogador Rivelino, que faz uma leitura intimista e subjetiva do time (p. 40), e o psicólogo Paulo Gaudêncio (p. 42), que analisa as emoções dos torcedores. Mas o grande *expert* para o repórter de *Realidade* é o “filósofo do bar”. “– O Coríntians é como um cara que passa anos a fim de uma mulher e chega na hora, de tão fominha, nada” (Ibid). A reportagem também faz uso de fontes oficiosas, como o Instituto Gallup e o INPS, contrapostas, novamente, aos números populares.

O Coríntians é o esporte nacional do paulista. Cem mil sócios. E torcedores? Uns 3 milhões, 60% da população, em ibopes de bar. Menos um pouco, segundo o Instituto Gallup. [...] Quando o Coríntians ganha, sobe a cotação da vida na cidade, sai mais jornal, sai mais cachaça, mais piada, mais humanismo, mais produção, menos acidentes de trabalho. Mais pedidos de atestados no INPS, se o jogo é em dia de semana (p. 38).

Comparativamente, “Coríntians campeão!” possui um estilo mais próximo do literário do que “Os Mutantes são demais”. A matéria preza pelo modelo *action-story* (reportagem de ação) e apresenta parentesco com a crônica, relatando flagrantes e incidentes, podendo ser catalogada como reportagem-crônica. A influência do *new journalism* é, novamente, nítida. Além do uso de travessões, gírias, trejeitos e apelidos das personagens, caracterizando a reportagem como altamente impressionista, o repórter faz descrições pormenorizadas de ambientes e situações. O texto é todo narrado em terceira pessoa, mas, ao mesmo tempo, é muito pessoal, como se o próprio repórter fosse coríntiano. O narrador não é onisciente, pois se limita a relatar as falas e emoções externas e perceptíveis das personagens, ignorando o desenrolar do raciocínio interno.

Cedo foi *Mané Bode*, corintiano e jardineiro, *buscar coragem* atrás da igreja de Pinheiros, no bar do seu *Mário Moreno*, o rei das batidas. *No teto do bar estão vinte garrafas de pinga devidamente empalhadas e sagradas, pretas de espera.* [...] O dono dependurou as garrafas no teto e jurou: só abro quando o Coríntians for campeão de novo. [...] *Mário Moreno, espanhol teimoso, amarrrou tudo de novo, e com arame de cobre, coisa de suportar muito Coríntians pela frente.* Tudo um desperdício, segundo *Mané Bode*, que *entra de bandeira em punho*:

– *Seu Moreno*, hoje esse *pingal* vem abaixo (p. 37 – grifos acrescentados).

De todas as imagens das reportagens de *Realidade* analisadas neste artigo, estas são as que mais se aproximam da fotorreportagem. Apesar de não indicarem a autoria, algumas imagens, principalmente as iniciais, têm tanto destaque quanto o texto, contextualizando-o. Elas retratam torcedores diferentes com emoções também diferentes no estádio, nos bares ou em frente à televisão. Portanto, é possível compreender a essência do texto apenas a partir das imagens. Percebe-se aqui, como outra característica da fotorreportagem, a simbiose entre texto, imagem e legenda. Uma das fotos capta a imagem do bar das garrafas no teto, descrita acima. Outra imagem retrata uma família de 15 membros reunida à mesa para uma refeição, tendo ao fundo, uma bandeira do time em questão. A legenda contextualiza: “Ceia corintiana em Campinas. Zé Pedro recebe a caravana de Elisa. ‘Esse time é uma irmandade’ (dona Lota)” (p. 40).

Ressalte-se, no entanto, que esta *não* é uma fotorreportagem, possuindo apenas características típicas deste gênero. Não há ponto de comparação similar destas imagens às publicadas pelas revistas predominantemente ilustradas, já que aquelas se caracterizam efetivamente como fotorreportagem, com prevalência da imagem.

A REPORTAGEM EM *REALIDADE* EM 1975

A partir de outubro de 1973, as capas de *Realidade* dão uma guinada radical. Semelhante ao fenômeno percebido por Maria Alice CARNEVALLI nas semanais de informação, o periódico abandonou a pauta investigativa e inusitada para ceder espaço ao perfil de sobrevivência. Proliferam nas edições seguintes os “como fazer” e os verbos no imperativo “saiba”, “transforme”, “vença”, etc. Até a paginação da revista revela semelhanças com *Veja* à época. Dessa forma, o conceito de reportagem difere quase que completamente do das revistas ilustradas e das fases anteriores da própria *Realidade*.

Deve-se entender essa mudança dentro do panorama histórico traçado inicialmente. A Copa de 70 desencadeou a venda de televisores em massa; em 1974, o modelo *newsmagazine* inaugurado por *Veja* começa a funcionar; em julho de 1975, dá-se a falência total de *O Cruzeiro*, ícone das revistas ilustradas. *Realidade*, um veículo que mescla características da TV, das *newsmagazines* e das fotomagazines e que já passava por um processo de decadência, perde agora completamente sua identidade e mostra-se sem fôlego para renovação.

A edição de junho de 1975 é significativa para a reprodução desse período. Ela é composta por matérias bem distintas das analisadas anteriormente. É o caso de “A guerra pode vir do Pólo Sul”, sobre pesquisas meteorológicas na Antártida, a reportagem de denúncia sobre a situação precária da viúva do deputado Luiz Ferreira, o método alternativo da médica inglesa Julia Owen para sanar doenças consideradas incuráveis e “Fazer um jardim? Muito simples. E divertido”, um relatório de flores para jardinagem. Em menor escala, há arremedos de reportagem remanescentes, como o perfil do músico Hermeto Pascoal, a reconstituição da célebre reportagem de Hamilton Ribeiro sobre a Guerra do Vietnã, publicada em maio de 1968, e uma reportagem-conto, narrada em primeira pessoa do singular pelo escritor Antonio Callado, a respeito do explorador inglês Percy Fawcett.

