

# INTER-AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

ano 2

numero 4

1. semestre

1977

## **INTER-AÇÃO**

**PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DE DIVULGAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.**

### **Endereço:**

Faculdade de Educação  
Praça Universitária, s/n.  
Goiânia – Goiás – Brasil  
74.000

### **Conselho Editorial:**

Amphilóphio de Alencar Filho  
Ana Christina de Andrade Kratz  
Ângela Jungmann Gonçalves (Presidente)  
Douglas Avanço  
Ildeu Moreira Coelho  
José Luiz Domingues  
Maria Mistsuko Okuda  
Paulo Marcelino  
Waldete Ferreira Leite

### **Coordenação Executiva:**

Ângela Jungmann Gonçalves

Os pontos de vista expressos nas páginas desta publicação são da exclusiva responsabilidade de seus autores, e não representam necessariamente, o ponto de vista do Conselho Editorial.

**SOLICITA-SE PERMUTA**

**Capa: Terezinha Lúcia Hezin**

A razão de ser da INTER-AÇÃO repou-  
sa na comunicação científica. A divulga-  
ção dos trabalhos de pesquisa científica  
do professorado da Faculdade de Educação  
nativa e impulsiona a publicação desta  
revista que está no seu quarto número e  
tem mais dois projetados para o corrente  
ano.

A afirmativa supra, por si só, jus-  
tificaria a concentração e a dispensa de  
esforços, materiais e humanos, para man-  
ter a publicação.

# INTER-AÇÃO

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

INTER-AÇÃO amplia seu significado  
quando o professor edu-  
cação humana,  
notadamente, tem se dedicado com a publicação  
de periódicos científicos para fazer valer  
seus estudos. É verdade que, pre-  
viamente, existiam as revistas cientí-  
ficas editadas no campo mais. Ficamos no  
campo das ciências humanas apenas. Algu-  
mas houve de vida efêmera, como Minúcio e  
Reflexão. Outras foram apenas idealiza-  
das, mas ficaram no plano das intenções.  
Ora, é sabido que "qualquer informação ci-

ano 2 numero 4

1a semestre de 1977

## EDITORIAL

*A razão de ser de INTER-AÇÃO repousa na comunicação científica. A divulgação dos trabalhos de pesquisa científica do professorado da Faculdade de Educação motiva e impulsiona a publicação desta revista que está no seu quarto número e tem mais dois projetados para o corrente ano.*

*A afirmativa supra, por si só, justificaria a concentração e o dispêndio de esforços, materiais e humanos, para mantê-la, não fora, ainda, veículo de comunicação aberto a pesquisadores e estudiosos de outras áreas.*

*INTER-AÇÃO amplia seu significado quando constatamos que o professor universitário da área de ciências humanas, notadamente, tem esbarrado com a carência de periódicos científicos para fazer veicular seus estudos. É verdade que, praticamente, inexistem as revistas científicas editadas em nosso meio. Fiquemos no campo das ciências humanas apenas. Algumas houve de vida efêmera, como Mimésis e Reflexão. Outras foram apenas idealizadas, mas ficaram no plano das intenções. Ora, é sabido que "qualquer informação ci-*

entífica é vã se não chegar a ser utilizada por outros pesquisadores, nas etapas subsequentes da investigação, ou se não for aproveitada pelos homens que promovem sua aplicação prática" (Rey, 3). Pode-se afirmar, portanto, que uma pesquisa científica não publicada corresponde a trabalho não efetuado.

Se por um lado, INTER-AÇÃO tem na comunicação científica sua finalidade, por outro, representa um amadurecimento intelectual e um ideal de crescimento de uma instituição jovem destinada ao ensino e à pesquisa.

Sabe-se que a continuidade de uma revista como esta é fruto da ação coletiva resultante da soma de trabalhos individuais, ou melhor dizendo, INTER-AÇÃO é o resultado de uma produtividade liberada do trabalho. Sua base de sustentação repousa, de um modo geral, na Faculdade de Educação e, de um modo particular, no Curso de Especialização em Educação, cuja importância é facilmente evidenciável pela ação de suma valia, que vem desenvolvendo, para a melhoria do ensino entre nós.

EDITORIAL

ESTUDOS E PESQUISAS

Eliane Garcindo Dayrell	"Oeste" - Ideologia e História.	11
Marieta Cruz Dias Teixeira e Marília Carneiro Azevedo Dias	Estudo exploratório da especificação das funções de direção nas escolas de 1º grau da rede estadual da cidade de Goiânia..	59
Angela Jungmann Gonçalves	Aplicações pedagógicas da análise sêmica .....	81
Douglas Avanço	Leiturabilidade em alunos de grau médio (de 5º a 8º grau)...	101
Marlene Stein Fischer	O processo de transparência da língua nativa para o aprendizado da língua inglesa: tempos verbais.....	133
Sandra Rassi Jungmann e Vânia Marise de C. e Silva	Um aspecto negligenciado do desenvolvimento dos deficientes visuais! Educação Musical.....	151
Maria Mitsuko Okuda	Planejamento de Ensino - Como Avaliar ? .....	169

DOCUMENTAÇÃO

Resumo de dissertações .....	199
Estatuto da Revista INTER-AÇÃO .....	207

\*OESTE\* - IDEOLOGIA E HISTÓRIA \*

ELIANE GARCINDO DAYPELL

RESUMO

"Oeste" Ideologia e História  
Análise do periódico "Oeste" (Goian-  
ânia 1942-44).

Identificação de sua composição i-  
deológica, função social, política  
e cultural.

Elementos de análise: matéria pu-  
blicada, organização interna da  
publicação, regulamentos, compo-  
sição do corpo editorial, vínculos  
oficiais com o governo estadual e  
federal, depoimentos de colabora-  
dores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar a  
identificação dos valores defendidos e propagados  
pela revista "Oeste", que circulou em  
Goia de 1942 a 1944. Pretende relacionar tais va-  
lores com o contexto social, estadual e nacio-  
nal em que se insere tal publicação.

**estudos e  
pesquisas**

\* Apresentado no IX Simpósio da ANPUH - Florianópolis  
1977.

INTER-AÇÃO

1º sem. de 1977, Ano II nº 4.

## "OESTE" - IDEOLOGIA E HISTÓRIA \*

ELIANE GARCINDO DAYRELL

### RESUMO

*"Oeste" Ideologia e História  
Análise do periódico "Oeste" (Goi-  
ânia 1942-44).*

*Identificação de sua composição i-  
deológica, função social, política  
e cultural.*

*Elementos de análise: matéria pu-  
blicada, organização interna da  
publicação, regulamentos, composi-  
ção do corpo editorial, vínculos  
oficiais com o governo estadual e  
federal, depoimentos de colabora-  
dores.*

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar a identificação dos valores defendidos e propagados pela revista "Oeste" - periódico que circulou em Goiás de 1942 a 1944. Pretende relacionar tais valores com a conjuntura histórica estadual e nacional em que se insere tal publicação.

---

\* Apresentado no IX Simpósio da ANPUH - Florianópolis - 1977.

Na primeira parte descrevem-se as características conjunturais que foram consideradas mais esclarecedoras para o problema proposto. Na segunda cuida-se da descrição da matéria contida no periódico, como dos valores apresentados, relacionando-os com a conjuntura descrita na primeira parte.