Em toda a revista, duas reportagens mostram-se significativas para a amostragem do conceito de reportagem neste período. A primeira é a reportagem de capa, “O que a auto-sugestão pode fazer por você”, em que predomina, como sugere o título, o perfil de sobrevivência. A segunda é a reportagem “Os estudantes retomam a palavra”, sobre manifestações de universitários. Nesta última, a matéria amplia o relato do noticiário para uma dimensão interpretativa, uma peculiaridade do modelo *newsmagazine*, reunindo várias ocorrências de manifestação, em diferentes locais, e dando um sentido único, uma interpretação a todas elas. No entanto, é a reportagem de capa o modelo que melhor representa este período de *Realidade*, pois a pauta de sobrevivência, e, conseqüentemente, seus métodos de apuração, imagem e estilo, sobrepujam até o fechamento da revista.

O uso de fontes, somente *experts*, é restrito e questionável. A reportagem cita Émile Coué, farmacêutico francês estudioso dos efeitos da sugestão sobre o subconsciente, Charles Baudouin, discípulo de Coué, e John Duckworth, da Clínica de Oxford para Distúrbios Nervosos. Como todas as fontes são estrangeiras, é difícil dizer se elas foram realmente entrevistadas ou se a obtenção das declarações ocorreu a partir de

fontes bibliográficas. A única pista está nos verbos de ação utilizados nas declarações – “Coué *explica*”, “*responde* Coué”, “*ressalta* Coué”. O verbo “*responde*”, sobretudo, deixa subentendido que o farmacêutico foi entrevistado; caso contrário, a revista usou de má-fé. Ainda assim, é muito provável que não houve contato por meio direto com as fontes. A pesquisa bibliográfica é dada como certa, pois a matéria se constitui de quatro fórmulas propostas por Coué para o controle da auto-sugestão, certamente complementadas por livros ou revistas.

Realidade ainda primava por um estilo próximo do literário, como demonstra a abertura desta matéria. Trata-se do que FERRARI e SODRÉ chamam de reportagem-conto (neste caso, abertura-conto), ou seja, a escolha de uma personagem ou situação que ilustra o tema (1986, p. 77).

Um bancário costumava pescar num riacho onde um tronco caído servia de ponte. Certo dia, no momento em que passava pela ponte improvisada, olhou para baixo e reparou na estreiteza do tronco. Ficou com receio de cair. O medo foi crescendo. E ele caiu. Nunca mais conseguiu passar por aquele tronco (p. 11).

Revela-se aqui a *action-story* (reportagem de ação) a fim de alargar o tema inicial, chamando a atenção do leitor. Mas em seguida, usa-se o modelo *fact-story* (reportagem de fatos) associado ao *quote-story* (reportagem documental, que se apóia em documentos e citações esclarecedoras dos fatos), pois não há um relato propriamente dito. Apesar da ausência da assinatura do repórter, o narrador se inclui sutilmente na reportagem, que é narrada na primeira pessoa do plural. O texto é todo permeado de “*nosssa* imaginação”; “*nosso* espírito”, “*nosssa* mente”, “quanto mais *nos* *desesperamos*”, “*gastamos*”, etc. Próximo do final da reportagem, o repórter conversa diretamente com o leitor, orientado-lhe na prática do controle mental. Para isso, utiliza verbos no imperativo: “*não chame*”; “*lembre-se*”; “*desenvolva*”; “*procure*”, etc., e o pronome “*você*”.

[Émile Coué] Formulou a este respeito quatro leis explicando o que se passa em *nosssa* mente apavorada pelos fantasmas do subconsciente. E terminou elaborando uma eficiente técnica de controle mental pela auto-sugestão, convencido de que, como aquele bancário pescador, *vivemos criando para nós mesmos* situações aparentemente intransponíveis (p. 11 - grifos acrescentados).

Você quer, por exemplo, erradicar um velho mau hábito de *sua* personalidade. Primeiro: *não fique* ansioso

por resultados imediatos. *Lembre-se* da segunda lei: na pressa de ver os resultados, *você força* a vontade e, com a idéia de esforço, a sugestão *vira-se contra você*, agravando o defeito (p. 12 - grifos acrescentados).

Percebe-se neste formato de narração a característica de transição em que se encaixa *Realidade*. A enunciação já não é mais tipicamente literária, como nas ilustradas, mas o repórter não mantém o mesmo distanciamento que manteria na *newsmagazine*, que prima por um texto impessoal, distante do leitor.

A transição também pode ser vista em relação às imagens. Não há fotorreportagem, nem mesmo fotografias com teor informativo. Dois desenhos em estilo *cartoon* ilustram a reportagem. As figuras surreais mostram o rosto de um homem com um carro na cabeça, sinalizando que a mente conduz seu corpo. Elas se aproximam do conceito de ilustração moderna, proposto por SODRÉ, montada a partir de elementos simbólicos, que sintetizam o pelas revistas ilustradas, começou a ser utilizado apenas na última fase de *Realidade* e é atualmente costumeiro nas semanais de informação (1971, p. 54).

RESUMO E CONCLUSÃO

Como demonstrei, as três fases de *Realidade* compreendem o período de transição entre o conceito de reportagem das revistas ilustradas para as de informação. Na primeira fase, de 1966 a 1968, a grande reportagem é a matéria-prima do escopo editorial do periódico, marcado ainda pelo gênero da revista ilustrada. Apesar de haver espaço para as fotorreportagens, nas reportagens textuais predominavam as fotografias ilustrativas, com legendas informativas.

Já em sua segunda fase, que vai de 1969 a 1974, *Realidade* incorpora alguns elementos das revistas de informação. Mas as modificações no conceito de reportagem da revista não são bruscas. Predominam ainda o estilo literário, a pesquisa de campo e investigação, o valor ilustrativo da imagem.

Alterações repentinas só serão vistas no último período do periódico, de 1975 a 1976. Nesta década, o modelo *newsmagazine* mostrou-se vencedor, conquistando o espaço das revistas ilustradas. Por possuir características de ambas, *Realidade* também é prejudicada. Aposta, então, na reportagem informativa. A captação de dados valoriza fontes bibliográficas e de agências de notícias, o estilo é prioritariamente informativo – apesar de ainda manter algumas peculiaridades do relato em movimento – e as imagens adquirem maior teor ilustrativo. A intimidade com o leitor fica por conta dos verbos no imperativo, que ensinam a fazer algo. Ao final de sua história, *Realidade* guarda poucas semelhanças

com sua proposta inicial.

A contribuição de *Realidade* para a transformação do conceito de reportagem é das mais significativas, pois representa o jornalismo de transição entre as revistas ilustradas e de informação. Muitos especialistas consideram relevante apenas a primeira fase da revista. Entretanto, a última, em especial, é extremamente importante do ponto de vista da história da imprensa, pois demonstra a acomodação do mercado editorial ao formato de revista de informação. Apesar de ter tido curta trajetória, *Realidade* conseguiu se posicionar entre o fim e o início de uma era da história das revistas, representando, de certa forma, o término de uma e o começo da outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARNEVALLI, Maria Alice. **“Indispensável é o leitor: o novo papel das revistas semanais de informação no Brasil”**. Tese de Doutorado. ECA/USP. São Paulo, 2003.

COSTA, Carlos. “Escrever para revista. Três textos de trabalho”. *Anuário de Jornalismo*. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2000, p-105-123.

DINES, Alberto. **O papel do jornal: tendências da comunicação e do jornalismo no mundo em crise**. São Cristóvão, RJ: Artanova, 1974.

DORNELES, Vanderlei. **“Do verbal para o visual: o status da imagem nas revistas semanais de**

informação”. Dissertação de Mestrado. Umesp. São Bernardo do Campo, SP, 2004.

ERBOLATO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo**. São Paulo: Ática, 1991.

FARO, José Salvador. **Revista Realidade 1966-1968: tempo da reportagem na imprensa brasileira**. Porto Alegre: Age, 1999.

FERRARI, Helena, e SODRÉ, Muniz. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus, 1986.

FERNANDES, Terezinha. **“Jorge Andrade, Repórter Asmodeu: leitura do discurso jornalístico do autor na revista Realidade”**. Tese de doutoramento. ECA/USP, São Paulo, 1988.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

Realidade, Edições 3, 39, 75 e 111.

SÓCIO-INTERACIONISMO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

SÔNIA FILIÚ ALBUQUERQUE LIMA, soniafilu@uems.br, mestre em Educação na área de Formação e Prática de Professores pelo UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Campus Engenheiro Coelho; professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise teórico-prática da Aprendizagem Cooperativa como uma alternativa metodológica ao ensino tradicional competitivo e individualista. A prática é analisada à luz do escopo teórico de Vigotski, especialmente no que se refere à aprendizagem, desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal. As duas proposições, uma teórica e outra teórico-prática, em princípio supostamente antagônicas, são delineadas e articuladas dentro do desenvolvimento de teorias contemporâneas em educação.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, cooperação e sócio-interacionismo

SOCIOINTERACTIONISM: A THEORETICAL-PRACTICAL ANALYSIS OF THE COOPERATIVE LEARNING

ABSTRACT: This article presents a theoretical-practice analysis of the Cooperative Learning as an alternative methodology to the traditional, competitive and individualistic teaching. The practice is analyzed under Vigotski's theory scope, in special concerning to learning, development, and proximal development zone. At first, two purposes, one theoretical, other theoretical-practice, considered antagonistic are sketched and articulated into the contemporary theories of development in education.

KEYWORDS: learning, development, and social-interactions

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença rápida no meio educacional brasileiro das proposições teóricas de Lev Semenovich Vigotski sobre a construção social da aprendizagem e a pequena oferta de seus textos em português, quase sempre intermediados por traduções americanas, potencializam o risco de que suas idéias sejam consumidas de forma superficial.

Antes de fornecer-nos uma teoria estruturada, seus construtos inspiram reflexões sobre o funcionamento da mente, em uma época na qual voltamos nossa atenção para o entendimento de como o aluno aprende, originando pesquisas em áreas relacionadas à prática educativa.

Acredito que as proposições de Vigotski sobre a natureza social específica da aprendizagem podem trazer luz à prática pedagógica denominada de Apre-

dizagem Cooperativa. Nessa proposta, os alunos estudam em pequenos grupos e são colocados diante de situações favoráveis à construção compartilhada de conhecimentos, como tarefas e questões desafiantes para serem resolvidas. Acredita-se que essa interação, quando bem aplicada, desencadeie desenvolvimentos cognitivo, social e afetivo mais eficazes que nas formas individualizadas de aprendizagem.

No Brasil, as atividades em grupos, como uma das alternativas de ensino-aprendizagem, tornam-se cada vez mais frequentes em nossas práticas educativas, embora nem sempre sejam aplicadas de forma sistematizada e efetiva.

Através deste trabalho, pretendo apresentar um sucinto quadro da perspectiva sócio-interacionista de Vigotski, bem como esboçar conceitos e fundamentos da Aprendizagem Cooperativa dentro de uma proposta de articulação entre as duas teorias que, a princípio, podem ser consideradas antagônicas e até mutuamente excluídas por emergirem de escolas psicológicas distintas e contextos político-filosóficos diferentes: a primeira originada dentro da psicologia sócio-interacionista, de perspectiva marxista, e a segunda, no interior da psicologia behaviorista e no seio da democracia capitalista.

SÓCIO-INTERACIONISMO DE VIGOTSKI

Vigotski priorizou a interação social no processo de elaboração do conhecimento. Segundo CIPOLLA (1992, p.207), suas concepções precisam ser compreendidas dentro do escopo da Psicologia Histórico-Cultural, caracterizada como marxista especialmente pelo método dialético. VIGOTSKI (1998a, p.8) explica que “o elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana”.