As Considerações Finais procuram sistematizar nas suas grandes linhas as diretrizes ideológicas expressas na publicação, determinando sua função sócio-histórica.

Foram realizados estudos bibliográficos e foi analisada a matéria contida na revista, quanto ao gênero e teor. Foram também entrevistados dois colaboradores da revista: BERNARDO ELIS FLEURI CURADO e Dr. PAULO AUGUSTO FIGUEIREDO.

A identificação das características literárias, assim como da função cultural de "OESTE" baseou-se na análise de Gilberto Mendonça Teles, apresentada em A POESIA EM GOIÁS - Universidade Federal de Goiás - Goiânia - 1964.

A consulta à coleção completa de "Oeste", que consta de 23 volumes, foi-nos gentilmente facultada pelo Prof. VENERANDO DE FREITAS BORGES. CARACTERIZAÇÃO DA MENTALIDADE EM GOIÁS NA DÉCADA DE 40.

Observa-se, no período pós-revolucionário de 1930, sobretudo a partir da implantação do Estado Novo uma eufórica abordagem dos problemas estaduais e nacionais, por parte da imprensa oficial e ofi-

cialosa.

Sente-se não só em Goiás, uma esperança na solução próxima de problemas seculares. Multiplicam-se propostas de resolução, justificativas teóricas para novos tratamentos. Estrutura-se uma ideologia para o Estado Nacional e para o Estado de Goiás.

O dimensionamento das possibilidades de desenvolvimento do Estado de Goiás é feito em relação ao Estado Nacional, mas assume fortes características regionais.

Este período coincide com a intensificação da ocupação econômico-demográfica de áreas do Estado de Goiás, de um "reflorescimento" de sua vida econômica, social e cultural.

As alterações na diretiva política acompanham-se de mudanças de toda ordem. Dentre estas transparece como um aspecto fundamental a representação de um Goiás Novo. Neste quadro, do ponto de vista ideológico, Goiânia se apresenta como o símbolo de um almejado e irreversível processo de urbanização, modernização e desenvolvimento econômico e cultural.

Ocorrem paralelamente alterações no tipo de vida e modo de ver o mundo, de relacionar-se o governo e o povo, de desejar-se um determinado nível de progresso, não só material, mas também cultural para o estado.

Nas páginas seguintes procuraremos formalizar a descrição da fase transitiva destes novos valores que reunidos formaram um novo conjunto ideo-



lógico em Goiás.

## GOIÂNIA COMO SÍMBOLO DE UM PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

O processo de urbanização em Goiás é apontado por Pedro Pinchas Geiger<sup>1</sup> como um dos mais expressivos do país durante a década de 40. Ocorre na região centro-sul do estado e evidencia-se a partir daí como uma tendência efetiva.

Este processo ocorre relacionado com a mercantilização da agro-pecuária, a partir de 1930 mais intensa. De caráter complementar, a economia goiana submete-se aos padrões de relacionamento impostos pelo sistema econômico nacional.

As transações econômicas concentram-se em núcleos urbanos, através de redes bancárias. A cidade centraliza atividades financeiras.

Assim, o homem rural em Goiás vai se dividindo entre o campo e a cidade, que abre novas perspectivas de ocupação de mão de obra.

O crescimento econômico do estado exige, então o crescimento de seu corpo burocrático. A cidade concentra o corpo administrativo.

A maior circulação de dinheiro intensifica o comércio e faz da cidade mercado consumidor. Concentra atividades comerciais.

O mundo rural em Goiás vai se ampliando na

cidade.

Mas, se o processo de urbanização se dinamiza e intensifica como instrumento do desenvolvimento econômico, também impõe novos valores.

O contato com os grandes centros econômicos aponta novas perspectivas culturais, gera possibilidades sociais diversas.

O contingente humano que se concentra na cidade tende a adotar novos valores apontados como desejáveis.

A aglomeração urbana gera a concentração de grupos sócio-econômicos distintos e possibilita a percepção, o crescimento e diversificação consciente destes grupos e de seus interesses também distintos. Abre novas perspectivas de participação social, política, econômica e cultural, que a vida do campo limitava. Confere real cidadania.

A construção e efetivação da mudança da capital para Goiânia - uma cidade nova, planejada obedecendo às regras do moderno urbanismo, situada no centro da região de maior desenvolvimento econômico e crescimento populacional do Estado faz dela o símbolo do processo de urbanização, modernização e desenvolvimento de Goiás.

Goiânia libera e oficializa a adoção de uma nova mentalidade em Goiás.

Tendem a manifestar-se aí os sinais de uma nova vida, em oposição a hábitos anteriores.

Goiânia se impõe como um agente sobre a con-

juntura, embora por ela determinada, e, em parte, como um instrumento político na defesa dos novos valores, na luta pela sua implantação.

Deve-se observar que a instalação de novas tendências no processo histórico não excluem a permanência e coexistência destas com aquelas de caráter econômico, político, social e cultural sedimentadas. No caso, estas se caracterizam pelo aspecto eminentemente rural e provinciano e pela predominância política das oligarquias agrárias.

É exatamente em relação ao vigor destas sobrevivências, sobretudo de mentalidade, que se pode observar a persistência e intensidade da divulgação dos valores simbolizados pela implantação da nova capital.

Os motivos - imposição de diretrizes novas, liderança de novos contingentes - reforçam tal necessidade. Podem mesmo ser considerados o móvel da divulgação. São aliados.

Segundo Gilberto Mendonça Teles<sup>2</sup> "a consolidação de Goiânia trouxe aos goianos uma grande onda de entusiasmo, pois de certo modo se deslumbraram menos com a nova capital do que com o fato de saber que, afinal de contas - depois de toda uma história marasmática era possível fazer-se alguma coisa de positivo para o Estado". De uma atitude de alegria e envaidecimento decorrentes transparece para ele uma "crença geral e coletiva nos novos destinos de Goiás". Como prova da "euforia estadual, de povo que sempre viveu à margem dos acontecimen-

tos políticos nacionais" aponta jornais, livros e revistas da época, que assinalam novos rumos para o Estado, as loas que tecem todos os intelectuais goianos ao fato (Goiânia) e ao Interventor.

Observa-se que o entusiástico sentimento das possibilidades do Estado está intensamente relacionado com a nova vida política nacional e estadual, nas pessoas do Interventor Pedro Ludovico e do Presidente Getúlio Vargas.

#### INTRODUÇÃO DE ELEMENTOS DE UMA MENTALIDADE URBANA EM GOIÁS

A nova mentalidade que se instala em Goiás, para rural e urbana, implica no desejo de "redimir" o estado, apresentar um estado moderno, com uma estrutura econômica, política, social e cultural, com os padrões nacionais e universais.

As relações entre as realidades regionais e as questões universais são sistematicamente temas dos discursos nas décadas de 30 e 40, não só em Goiás.

A uma população recentemente citadina, cuja configuração sócio-econômica se estrutura, evidencia-se a premência de se adotarem os valores que lhe pareciam, apriorísticamente, serem os indicadores e os propulsores do "progresso" que observava nos estados ou centros urbanos mais desenvolvidos.

Assim, o novo Goiás não poderia se apresentar como Estado da selva, do índio, do atraso. De-

veria aparecer como um Estado de economia florescente, possuidor de redes bancárias, comércio intenso; estradas, vias de comunicação; nível de intelectualidade expressivo, incentivador da educação, ter escolas. Deveria se apresentar através de elementos "intelectuais", conhecedores e defensores de idéias progressistas<sup>3</sup>.