Na abordagem naturalística de análise histórica, supõe-se que somente as condições naturais afetam o homem e são determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética admite a influência da natureza sobre o homem, mas afirma que o homem também age sobre a natureza, produzindo mudanças, criando condições para sua existência (VIGOTSKI, 1998a).

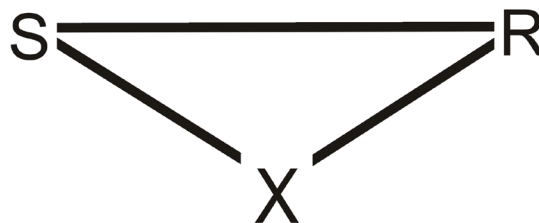
O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Crianças normais, que convivem somente com surdos-mudos, não desenvolvem a linguagem oral, a despeito de apresentarem as condições inatas necessárias, exemplifica OLIVEIRA (1997, p. 57). Dentro do quadro teórico vigotskiano, três conceitos são fundamentais para este trabalho: aprendizagem, desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal.

APRENDIZAGEM

Não há nos escritos de Vigotski a que temos acesso no Brasil um conceito estruturado de aprendizagem. Proponho-me, entretanto, a esboçar um conceito vigotskiano sobre o tema, a partir de suas idéias. Antes, porém, é necessário definir, mesmo que genericamente, as categorias mediação, instrumento, signo e significado, formuladas pelo autor.

Quando um indivíduo, pela primeira vez, encosta sua mão no fogo e a retira de imediato ao sentir a dor, a relação é direta entre estímulo “S” (dor) e resposta “R” (retirar a mão). Em um segundo momento, ao retirar a sua mão antes de aproximar-se do fogo, pela lembrança da dor, ou porque alguém lhe adverte, sua resposta passa por uma mediação “X”: a lembrança da dor ou a intervenção de outra pessoa (OLIVEIRA 1997, p. 26).

VIGOTSKI (1998a, p. 53) representa essa relação de mediação da seguinte forma:



co

e ainda avançar o seu comportamento (1998a, p. 53-54). Ele pode ser de dois tipos: os instrumentos e os signos. O instrumento é um estímulo mental ou social, mediador da relação indivíduo/meio. Os instrumentos utilizam-se dos signos, que são representações mentais tais como a palavra para representar um objeto, um número para representar uma quantidade, uma cartola na porta para indicar o sanitário masculino.

Através dos signos, os significados são elaborados. E para VIGOTSKI (1998b, p. 181), o significado pode ser entendido como uma síntese entre a lógica formal sobre determinado objeto e o sentido subjetivo para quem o concebe. Dessa forma, os significados objetivos, ao serem internalizados, passam por uma resignificação, a partir dos contextos individuais de cada sujeito.

Pode se entender que, quando VIGOTSKI (1998a, p. 74, 75) refere-se a internalização de formas culturais de comportamento, ele esteja falando da natureza da aprendizagem: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa [...] a internalização de formas de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como

base a operação com signos”.

Portanto, a aprendizagem é um movimento do âmbito externo para o interno que inclui uma reconstrução individual e isso supera qualitativamente a idéia de transmissão/assimilação passiva dos instrumentos fornecidos pela cultura. Dentro dessa perspectiva, a “imitação” para VIGOTSKI (1998a, p. 114) não é uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que se observa.

A formação de conceitos constitui uma das formas de aprendizagem cognitiva, processo próprio das funções mentais superiores, elementos constitutivos da “consciência”. Vigotski contrapôs-se às explicações da Psicologia baseada em estímulo-reflexo por não explicarem a contento todos os processos mentais. As aprendizagens alcançadas através de treinos mecânicos e hábitos inconscientes, como nos exercícios de datilografia, ativam apenas o que ele denomina de funções elementares ou inferiores.

Vigotski rejeitou também a idéia da aprendizagem através de transmissão mecânica e memorização compulsiva, por meio da repetição, como acontece na tentativa de ensinar e aprender fórmulas matemáticas sem o entendimento de sua construção, resultando, no máximo, em memorização superficial, sem significado, passível portanto de esquecimento. A aprendizagem só ocorre quando seu significado é construído pelo aprendiz.

VIGOTSKI (1998b, p. 133-137) diferenciou os conceitos cotidianos dos conceitos científicos. Os primeiros são construídos a partir da observação, da manipulação e vivência direta da criança. No dia-a-dia, a criança constrói, por exemplo, o conceito de “cachorro”. A palavra generaliza suas características. Os conceitos científicos relacionam-se àquelas categorias que não estão diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança. O conceito de cachorro sistematiza-se quando inserido em outras abstrações com diferentes graus de generalizações: conceito científico de mamífero, vertebrado, e outros. Quanto maior a abrangência do conceito, maior seu grau de abstração. Para aprender um conceito científico, ele precisa estar relacionado a um outro conceito cotidiano já desenvolvido.

Para VIGOTSKI (1998b, p. 118) é necessário haver um mínimo de maturidade de determinadas funções mentais para que ocorra o aprendizado. No entanto, o aprendizado atua modificando o curso do desenvolvimento.

Quando a criança desempenha uma tarefa, interagindo com o “outro”, “mais capaz”, seu aprendizado pode adiantar-se ao desenvolvimento. Encontramos aqui um aspecto fundamental da mediação: a apren-

dizagem não somente é mediada pelos instrumentos e signos, mas necessariamente é mediada pelo outro, sendo um processo social e cultural. VIGOTSKI (1998a, p. 115) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida social daqueles que as cercam”.