Os padrões de intelectualidade aceitáveis como ideais também se relacionam com as correntes mais valorizadas pelos modelos pretendidos.

Os valores urbanos introduzidos opunham-se ao mundo rural e provinciano. Eram valores de grupos sociais distintos daqueles que compunham a sociedade urbana em Goiás. Entretanto, apesar de tenderem a "universalidade", salientavam o nacionalismo através de seus componentes regionais. Seriam portanto passíveis de adaptação e absorção.

Em Goiás a oposição entre valores nitidamente tradicionalistas e os novos se reforça no momento, quando os primeiros simbolizavam e continham a conjuntura política, econômica, social e cultural anterior a 1930. A emersão e difusão dos segundos se faz através de diversas condições. A implantação de Goiânia, como se viu, oficializa e endossa o movimento de modernização e urbanização, com seus valores.

Para que se efetive o novo quadro ideológico, rejeitam-se os anteriores padrões de desenvolvimento do estado. Procura-se romper efetivamente com tudo que represente o outro Goiás, sistematizar

um novo quadro de valores, impondo uma ideologia que ateste tal rompimento, demonstre os pontos de cisão entre dois períodos considerados distintos.

Uma vez que os antigos padrões não desaparecem na simples presença dos novos, tendendo mesmo alguns deles a uma efetiva persistência, instala-se um processo competitivo, onde, do ponto de vista das condições de difusão e controle de instrumentos públicos, o momento político vem favorecer aos mais novos.

A escalada do "progresso" tem como instrumento um governo originário de uma revolução vitoriosa cuja autoridade não se esteia apenas na força do regime instituído, mas que procura também se compatibilizar com a Nação, através de uma política que podemos classificar de populista nacionalista, praticada através de um culto personalista carismático, até.

Condições nacionais e internacionais, que não cabem ser analisadas aqui, levam à sistematização de idéias e valores num conjunto capaz de permitir o relacionamento e a coesão nacionais, na sua totalidade e em cada uma de suas partes.

Emergente de um sistema de vida patriarcal, rural, este que se quer impor após a revolução e o Estado Novo, não podendo romper com as formas de relacionamento estabelecidas, sobretudo no aspecto político, encontra a alternativa possível à sua imposição - uma relação de forte caráter pessoal e

ainda paternalista.

O novo regime se impõe através da personalidade daqueles que ocupam os cargos diretivos, cultuam-se as imagens destes dirigentes, relacionam-se os seus atos à vontade da massa governada.

Em Goiás a figura do Interventor Federal passa a representar o papel de condutor do processo de desenvolvimento desejado, ao lado e nos moldes da presença política do Presidente Vargas, dentro de um sistema político ideológico configurado.

As novas correntes de pensamento que lutam por se impor vão encontrar apoio no próprio dirigente político. Inicialmente de uma forma ampla, todas as novas idéias serão incentivadas. Na medida em que se cristaliza e reforça a posição política este apoio se restringe.

Conjugando interesses, uma vez que o governo estadual acompanhando o federal empunha a bandeira do progresso e do desenvolvimento, as novas camadas sociais que emergem na cidade aliam-se a este com a finalidade de compor um instrumento de divulgação e consolidação de seus interesses.

Eclode um movimento intelectual urbano, em Goiás. Coincidentemente os intelectuais almejam o desenvolvimento do Estado, em padrões semelhantes aos trabalhados pelas classes médias urbanas nacionais. Estes padrões representam a perspectiva de progresso almejada. São também aqueles explorados na construção da ideologia política do Estado Nacional. Surge daí um liame entre tais intelectuais

e o governo.

Torna-se possível, em dado momento, a construção e manutenção de um instrumento comum de divulgação e consolidação ideológica.

Em troca da manutenção econômica uma revista de caráter cultural divulga os atos governamentais, os esforços envidados pelo governo em prol do desenvolvimento estadual.

A divulgação deste esforço separa os períodos pré e pós revolucionários e o Estado Nacional em realizações e progresso. Reforça a ideologia desenvolvimentista, estabelecendo paralelo favorável ao regime vigente.

Uma intensa expectativa quanto ao desenvolvimento estadual ocorre paralelamente a um sentimento regionalista. Já se viu que tomam corpo as esperanças nos destinos estaduais.

Pode-se observar que existe, certamente, relação entre o esforço de desenvolvimento despendido, as novas possibilidades abertas pela orientação do governo federal cuja fundamentação político-ideológica se esteiava, além de outros, na concentração de esforços estaduais.

Os estados mais carentes e reivindicadores durante a República Velha, onde o apoio à Revolução de 1930 se deveu sobretudo às possibilidades de recebimento de auxílio e incentivos do governo federal, exigiam mais atenção para seus problemas. Goiás, que não encontrara eco às suas exigências àquela época, depositava no Estado Nacional-Integral suas

esperanças.

O Presidente da República pregava a "Marcha para o Oeste" - "o verdadeiro espírito de brasilidade". O Oeste redimido, ocupado economicamente, era meta de caráter prático e postulado ideológico<sup>4</sup>.

Todo este quadro vem de encontro às aspirações goianas de exploração de suas riquezas, ocupação de seu território, florescimento econômico e cultural. Mereceria apoio o governo que efetivasse tal política.

Também com relação às perspectivas culturais ocorrem mudanças. A ordem anterior convivera com a estagnação cultural, apesar do esforço envidado por elementos isolados que se distinguiam na literatura e nas artes.

Segundo Gilberto Mendonça Teles<sup>5</sup>, assim se caracterizava a situação cultural em Goiás: "esparsas publicações literárias circulavam em cidades goianas anteriormente a 1942, quando surgiu "Oeste". A crítica literária inexistia".

A partir de 1942 instala-se uma predominância modernista e aparece a crítica literária. Assume a "literatura goiana um sentido de auto-afirmação, produzindo obras de poesia, conto, romance, teatro e crítica, procurando assim uma positivação regional na literatura brasileira"<sup>6</sup>.

A instalação do modernismo se torna aliada pelas conjunções temporais à ideologia progressista.

Intensifica-se o exercício literário.

Ainda para Gilberto Mendonça Teles, só a partir deste período pode-se falar de literatura em Goiás - "mesmo assim incaracterizada, incipiente na sua afirmação, mas procurando constantemente definir-se, caminhando para o aproveitamento de uma temática social e historicamente goiana e refletindo ao mesmo tempo os aspectos de uma sincronização nacional".

Esta situação se prolonga. Bernardo Ehs, citado por Gilberto Mendonça Teles<sup>7</sup>, analisa a situação em 1945, referindo-se aos reflexos do I Congresso Brasileiro de Escritores em São Paulo: "Em Goiás onde o clima intelectual é ainda incipiente e desarticulado, onde o jornalismo é pobre e mirrado constituindo quase que um diletantismo luxuoso, circunscrito à esfera local, os afazeres cotidianos não permitem que se dispensem maiores cuidados a essa reunião de literatos. O intelectual brasileiro parece vedado ao goiano, que se mantém num isolamento feroz, muito mais feroz do que o conservantismo e o retraimento mineiros, tão justificados pela crítica nos últimos tempos".

Esta descrição demonstra a permanência de uma estrutura cultural fechada, onde o caráter do provincianismo persiste. Evidencia também a necessidade de divulgação e implantação de uma nova mentalidade para aqueles que a consideravam desejável e responsável por um determinado modelo de desenvolvimento.

Durante o período descrito em algumas de suas

características, que pareceram mais discriminativas, precisamente em 1942, surge a revista "Oeste".

Dela, a grosso modo, pode-se dizer que constituiu a possibilidade de sistematizar uma forma de ideologia específica ao Estado de Goiás. Esta sistematização propôs-se de maneira a permitir a convivência de elementos por vezes antagônicos que o impulso das primeiras oportunidades de aceitação e divulgação consentiu reunir.

Sob um título regionalista - Oeste - conjugaram-se diversos interesses políticos, culturais e literários. A existência da revista estará marcada pela maturidade ou superação de determinados elementos políticos ou ideológicos. Deixarão transparecer o vínculo ou o rompimento entre os grupos quando a maturidade de cada um não mais permitir a utilização dos mesmos instrumentos por limitar-se a capacidade de concessão mútua. As características do momento político favorecerão aqueles que estiverem vinculados à ordem política.

Finalmente, a função dos instrumentos de divulgação e manutenção dos sistemas político-ideológicos também se altera. Serão diluídos os valores de caráter mais transitório, acompanhando alterações no plano nacional.

Em 1945 a revista "Oeste" já não circula mais.

## CARACTERIZAÇÃO DE "OESTE"

### A - QUANTO ÀS FINALIDADES, ORGANIZAÇÃO INTERNA E LEGAL

O primeiro número de "Oeste" aparece em julho de 1942, precisamente a 5 de julho, data do Batismo Cultural da cidade de Goiânia.

A revista se intitula "Oeste" - Revista Literária Publicada Mensalmente - e apresenta seu primeiro número como homenagem a Goiânia.

O editorial traz um chamamento aos intelectuais moços de Goiás para que interpretem o pensamento Goiano, vençam qualquer mediocridade e liberem a cultura em Goiás. Apresenta-se como veículo oficial do pensamento goiano. Propõe novas medidas, unidades de cultura compatíveis com a época vivida onde "a causa é Pedro Ludovico por Goiás".

Este primeiro número é, na sua maior parte, composto de artigos literários, embora apareçam dois artigos de fundo político-ideológico, algumas notícias culturais e uma seção de economia goiana, além de um artigo "O sentido ideológico de Goiânia", relacionado à data da publicação. Excetuando essa matéria citada, as vinte e duas páginas da revista se compõem de contos e poesias.

A capa representa a "PERSPECTIVA DO CENTRO CÍVICO DE GOIÂNIA" e a contracapa externa reproduz a "Mensagem ao Brasil", de Pedro Ludovico, a 5/7/1942, entregando Goiânia à Nação.

A publicação, impressa na Secção Industrial da Imprensa Oficial - Goiânia, estava sob direção e responsabilidade de Zecchi Abrahão e seu corpo de redação era composto por: Bernardo Elis, Garibaldi Teixeira, Hélio Lobo, Paulo Augusto Figueiredo e José Décio Filho.

O segundo número da revista aparece somente em março de 1943. "Oeste" aí se apresenta como REVISTA DE DIVULGAÇÃO CULTURAL PUBLICADA MENSALMENTE, editada pela Imprensa Oficial do Estado por autorização do Decreto-lei nº 7.045, de 3 de fevereiro de 1943. O editorial justifica o lapso na publicação por uma série de dificuldades alheias a seu corpo editorial e acrescenta: "Ao fim da competição retoma a revista o ciclo de atividades, recompensada agora pelo apadrinhamento oficial. Emprestou o Governo do Estado, na atribuição louvável de protetor das letras, apoio amplo a "Oeste".

Agradece-se ao Interventor o apoio que expressa quanto ao seu ponto de vista preocupação com a evolução "espiritual" do Estado. É renovado o apelo feito no primeiro número aos intelectuais goianos. Neste número publica-se à página 30, em artigo não assinado intitulado "Pedro Ludovico - protetor da classe intelectual em Goiás", o Decreto-lei nº 7.045, de 3 de fevereiro de 1942, que autoriza a imprensa oficial do Estado a editar a revista "Oeste", "de divulgação cultural". Além de autorizar tal publicação, especificar a verba pertinente, deter-

minar que a responsabilidade do Governo é exclusivamente econômica, dispõe o decreto sobre a organização do corpo editorial, que deveria assim se compor: um diretor, seis redatores e um gerente, sendo os sete primeiros nomeados pelo Governo, o secretário designado pelo diretor e o gerente escolhido também pelo Governo, entre os servidores da imprensa oficial do Estado. Ainda estipula que as funções exercidas na revista não implicarão em remuneração ou aquisição de prerrogativas. Determina a organização de um regimento interno a ser aprovado pelo governo. Aponta a data da entrada em vigor do decreto-lei.<sup>8</sup>

No artigo 3º estão especificadas as finalidades da revista: "... divulgará assuntos de cultura geral, de acordo com o programa que for estabelecido por seus dirigentes e responsáveis e procurará de modo particular fixar os aspectos e as tendências literárias e sociológicas do Brasil Central".

A capa da revista traz ao lado da imagem do Presidente da República um comentário deste e outro do Interventor goiano sobre o 10 de novembro de 1937.

A contra-capa traz os dados da edição, corpo editorial, endereço, condições e preços para assinaturas e vendas de números avulsos, exigências para publicar colaborações.

À página 9 são feitos esclarecimentos quanto à alteração na direção da revista e o afastamento do

jornalista Garibaldi Teixeira ambas provocadas por motivos particulares. Comunicam-se os nomes dos novos dirigentes.

Neste número são introduzidos excertos, pensamentos de caráter político-ideológico, curiosidades.

É anunciada a instituição de uma Bolsa de Publicações de Autores Goianos, pela Prefeitura de Goiânia, sob patrocínio da revista.

Com este nº 2 inicia-se o segundo ano da revista. Durante este período vão se intensificando os artigos de caráter político-ideológico, as notícias de atos governamentais, como os referidos pensamentos relativos e enaltecedores do Estado Nacional.

O número 4, à página 6, anuncia o registro legal de "Oeste" no DIP. Comenta-se a importância do ato: "Ao trazer tal ocorrência ao conhecimento de nossos colaboradores e leitores só temos que nos congratular com todos aqueles que desejam ver, de fato, coroados de êxito os esforços do grupo de moços que o Interventor Pedro Ludovico escolheu para orientar o esplêndido movimento de revigoração intelectual que esta revista simboliza".

O Regulamento interno da Revista vem transcrito no nº 5, depois de aprovado a 26 de maio de 1943, no Palácio do Governo do Estado de Goiás - Goiânia. No seu capítulo I são sistematizadas as finalidades da revista, de forma mais definida que no Decreto-lei 7.045, de 3 de fevereiro de 1943:

- a) divulgar assuntos de cultura geral;
- b) fixar de modo particular, sempre que possível, as tendências literárias e sociológicas regionais;
- c) instituir concursos literários;
- d) incrementar e patrocinar publicitariamente a publicação de obras da literatura goiana;
- e) contribuir para orientação do pensamento brasileiro num sentido nacionalista;
- f) entender-se com as associações culturais, no intento de estabelecer com elas mútua colaboração.