Na perspectiva de Vigotski, a aprendizagem relaciona-se diretamente ao desenvolvimento. A abordagem genética, em Psicologia, estuda a origem dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO

Para VIGOTSKI (1998a, p. 96-97), o desenvolvimento cognitivo não é apenas um processo biológico, previsível, universal e linear, ocorre através de trocas recíprocas entre fatores internos, biológicos e individuais *versus* fatores externos e sociais. Segundo VIGOTSKI (1998a, p. 117), o “bom aprendizado é somente aquele que antecede ao desenvolvimento”. Para entender essa relação, incompreensível para muitos, é preciso contrapô-la a outras concepções da relação aprendizagem/desenvolvimento analisadas por ele.

Em uma primeira concepção, o desenvolvimento independe da aprendizagem e antecipa-se a ela. Nos últimos cinquenta anos, a maioria dos psicólogos e educadores ocidentais manteve este ponto de vista. As aprendizagens dependem de uma seqüência invariável de estágios atrelados à idade cronológica. O desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado, mas este pouco ou nada interfere no desenvolvimento.

O problema deste raciocínio é a crença extremada nos aspectos biológicos do desenvolvimento, considerando como mínimas as influências das determinações sociais e culturais. É bem conhecido o caso real das “meninas-lobo”, citado por CAPALBO (1984, p. 10).

Ao serem encontradas na Índia, em 1920, vivendo entre lobos, não apresentavam características humanas. Não conseguiam permanecer em pé, andavam como lobos, comiam, uivavam, viviam como lobos e não falavam. Uma delas, que sobreviveu depois de ser resgatada com oito anos de idade, conseguiu aprender apenas, de forma rudimentar, um vocabulário de cerca de cinquenta palavras, mesmo tendo todos os requisitos biológicos inatos necessários e estando em um estágio cronológico superior ao normal para a aquisição da linguagem. O fato comprova que o indivíduo precisa do contato com outros seres humanos para desenvolver seu modo de agir, de sentir e de pensar, seus valores, conhecimentos, enfim, para se fazer humano.

Em uma segunda concepção sobre a relação

aprendizagem/desenvolvimento, acredita-se que ambas ocorram ao mesmo tempo. A aprendizagem baseia-se na associação estímulo-reflexo que, acumulados gradualmente, resultam no desenvolvimento intelectual. O desenvolvimento é visto como um conjunto de reflexos condicionados não importando se o processo é ler, escrever ou contar. Posteriormente, essa concepção deu origem ao behaviorismo, segundo o qual, a educação é um processo de engenharia comportamental e as atividades que recebem reforço positivo tendem a ser repetidas e as que recebem reforço negativo tendem a extinguir-se.

VIGOTSKI (1998a, p. 107) critica essa concepção. Seu problema é o excessivo valor às influências do ambiente. Não se concebe, deste ponto de vista, o aluno contextualizado, já detentor de aprendizagens anteriores, mediado por estímulos de segunda ordem, seus instrumentos psicológicos que possibilitam-lhe agir de forma consciente e autônoma.

Uma terceira posição teórica sobre a relação aprendizagem/desenvolvimento é eclética e tenta conciliar as duas anteriores, reconhecendo uma certa interdependência entre os dois fatores: maturação por um lado e ambiente ou treinamento por outro. Embora essa tentativa de conciliação seja um avanço, reduz a relação a uma influência mútua.

Vigotski sustenta que a relação é dialética. O biológico e o social, para ele, não estão dissociados. Porém, além de estarem associados, eles interagem entre si, de forma que aspectos maturacionais e ambientais se alteram mutuamente. O homem é transformado em sua cultura, ao mesmo tempo em que a transforma. A interação do indivíduo com o meio é a característica principal da constituição humana, na perspectiva sócio-interacionista.

Quanto aos estágios universais de desenvolvimento, Vigotski admite que pode haver semelhanças de desenvolvimento entre indivíduos dentro do mesmo estágio, mas conclui que as constantes mudanças históricas alteram as oportunidades humanas, não podendo haver um esquema universal que represente adequadamente a relação entre aspectos internos (orgânicos) e externos (culturais) do desenvolvimento.

A tese de Vigotski (1998a, p. 147), segundo a qual bom aprendizado acelera o desenvolvimento, está vinculada à “lei genética geral para o desenvolvimento cultural”.

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro entre as pessoas, como catego-

ria interpsicológica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. [...] É evidente que a internalização transforma o próprio processo e altera a estrutura e suas funções. As relações sociais e as relações entre as pessoas embasam geneticamente todas as funções superiores e suas relações (VIGOTSKI, 1981 apud SMOLKA, 1994, p.124).

Deriva dessa lei a concepção segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre essencialmente pelo contato da criança com os adultos e outras crianças, no seu convívio diário. Esse contato assume uma natureza social e interativa específica quando se torna intencionalmente dirigido para a aprendizagem nos anos escolares.

A força dessa afirmação nos remete a alguns pontos importantes. Fica bem evidente que o autor concebe a construção do conhecimento nas interações sociais. O conhecimento também não é apenas produto, uma cópia direta do que o outro faz e fala, mas, dialeticamente, é produto e processo, considerando as transformações ocorridas na internalização.

Essa lei, segundo a autora, coloca em dúvida alguns pressupostos da Psicologia contemporânea ao conceber tacitamente que o indivíduo construa sozinho, o próprio conhecimento. É comum, ainda hoje, no discurso da Psicologia ocidental, os termos como “cognição”, “memória” e “atenção”, referindo-se ao indivíduo no plano intramental, a menos que seja indicado o contrário. Em caso de referência a um processo social, novos rótulos são criados como “cognição socialmente partilhada”. Essa é uma concepção individualística da construção do conhecimento e tão fortemente arraigada no pensamento ocidental que explica, em parte, algumas dificuldades encontradas em abarcarmos, imediatamente, a profundidade do pensamento vigotskiano.

Outro ponto importante da lei genética de VIGOTSKI, apontado por SMOLKA (1994, p. 126) é que, segundo seu autor, “mesmo efetuados por um indivíduo isoladamente, os processos mentais permanecem ‘quase sociais’”. O que se costuma chamar hoje de “processos cognitivos”, seria o “diálogo interior”. Isso significa dizer que mesmo em processos realizados isoladamente, como ler um livro ou refletir sobre uma idéia, o indivíduo dialoga com uma outra voz: o autor do livro ou com o outro “eu”.