O capítulo II determina a composição administrativa, de acordo com o decreto acima referido. Os de números III, IV, V e VI estabelecem as competências das diversas categorias administrativas. As competências comuns estão atribuídas no artigo 8º do capítulo VII:

- a) zelar pelos assuntos da Administração procurando trabalhar em regime de mútua colaboração;
- b) recortar tópicos e curiosidades de jornais e revistas;
- c) copiar frases curtas notáveis, mormente de autores nacionais; e
- d) procurar desenvolver as finalidades da revista.



O capítulo VIII determina a composição de duas Comissões de Censura, no artigo 9º: uma Comissão de Censura de Prosa, composta de quatro redatores e uma Comissão de Censura de Poesia composta de dois redatores.

O artigo 10º do mesmo capítulo prevê que a aprovação ou reprovação das colaborações deve ser unânime. Reza o 12: "A censura não se restringe às questões gramaticais ou artísticas, tão apenas, devendo estender-se às observações políticas e administrativas".

O artigo 13 especifica que as comissões de censura serão designadas pelo diretor, com prazo determinado pelo artigo seguinte para a entrega dos julgamentos. A substituição de membros, por falta dos titulares é prevista no artigo 15. No capítulo IX estão dispostas as condições para colaborações e no X encontram-se as Disposições Finais.

Aparecem, neste mesmo número da publicação, na contra-capa, o regulamento e a notificação do Primeiro Concurso de Contos de "Oeste".

O significado da existência da revista é lembrado no editorial do sétimo número-agosto de 1943, sob o título - "O Sentido Revolucionário de "Oeste". É repetida a necessidade de revivificar, alevantar o nível cultural goiano, sacudir a inteligência, acompanhando o renascimento de Goiás após Pedro Ludovico ter assumido o governo. Salienta-se o papel de "sol novo de raios novos", responsável por um "renascimento" das letras goianas, de "van-

guarda", de começo de "um caminho longo e difícil", desempenhado pela publicação. Declara-se que "Oeste" estuda para formar "valores legítimos" e "esclarecer os homens" - "E mais ainda que se estuda porque os integrantes desse movimento cultural que "Oeste" lidera compreenderam bem a posição que compete ao intelectual tomar em face dos dias tormentosos que vivemos, quando problemas formidáveis se equacionam em todos os quadros da atividade humana, reclamando argúcia para a sua solução, argúcia que só se pode conseguir mediante um cultivo apropriado da inteligência". "Oeste" simboliza, dessa maneira, um estado de espírito revolucionário. Reflete um intuito de vida superior. Traduz um afã de construção. Renova. Edifica".

Seguem-se comentários sobre a melhoria na qualidade e o aumento da quantidade da literatura goiana e sobre a triagem de reais valores neste campo onde "Oeste" é "fator predominante nessa renovação cultural". Reafirma-se a tese de que "Oeste" completa o quadro de desenvolvimento instalado em Goiás por Pedro Ludovico. Reforça-se mais uma vez a função reveladora de valores desempenhada e aponta-se a repercussão já alcançada pela revista em outros estados e no Distrito Federal onde divulga, além das riquezas goianas, os seus valores literários.

O último parágrafo do texto coloca "Oeste" como obra de Pedro Ludovico e explicita que a pu-

blicação existirá enquanto este for Interventor em Goiás.

Além dos editoriais já comentados, os demais registram o apoio da revista ao Interventor, ao Presidente, prestam-lhes homenagens, noticiam atos, reafirmam o Estado Nacional. O de setembro de 1943, nº 8 noticia os resultados do Primeiro Concurso de Contos de "Oeste".

O número 12, de janeiro de 1944, inicia o terceiro ano de vida de "Oeste". No seu editorial este fato constitui-se numa vitória da publicação daqueles que acreditaram nela, por causa do apoio do Interventor. Novamente "Oeste" sistematiza seu papel: "Agitando a nossa inteligência, remexendo questões das mais palpitantes, criticando, revelando valores, apoiando iniciativas, realizando concursos literários, patrocinando publicações de livros de autores goianos, mostrando aos nossos irmãos de outras plagas os aspectos vários da civilização goiana, "Oeste" se dedica ainda, a uma obra política eminente, qual seja de contribuir, através de uma propaganda bem orientada, para a consolidação definitiva do Estado Nacional, que sob a orientação do Presidente Vargas, vai edificando um Brasil forte e feliz".

São, ainda, prestados agradecimentos a todos que tenham ajudado, de qualquer modo, na continuidade do trabalho da revista.

Os dois primeiros números do ano III não fo-

gem às características evidenciadas no ano II. Na edição de fevereiro, nº 13, está transcrita uma resposta do Presidente Vargas, através de seu secretário, aos intelectuais goianos que haviam enviado na pessoa de Paulo Augusto Figueiredo, Presidente do Conselho Administrativo e redator de "Oeste", uma mensagem de solidariedade e confiança ao Presidente da República. Na contra-capa noticiava-se a eleição de Vargas para a Academia Brasileira de Letras, com regozijo.

O número de março traz modificações. Nesta edição de nº 14 o editorial anuncia "A Nova Direção de "Oeste": "Houve por bem o Sr. Interventor Federal modificar a estrutura legal de OESTE, a-fim-de, corrigindo certas deficiências em seu modo de funcionar, melhor adaptá-la às suas verdadeiras finalidades".

As páginas 41, 42 e 43 está publicado o Decreto nº 5, de 28 de fevereiro de 1944, que aprova um novo regulamento para "Oeste". As justificativas para as alterações que atingiram a direção pessoal da revista encontram-se explícitas no editorial e implícitas no próprio regulamento. O texto fala numa recente "crise" no corpo editorial, quando Paulo Augusto Figueiredo teria pedido demissão de seu cargo ao Interventor tendo sido então confirmado no mesmo por este, como redator e ainda nomeado para o Conselho de Censura. (9)

O editorial anuncia mudanças na forma e fun-

do da matéria. O título passa a ser OESTE REVISTA MENSAL, caracterizada distintamente como instrumento de divulgação e consolidação político-ideológica.

Fica evidente uma luta constante na determinação das finalidades da revista, desde a publicação de seu primeiro número. Divergiam duas tendências - uma que visava à edição de um periódico de caráter exclusivamente literário e cultural, outra que procurava impor uma orientação de caráter político-ideológico, principalmente, a "Oeste".

O ato governamental põe fim à crise. Desaparece praticamente "Oeste" como expressão de um movimento literário, definindo-se o processo já iniciado com o aparecimento do primeiro número de revista.

O lapso nas publicações após o 1º número - julho de 1942, já fora decorrência desta situação. A saída de Zecchi Abrahão e Gerson de Castro Costa fora motivada por não concordância com uma dupla finalidade para a revista. (10)

Alguns dos primeiros colaboradores literários, componentes do grupo dos "intelectuais" reunidos em 1942, se afastam totalmente em 43 e sobretudo em 44. Outros, desvinculados da administração, apenas escrevem artigos, sem manterem quaisquer outros compromissos.

Permanecem os que haviam se vinculado diretamente ao Governo Estadual.

Pelo novo regulamento acrescem-se as finali-

dades da revista: além das especificadas no anterior elas englobam: colaborar com o Governo e as instituições particulares na solenização de dias de Festa Nacional; divulgar as realizações do Governo, sempre que as mesmas se enquadrarem nas suas finalidades;

Altera-se o sistema administrativo que assim se constitui: 1 diretor, 1 Conselho de Censura, composto de 3 membros, e um gerente.

As atribuições do Conselho de Censura crescem:

- a) redigir matéria de interesse da revista;
- b) redigir a matéria que lhe for atribuída pelo Diretor;
- c) apreciar, aprovando ou rejeitando, os trabalhos enviados à revista para publicação.

Os julgamentos dos trabalhos (colaborações) passam a ser realizados pela Comissão na sua totalidade e a serem inapeláveis (Cap. IV, art. 9º).

Ficam proibidos os anúncios comerciais (artigo 11º, § 2º).

No capítulo VI, art. 13º, as atribuições comuns tornam-se mais minuciosas, nos itens b) recortar tópicos e curiosidades de jornais e revistas, maximé quando digam respeito às pessoas e às coisas de Goiás e estiverem dentro do espírito da revista; c) copiar frases curtas notáveis, de sentido construtivo, mormente de autores nacionais, e

d) decidir em conjunto as questões omissas no regulamento.

As colaborações, tratadas no capítulo VII, não poderão mais ser assinadas por pseudônimos.

Os membros do Conselho de Censura ficam, pelo art. 22 § 41, obrigados a publicarem colaborações assinadas em todos os números da revista.

Vão se definindo, cada vez mais, como se pode observar os propósitos político-ideológicos da revista, que vai se aparelhando objetivamente para cumprir suas proposições.

O novo regulamento já entre em vigor no número em que aparece. A matéria publicada obedece sistematicamente às suas determinações.

Os artigos literários restringem-se. Dos editoriais, apenas o de dezembro de 1944, nº 23, abandona os temas da política nacional ou estadual, a difusão da teoria ou atos do Estado Nacional para conter uma mensagem de Natal.

Os artigos de caráter político-ideológico ganham cada vez mais páginas.

Para o tipo de trabalho determinado escolhe-se nova direção, assim justificada no mesmo editorial que a anuncia ( nº 13. março de 1944): "para Diretor, foi escolhido o nome do Sr. Vasco dos Reis, jornalista, orador, poeta e prosador de méritos invulgares, autor do livro PELO ESTADO NOVO - recebido encomiasticamente pela crítica do país. Era Vasco dos Reis o elemento naturalmente indicado para o

posto, eis que suficientemente capacitado por todos os títulos, para conduzir a revista segundo seu alto programa cultural". As qualidades desse teor atribuídas a cada escolhido justificam suas presenças. Sobre um dos membros do Conselho de Censura, transcreve-se a opinião emitida pelo Interventor: "é o maior jornalista do Brasil Central".

Repetidamente o mesmo texto define: "Procurando corresponder à confiança do Sr. Interventor Federal, os novos dirigentes de OESTE tudo farão para que esta revista se firme, de fato, como um veículo da cultura goiana e sirva construtivamente aos reais interesses do Brasil e do Estado... Finalizando, queremos ao ensejo consignar de público o nosso reconhecimento ao Interventor Pedro Ludovico, pela confiança com que nos distinguiu, prometendo, de nossa parte e em nosso setor, ajudá-lo na grande obra que vem ele realizando neste imenso pedaço do Brasil".

O caráter de ajuda prestada, o próprio Interventor, em artigo publicado sob o título "Goiânia e sua Revista", em o nº 18, julho 1944, Pág. 3, por ocasião do segundo aniversário do Batismo Cultural de Goiânia, justifica: "... Esta revista e esta cidade se confundem, se amalgamam, se entrelaçam em um mesmo objetivo, no afã de concorrer para o progresso espiritual e material de nossa terra.

Goiânia... foi a vara mágica que fez Goiás se levantar, aguiloando-o e espicaçando-lhe a ne-

cessidade de evoluir.

Em OESTE se fazem ouvir as vozes de todos aqueles que querem contribuir para um objetivo que conduz ao desenvolvimento intelectual do nosso povo.

Em OESTE se exteriorizam os pensamentos do nosso espírito culto e amadurecido no raciocínio das investigações psíquicas e na apreciação de todos os objetivos que se relacionam com a nossa vida, que se processa em plena hinterlândia brasileira.

Em OESTE se expandem todas as impressões de nossa juventude aplicada em uma finalidade construtiva.

Em OESTE se exprimem literariamente fortes expoentes da inteligência goiana, representada de ambos os sexos.

Em OESTE opinam elementos de todas as classes, defendendo diferentes pontos de vista, desde que não tragam desarmonia ou choques nas diretrizes deste periódico.

Em todos os seus números se nota, além de exposições de ordem puramente literária, a preocupação de bem servir a terra do Anhanguera.

Defendendo os bons princípios, dando publicidade aos atos considerados úteis à sociedade, e logiando alguns combatendo outros, esta revista presta um assinalado benefício a este rincão do país...".

Todo este trabalho, entretanto, não se fazia

com a oposição demonstrada somente pelo afastamento de elementos discordantes da revista. É o que deixa entrever o Interventor no trecho seguinte do mesmo artigo: "A nosso ver, OESTE deve seguir sua boa trilha - amparar as boas causas, dêa a quem doer, defendê-las mesmo com sacrifício...". Também o demonstra um outro artigo, no mesmo número, às páginas 16 e 17, intitulado "Oeste", alusivo ao aniversário do primeiro número da revista. Considera-se a sua sobrevivência uma vitória, apesar das diversas categorias de opositores - "os que morreram no tempo", "os ignorantes", "invejosos", "despeitados", aqueles cujas colaborações foram rejeitadas, "os leguleios em férias", "os comunistas de tripas capitalistas", os que se "danam" pela divulgação das obras de Getúlio Vargas e Pedro Ludovico, - aqueles que nutrem antipatia por algum dirigente da revista ou os que gostam de falar de tudo e de todos.

Entretanto, apesar das críticas, responde "Oeste": "... o que temos feito e continuaremos a fazer, é simplesmente isso: ajudar com o nosso reforço, o nosso estudo, a nossa coragem e a nossa boa vontade, o grande estadista (Pedro Ludovico) a levar para adiante a sua obra inigualável".

Nesse mesmo citado artigo são analisadas as diferentes fases da revista, da seguinte forma: Primeira fase - correspondente ao único número que circulou no ano I, 1942, de "caráter exclusivamente literário, como convinha na ocasião". Segunda fase

correspondente ao ano II, a partir de março de 1943, que pode ser estendida ao ano III, até fevereiro de 1944 - quando já regularizada perante as leis" - com uma nova direção e com uma feição não mais apenas literária, porém político-cultural, como exigia o momento". Considerando o segundo e o terceiro anos como uma única fase prossegue o texto: "De então para cá, não mais mudou de orientação, buscando, principalmente, com a sua atual direção (nomeado em março de 1944) sincronizar o seu espírito com o espírito do século".

No ano seguinte "Oeste" não aparece mais. Considerando as alterações ocorridas, acima apresentadas, podemos considerar, quanto à função específica, três fases distintas da revista:

- Primeira (coincidente com a apontada pelo artigo "Goiânia e sua Revista" - nº 18 - julho 1944 pág. 3) - relativa ao único número do ano I - 1942, identificada pelo caráter exclusivamente literário.