Decorre da referida lei que os pensamentos de uma pessoa, em termos de forma e conteúdo, correspondem ao que ela ouve, verbaliza e faz no mundo, ou seja, correspondem às suas relações com outras pessoas e ao modo como interage com elas e com o mundo, sendo depois internalizado. Essa internalização ocorre

na Zona de Desenvolvimento Proximal.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Em um exame hipotético para determinar a idade mental, duas crianças realizam tarefas de forma individualizada e os resultados mostram que ambas têm idade mental de oito anos. No entanto, VIGOTSKI (1998a, p.111) propõe que, ao realizar o exame, as crianças recebam uma pequena assistência quanto às questões a resolver: uma demonstração, uma pista ou o início da resolução da tarefa que a criança teria que terminar. Com essa assistência fica evidente que uma consegue resolver os problemas até o nível de doze anos e outra até o nível de nove anos. “E agora, teriam essas crianças a mesma idade mental?”, questiona Vigotski.

Ele responde que, ao receber assistência, as crianças têm capacidades diferentes de aprender. A distância entre um nível de desenvolvimento (real) em que a criança desempenha certa habilidade de forma independente e, posteriormente, outro nível (potencial) em que consegue um desempenho maior, com assistência do outro, constitui o seu potencial para a aprendizagem através da interação social. A distância entre esses dois níveis Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Metaforicamente, essa distância é o “palco de negociações” dos significados socialmente construídos.

A ZDP compreende os estágios de desenvolvimento que estão em processo de formação, como as “flores” ou “embriões” e que uma vez completados tornam-se em “frutos” (VIGOTSKI, 1998a, p. 113). Embora estas metáforas da biologia sejam usadas, a ZDP não pode ser tomada como condições biológicas em maturação. Conceber a ZDP como um potencial de desenvolvimento pré-existente por condições maturacionais seria tentar aproximar o pensamento de Vigotski da concepção da relação aprendizagem/desenvolvimento, segundo a qual a aprendizagem seguirá o curso que o biológico permitir. O autor concebe a ZDP como um potencial de desenvolvimento que só pode ser concretizado na interação dialética entre um indivíduo, com seu conjunto de significados e condições biológicas, e o outro.

Acreditamos que uma característica principal da aprendizagem é que ela cria a zona de desenvolvimento proximal; isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimentos internos, que só têm condições de funcionar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus colegas. Uma vez internalizados, esses processos se tornam parte

da realização do desenvolvimento independente da criança [VIGOTSKI, 1998b, p. 90].

Sendo esse aprendizado de natureza social, as interações do professor com os alunos e destes entre si, ganham uma nova dimensão. O desenvolvimento alcançado em nível da ZDP é superior devido não somente ao que o aluno ouve, vê, e, enfim, recebe, mas especialmente pela natureza ativa da sua participação na interação.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa¹ (doravante AC) e literatura a respeito, estão relacionadas aos pesquisadores JOHNSON & JOHNSON (1992), Robert SLAVIN (1983) e, nos últimos anos, a Spencer KAGAN (1994).

Segundo JOHNSON & JOHNSON (1992, p. 1:5), “O esforço cooperativo resulta em participantes motivados pelo benefício mútuo que todos os membros recebem pelo esforço de cada um”. Concomitantemente, os alunos são sujeitos que ensinam (mediadores) e sujeitos que aprendem (cognoscentes). KAGAN (1994, p. 2:6) afirma que a AC é a inovação educacional mais extensivamente pesquisada de todos os tempos com resultados claros. Centenas de pesquisas experimentais e de campo demonstram resultados positivos, com destaque para:

(1) Benefícios acadêmicos, principalmente para os alunos de baixo desempenho. KAGAN (1994), David e Roger JOHNSON (1981) revisaram 122 estudos sobre o tema. Robert SLAVIN (1983b) revisou 46 pesquisas, constatando que entre os estudantes examinados 63% demonstraram resultados superiores na AC; 33% não apresentaram diferenças e 4% mostraram melhores resultados na forma tradicional de estudo. Quando os elementos do grupo atuam com responsabilidade individual, os ganhos acadêmicos sobem para 89% em relação à forma individualista de estudar;

(2) Maior desenvolvimento social e afetivo entre os estudantes. JOHNSON *et al.* (1981, p.1:19) resumem suas pesquisas afirmando que a AC pode maximizar do uso da linguagem, do aprendizado da matéria e do desenvolvimento social.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AC

(A) Interdependência positiva

JOHNSON & JOHNSON (1992, p. 1:19), fundamentam a AC sobre cinco princípios básicos. O primeiro é a interdependência positiva, ou seja, é a percepção por parte dos membros do grupo de que não poderão ser bem sucedidos se os colegas não o forem. É a

percepção de que “nadam ou afundam juntos”, procurando coordenar seus esforços com os esforços do grupo para alcançar os mesmos objetivos. Para que isso aconteça: (1) o esforço de cada membro do grupo é condição indispensável para o sucesso do grupo. Todos necessitam participar; (2) cada membro do grupo tem uma contribuição a fazer, pela qual será responsável; (3) cada um deve empenhar-se em aprender o material designado e empenhar-se com que os outros membros aprendam também, assegurando-se disso.

(B) Responsabilidade individual

O propósito da AC é propiciar condições e incentivos para que cada membro seja um efetivo construtor da própria aprendizagem. Ao final de cada tarefa ou estudo, cada estudante deve ser capaz de desempenhar outra tarefa similar ou de dominar determinado conhecimento por ele mesmo, de forma independente. A responsabilidade individual é um princípio importante para evitar que um ou poucos alunos trabalhem e outros não se envolvam. Faz-se necessário que os grupos sejam pequenos, preferencialmente de três ou quatro membros. Os autores da AC sugerem formas comuns de desenvolvimento das atividades em uma aula: as atividades compartilhadas em grupo precedem o desenvolvimento independente. Daí a necessidade de avaliações individuais ou solicitação aleatória para representar o grupo, explicando, verbalizando o que se aprendeu.