- Segunda - de março de 1943 (ano II) até fevereiro de 1944 (ano III) - relativa ao período em que circula já regulamentada e com o apoio governamental, não mais com feição plenamente literária, mas "político-cultural".

- Terceira - de março de 1944 a dezembro de 1944 (ano III), quando se extingue - relativa à identificação do caráter político-ideológico da matéria publicada, embora apareçam alguns artigos de cunho literário.

Justificam a classificação de uma terceira fase:

- As modificações ocorridas por força do segundo regulamento;

- A seguinte explicitação, contida no artigo "Goiânia e sua Revista", acima citado; "De março do corrente ano para cá, desejando adaptar a revista aos tempos graves que estamos vivendo, deu-lhe o Interventor nova direção".

- A Configuração, sistematização e apresentação de matéria publicada.

#### B - QUANTO ÀS SEÇÕES E AO CARÁTER DA MATÉRIA CONTIDA

A organização sistemática das seções que compõem "Oeste" ocorre de forma definida apenas na terceira fase de sua publicação. Algumas constantes, entretanto, são perceptíveis, anteriormente.

Embora seja a rigidez de fundo e forma observada a partir de março de 1944, desde o primeiro número encontram-se artigos relativos ao quadro político nacional. A princípio aparecem notícias de atos, análise de elementos teóricos do Estado Nacional. Esta matéria, na medida em que se expande quanto ao número de páginas, também se aprofunda quanto ao nível de análise do que apresenta...

traduzindo, cada vez mais definidamente, o sentido de divulgar e consolidar, do ponto de vista ideológico, o Estado Nacional.

Segue as mesmas tendências a matéria relativa à política estadual. O tratamento comum, na verdade, tem propósito de salientar a relação entre o poder federal e o estadual. Dentro desta mesma perspectiva são focalizadas as imagens do Presidente da República e do Interventor Federal em Goiás. O fundamento de tal fato já foi abordado no item - Caracterização da mentalidade em Goiás na década de 40.

Com relação a tudo o que respeita ao Estado Novo, quer nas suas bases teóricas ou nos atos que concretizam sua orientação, procuram os artigos salientar a oposição com o período político anterior a seu aparecimento.

Mesmo as colaborações que tratam de temas internacionais, enfocando-os sob o prisma político-ideológico, fornecem apoio e justificativas às medidas adotadas no Brasil.

Com a proximidade do fim da guerra acentuam-se os artigos sobre Política Internacional. A colaboração brasileira em prol da democracia exteriormente não aparece incompatível com a "verdadeira democracia brasileira".

A terceira fase da revista inaugura seções específicas de Política Internacional, onde se colocam os problemas da guerra, das ideologias em

choque no conflito, as possíveis decorrências, sobretudo quanto ao futuro dos regimes políticos envolvidos, além de problemas de ordem moral - considerando a catástrofe em relação às suas questionáveis e combatíveis causas.

O reatamento das relações com a URSS merece atenção. Procura-se justificar a aceitação aparentemente implícita de um regime político-econômico e social antes sistematicamente combatido. Acusam-se as ideologias de extrema direita de terem forjado uma imagem distorcida da URSS ao mundo ocidental, onde o povo se reunira em nome da pátria para lutar contra o inimigo nazista, contrariando a difundida crença de que inexistisse lá o sentimento de patriotismo. Na realidade procura-se demonstrar coerências nas linhas diretivas da política externa e interna brasileiras.

Procura-se sistematicamente demonstrar, através da ênfase dos efeitos reais ou apenas possíveis das medidas centralizadoras do regime, ou delas decorrentes, sobretudo com relação à legislação trabalhista, ocupação econômica e demográfica, colonização, reformas e outros atos administrativos, é o benefício que este representa para o país, enfim a sua necessidade de ser.

Da última fase data o "Boletim do Trabalhador" setor de divulgação da legislação trabalhista. "Literatos Goianos do Passado" é outra matéria desta fase. Como indica o título, aponta nomes,

traços biográficos e obras de escritores goianos desaparecidos.

Outra seção introduzida na fase final da revista é "Oeste" vista pelos outros." Tal seção visa demonstrar a repercussão alcançada pela publicação fora do estado. Desta forma também podem ser justificados os gastos governamentais despendidos com suas edições. São aí publicados trechos de correspondências recebidas pela redação, seja solicitando assinatura ou números avulsos, como denunciando as suas qualidades.

Durante todas as fases da revista aparecem artigos que apresentam pensamentos filosóficos de alguns contemporâneos, sobretudo Nietzsche. Procuram abordar problemas de caráter universal, embora não fujam da ordem político-filosófica a que se relacionam tais questões e das quais não conseguem se afastar.

Para reforçar a imagem desejada publicam-se trechos de políticos, jornalistas, autoridades estrangeiras elogiosas ao governo brasileiro ou à figura de seu chefe supremo. Aparecem ainda os trechos de teóricos políticos brasileiros, sistematizando e salientando valores político-ideológicos.

"Oeste" não se distancia de outros periódicos que surgiram durante o Estado Novo (Cultura Política, Novas Diretrizes) divulgando o culto à imagem pessoal do Presidente. Como estes, publica seus discursos ou trechos, enaltece suas qualidades e

atos. Acompanha-os ainda na extensão do culto pessoal a outras autoridades nacionais.

O aspecto regionalista de "Oeste", entretanto, vai incumbi-la de transpor ao meio estadual, esta característica do que podemos classificar como parte do conjunto ideológico do Estado Novo. Vai ser o instrumento do culto pessoal ao Interventor, estendendo-o às autoridades estaduais, segundo o modelo nacional como no mesmo modelo também serão iniciados no culto alguns elementos familiares do Interventor.

A promoção pessoal dos elementos em pauta é feita através de entrevistas simplesmente transcritas ou comentadas, reportagens sobre características da personalidade pública ou individual, sobre atos ou através de artigos concernentes aos mesmos temas. Aparecem ainda fotografias, ilustrando a matéria escrita ou simplesmente acompanhadas da identificação.

O culto ao Interventor, chamado pelos opositores de "pedroludoviquismo", repercute até no Distrito Federal, onde é criticado de certo exagero pelo jornalista Osório Borba, em artigo no Diário de Notícias. (11)

Endossando e aliando-se culto pessoal ao Presidente, os artigos específicos a tais finalidades relacionam a figura do Interventor goiano com a do Presidente brasileiro. Getúlio Vargas e Pedro Ludovico representam neste conjunto o símbolo



do progresso e do desenvolvimento integral, o primeiro diretamente para o Brasil e indiretamente para Goiás, o segundo diretamente para Goiás. Igualmente os valores em grandeza, cada um no seu posto.

"Oeste" é o instrumento oficial deste tipo de divulgação. Reunindo, através deste culto pessoal, que atinge do Presidente e seus imediatos e familiares, ao Interventor, imediatos e familiares, os grandes homens que, sistematicamente, apresenta como os mais aptos e indicados para os postos que ocupam, pelas suas qualidades amplamente salientadas, coloca o sucesso do regime, as possibilidades de grandeza da Nação como dependência direta deste regime, nas pessoas daqueles que o dirigem.

A partir de março de 1944 a seção Política Estadual incumbe-se de apresentar os aspectos considerados mais indicativos da eficiência administrativa e do sucesso das medidas desenvolvimentistas do Estado, nos mais diversos setores.