(C) Interação face-a-face

JOHNSON & JOHNSON (1992, p. 1:10) afirmam que a interdependência positiva não acontece espontaneamente se não houver um certo padrão de interação entre os estudantes. Para isso, o professor deve maximizar as oportunidades de os alunos promoverem cada um a aprendizagem do outro, ajudando, assistindo, encorajando e reconhecendo os esforços mútuos. Supõe-se, portanto, a necessidade de planejamento das atividades interativas e o direcionamento pelo professor para os objetivos desejados.

(D) Habilidades interpessoais de um grupo pequeno

Dispor os alunos em grupo e solicitar que sejam cooperativos não assegura que haverá cooperação efetiva. Segundo JOHNSON & JOHNSON (1992, p. 1:13) “não nascemos sabendo instintivamente interagir efetivamente com os outros; as habilidades sociais não surgem de forma mágica quando delas necessitamos”. Elas deverão ser aprendidas, pois serão requeridas por toda existência. É necessário coordenar esforços para motivar os alunos a: (1) comunicar as idéias claramente, evitando sentidos duplos; (2) aceitar o colega em suas

virtudes e defeitos apoiando e ajudando-o; (c) resolver conflitos de forma construtiva.

JOHNSON & JOHNSON (1992, p. 3:21) apresentam técnicas específicas para desenvolver habilidades sociais nos grupos de AC. KAGAN (1994, p. 4:2), por sua vez, estruturou técnicas para desenvolver o que denomina de *teambuilding*, ou seja, a construção do espírito de equipe. No Brasil, CARVALHO (2000), por exemplo, apresenta uma proposta prática e detalhada da AC.

(E) Processamento de grupo

Ocorre quando os membros do grupo tomam alguns minutos, periodicamente, para avaliar o funcionamento do grupo e refletir sobre ele. Nessa sessão, a contribuição de cada membro do grupo é avaliada em termos de seus aspectos positivos e negativos com sugestões de atitudes e ações a serem mantidas ou modificadas.

KAGAN (1994, p. 4:10) acrescenta mais dois princípios à AC: a interação simultânea e participação igualitária. Na primeira, as possibilidades de participação dos alunos multiplicam-se, quer seja falando, ensinando ou fazendo perguntas ao colega. A participação igualitária assegura que não apenas os mesmos estudantes monopolizem a participação, mas que os mais introvertidos possam participar também.

A constituição dos grupos pode ser de forma aleatória ou ainda de forma espontânea com a escolha dos próprios alunos segundo seus interesses e afinidades. Todos os métodos de formação possuem vantagens e desvantagens.

Ao longo das propostas dos autores americanos citados, as situações de aprendizagens são direcionadas e construídas com base no uso de incentivos e recompensas, coerentes com a concepção de aprendizagem da psicologia behaviorista baseada em relações de estímulo-reflexo. Esta visão como já foi demonstrado, é incompatível com a visão sócio-interacionista de aprendizagem.

ARTICULAÇÃO ENTRE AC E SÓCIO-INTERACIONISMO

BERTRAND (1991, p. 109), categorizando as teorias contemporâneas em educação, situa a AC dentro das teorias sociocognitivas e situa Vigotski entre os teóricos da linha sociocognitiva.

Os teóricos americanos da educação, como relata BERTRAND (1991, p. 107), construíram diversos modelos sócio-interacionais, inspirados principalmente em Dewey. Esses modelos eram concebidos para criar situações pedagógicas interativas com a finalidade de facilitarem os processos democráticos. Trabalhando em

grupos, em situações fundamentadas na experiência, os alunos teriam condições de adquirir atitudes democráticas, aprendendo a negociar as definições e soluções para seus problemas.

BERTRAND (1991, p. 108) relata que mais tarde, na teoria sociocognitiva, o foco foi se deslocando da democracia para os fatores culturais e sociais da aprendizagem. Segundo ele, o ser humano é como uma aranha que tece e se suspende numa teia de significações. Essa teia é a sua cultura.

O mesmo autor cita Bandura, como pioneiro americano da corrente sociocognitiva, que desde 1962, interessa-se pelas origens do pensamento e estuda a aprendizagem por imitação. Em 1986 desenvolve finalmente a teoria sociocognitiva interacional baseada na seguinte premissa: os acontecimentos que ocorrem no meio, as características das pessoas e os comportamentos influenciam-se mutuamente no desenvolvimento do conhecimento. Segundo BERTRAND (1991, p. 109), Bandura diferencia sua concepção daquelas que concebem o pensamento e o comportamento como o resultado de forças internas e pulsões inconscientes. Para ele, os fatores sociais e culturais são preponderantemente determinantes do pensamento e comportamento do homem.

Segundo Bertrand, o ensino cooperativo está muito em voga nos Estados Unidos tendo marcado o final do século XX como uma alternativa ao ensino tradicional. A explicação para esse fenômeno, segundo Bertrand, inicia-se na tomada de consciência por parte dos professores da influência das condições culturais e sociais na aprendizagem.

Contrariamente aos modelos sociais que se orientam prioritariamente no sentido da modificação da sociedade, contrariamente aos modelos psicocognitivos que se interessam essencialmente pelo funcionamento do espírito, as teorias sociocognitivas abordam as condições culturais e sociais da aprendizagem. Os dois princípios fundamentais deste movimento são, em primeiro lugar, a constatação dos pedagogos da necessidade de levar em consideração estas condições, se considerarmos o que é *aprendizagem*. Em segundo lugar, estão as influências de outras áreas do conhecimento como a antropologia e a psicologia social que se destacam cada vez mais (BERTRAND, 1991, pp. 105 e 106, grifo do autor).

Portanto, a ênfase da cooperação na aprendizagem, que inicialmente, nos Estados Unidos, visava desenvolver a democracia, foi sendo substituída, com o tempo, pelo enfoque na constituição sócio-cultural da aprendizagem e orienta-se para uma prática educativa considerada coerente com essa concepção: a Aprendizagem Cooperativa.

A AC, tal como foi desenvolvida em seus pri-

mórdios, fundamenta-se, portanto, em base teórica, dentro de uma visão capitalista de educação, bastante distinta da perspectiva sócio-interacionista de Vigotski, de origem marxista. Olhando para as origens teóricas, a perspectiva sócio-interacionista pode ser considerada incompatível com as práticas da AC.

No entanto, a mudança de perspectiva da AC quanto às suas razões e seus objetivos, que vem ocorrendo nas últimas décadas, viabilizam aproximações e articulações da AC com a teoria vigotskiana.

Outro fator a ser considerado é que embora o discurso de Vigotski sobre as relações sociais “soe muito parecido com frases empregadas nos textos marxistas, nos quais ele se baseou, seus estudos empíricos quase sempre estiveram restritos à interação social de duplas ou pequenos grupos” (SMOLKA, 1994, p.126). Sua psicologia é caracterizada como marxista, essencialmente pelo método dialético, como inicialmente foi colocado.

É fulcral que sejam definidas em que bases teóricas fundamentam-se as práticas educativas. Há que se considerar o risco de se tomar as técnicas da AC, da forma como são detalhadamente estruturadas, como receitas sem a devida consideração dos porquês e fins que tais práticas subvertem. Tal risco parece potencializar-se quando a cultura docente é moldada em ações pouco refletidas, o que pode tornar essa prática mais uma panacéia educacional a despeito de todas as suas vantagens em potencial.

Observa-se que teorias consideradas divergentes e até mutuamente excludentes podem dar origem a práticas pedagógicas aproximadas. Observe-se que, não por acaso, preferi empregar o termo “aproximadas” e não “semelhantes”, pois na realidade, bases teóricas distintas não geram as mesmas práticas. Se por um lado a perspectiva sócio-interacionista, especialmente as concepções de Zona de Desenvolvimento Proximal e, de outro lado, a teoria sociocognitiva, com o foco na democracia capitalista, possam fundamentar as ações pedagógicas na AC, o enfoque, na prática, pode ser explicitamente distinto.

Os procedimentos interativos da AC podem inspirar-se na educação para a democracia capitalista. Nesse caso, a prática seria dirigida para estabelecer o consenso e as relações harmoniosas, que embora, em certo sentido, sejam desejáveis, situam-se dentro dos contornos de uma visão idealista.

As práticas interativas podem também ser desenvolvidas dentro de uma psicologia behaviorista. Neste caso, a responsabilidade individual e a interdependência positiva poderiam ser incentivadas através de reforços positivos para os grupos. O tempo, os espaços e as

tarefas dos alunos seriam controlados com base em motivações externas. Um dos problemas é o uso indiscriminado das recompensas para se conseguir o que se espera dos alunos, decorrendo que ao serem retirados os incentivos, desaparecem também as respostas.

A psicologia histórico-cultural de perspectiva Sócio-interacionista pode, na minha concepção, também inspirar os processos interativos da AC, dentro da abordagem dialética que pressupõe que o homem não é apenas modificado pelas forças do meio, mas modifica-o com os instrumentos de sua mente, mediadores na relação estímulo-resposta, procurando incentivar a tomada responsável de decisões, uma vez que a autonomia é um fim a se alcançar.

A AC, nesse caso, propiciará situações que privilegiem o confronto de idéias, a contestação, o conflito, como geradores de pensamento autônomo e vigoroso, considerando que cada aluno tem capacidade de pensar de forma diferente, reconstruir a aprendizagem, criar seus procedimentos a partir de conhecimentos específicos que justifique e dê sentido à sua prática.

NOTAS

¹ Para um maior aprofundamento sobre a proposta metodológica da Aprendizagem Cooperativa, ver CARVALHO, 2000 ou LIMA, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Trad. Elizabete Pinheiro e Clementina No- gueira. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Editora J. OZON, 1984.

CARVALHO, Frank. **Pedagogia da cooperação: uma introdução à metodologia da aprendizagem cooperativa**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2000.

CIPOLLA, M.B. "Um retrato de Luria". In: LURIA, A. R. **A construção social da mente**. São Paulo: Ícone, 1992

JOHNSON, D. et al. "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis," In: **Psychological Bulletin** 891 Jan. New York: 1981.

JOHNSON, D. e JOHNSON, R. **Cooperation in class-**

distintos do coletivo, em um processo dialético com o social e interpessoal.

CONCLUSÃO

Embora distintas em sua origem, acredito na possibilidade de articulação da teoria sócio-interacionista à prática da Aprendizagem Cooperativa. O aspecto relevante da articulação pretendida neste texto é a possibilidade da troca de contribuições e de discussão das concepções teóricas sócio-interacionistas, dentro da psicologia histórico-cultural (reconhecidamente desprovida, ou no mínimo, incompleta em termos de desenvolvimento empírico), por um lado e, de outro, a estruturação da prática apresentada, com vasta massa de pesquisas que comprovam sua efetividade e com considerável volume de técnicas e procedimentos desenvolvidos. Acredito ser uma condição *sine qua non* para essa articulação que o professor seja consciente das razões de

room. Minnesota: Interaction Book Company, 1992.

KAGAN, Spencer. **Cooperative learning**. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning, 1994.

LIMA, Sonia Filiú Albuquerque. **"Aprendizagem cooperativa: entre flores e pedras de um novo minho"**. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning**. New Cork: Longman, 1983.

SMOLKA, A. L. B. e WERTSCH, J. V. "Continuando o diálogo: Vigotsky, Bakhtin e Lotman". In: DANIELS, Harry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Trad. Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. 4º ed. Campinas: Papirus, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.