A partir do ano II aparecem ensaios históricos. Os temas estaduais predominam a princípio. Aparecem depois, além de artigos sobre história nacional, as efemérides correspondentes ao relativo mês. Quase sempre os artigos procuram estabelecer ligações lineares entre o passado e o presente e até mesmo ao futuro. O estabelecimento deste tipo de relação, aliás, é característico em determinadas fases da implantação e sedimentação de novos

sistemas ideológicos, na medida em que estes possam se justificar através de raízes históricas, demonstrando que não se afastam da tradição do grupo a que se destinam. Por este motivo são lembradas as datas e fatos considerados decisivos na configuração política da Nação. Também sobre o momento presente salientam-se os fatores de maior interferência, real ou fictícia, na medida em que podem demonstrar a importância e significado decisivo do momento vivido, como a responsabilidade e dificuldades enfrentadas pelos dirigentes, justificando-lhes os atos.

Durante a segunda fase da revista publica-se uma seção específica de "Economia Goiana". Nela são apresentados os principais problemas enfrentados por este setor da vida estadual. Na terceira fase esta matéria não mais aparece.

Nas duas primeiras fases as paisagens goianas aparecem em fotografias, esparsas na revista. Durante a terceira fase são mais comuns, ilustrando reportagens globais sobre cidades e municípios do Estado. Este tipo de matéria tem sempre como finalidade divulgar o Estado. Publica-se uma seção - "Cidades Goianas".

Os artigos literários compõem-se de contos e poesias, que, segundo Gilberto Mendonça Teles, foram de significativa função na literatura goiana.

Embora a revista tenha nos seus últimos números reduzido muito o setor literário, representou

a concreta possibilidade de um movimento literário consciente e capaz de se definir em consonância com os padrões nacionais, mas com um vigor regional que lhe confere certa autonomia. Pela simples possibilidade de ver divulgada uma obra, dentro de um contexto cultural fechado, anteriormente, incentivava-se a produção deste caráter.

Na última fase da revista o padre polonês Antonio Wasik escreve regularmente sobre sua pátria, sobre a presença polonesa no Brasil.

#### O DESAPARECIMENTO DE "OESTE"

O ano de 1945 não mais vê aparecer a revista.

Não se pode assegurar conclusivamente as causas do desaparecimento de "Oeste", antes do término do governo do Interventor, contrariando o que se propunha.

Alguns colaboradores se afastaram, como o Dr. Paulo Augusto Figueiredo, elemento extremamente ativo na administração, que tendo participado, pela última vez, da edição de dezembro de 44, deixara Goiânia nesta época.

O impedimento da exclusiva finalidade literária já havia afastado alguns intelectuais colaboradores.

Aparentemente nada leva a crer viessem a faltar repentinamente condições, não só financei-

ras, mas de autoridade ou possibilidade de manter elementos capazes de darem continuidade à edição da revista. Mais facilmente se acreditaria num esvaziamento dos interesses em jogo, provocado, em parte, pelas alterações já esboçadas no quadro da vida nacional. Pode-se aventar que não mais houvesse função para um instrumento político-ideológico de feição de "Oeste", diante das novas perspectivas impostas à vida nacional e conseqüentemente estadual, provocadas, inclusive, pelo desenrolar da guerra na Europa...

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As edições de "Oeste" evidenciam a busca de finalidades diversas. Tais finalidades demonstram a diversidade de função atribuível a revista, por diferentes tendências atuantes.

Uma delas, logo vencida, pretendia a edição de uma revista literária, de um elemento incentivador e apresentador do esforço intelectual goiano. De suas pretensões surge apenas o n° 1 de "Oeste" a 5 de julho de 1942. Extingue-se a 1ª fase da publicação.

Transparece, numa 2ª fase (março - 43 - fevereiro - 44) outra tendência. Busca-se a conciliação da função de divulgador literário com a de divulgador político-ideológico. Manifesta-se o governo estadual, patrocinando as edições, provendo o

corpo editorial.

A atitude de governo estadual indica a compreensão, por parte deste, da função de um instrumento do teor de "Oeste" para propósitos político-ideológicos definidos.

Por outro lado, os intelectuais, desejosos de existência do instrumento, confirmam dependência entre eles e o governo estadual.

Enquanto garantem a circulação da revista, apoiam o poder e contribuem para que a imagem deste poder se configure nos padrões por este desejáveis - não só pelo caráter de matéria publicado, mas também porque a qualidade de incentivador e patrocinador das atividades "espirituais" no Estado confere ao interventor os atributos que se classificam como altamente desejáveis para o chefe político, do momento. Ainda, este tipo de dependência tende a se reforçar porque estabelece uma retroalimentação. Ocorre um reforço contínuo.

Neste período, configurada a relação da revista com o poder político, vai ocorrendo uma definição dos elementos envolvidos na sua edição, vão surgindo crises internas no corpo editorial, até que em março de 1944 o Interventor põe fim às dissensões, interferindo diretamente na questão.

Configura-se, numa 3ª fase (março-dezembro 1944) a utilização de "Oeste" como instrumento exclusivamente de cunho político-ideológico. Já não há mais preocupação em conciliar propósitos distintos.

Não é só o teor da matéria que registra a superposição da proposta político-ideológica. É também a configuração administrativa, deliberada e provida pelo próprio governo estadual, que atesta a necessidade de manutenção de um instrumento de divulgação conveniente.

Define-se o papel diretivo assumido pelo poder político, limitando o instrumento a suas pretensões e necessidades.

Paralelamente, como objetivo constante, "Oeste" divulgou e defendeu sistematicamente os anseios desenvolvimentistas do estado. A matéria relativa aos temas desenvolvimentistas figurava como elemento de identificação para grande parte dos possíveis leitores, sobretudo para a população que se estruturava nos centros urbanos. Desta forma, "Oeste" apresentou coerência expressiva em relação aos valores buscados por contingentes da população.

"Oeste" vinculou rigidamente a concretização de etapas do desenvolvimento, como suas possibilidades e perspectivas ao poder público, na sua configuração estadonovista.

Assim fornece uma "explicação coerente" para as atividades políticas, com base no sistema de valores desejáveis.

Esta explicação também reforça a função político-ideológica da revista.

Desta forma, do ponto de vista político "Oeste" constituiu-se em importante instrumento não

só de divulgação dos atos e da filosofia da política governamental, mas também de justificação dos mesmos. Apoiando irrestritamente o Governo Federal, endossando as bases teórico-ideológicas do Estado Novo, responsabilizou-se pela sistematização e divulgação de um estadonovismo goiano, instalando um culto de personalidade ao Interventor, nos moldes em que se cumpria o culto nacional ao Presidente Vargas.

Do ponto de vista cultural, sobretudo no que tange ao seu significado para a literatura em Goiás - e quem o afirma é Gilberto Mendonça Teles (12) - "Oeste" possibilitou a "reunião de vários elementos de vanguarda, responsáveis pela modificação das estruturas literárias" do Estado, a ponto de considerar-se o ano de 1942, ano do aparecimento da revista, como um marco na história da literatura goiana.

Divulgando novas tendências literárias, "Oeste" liberou parte do pensamento intelectual goiano, incentivou o pensamento jovem, possibilitou publicações de obras de escritores que antes se desestimulavam pela falta de oportunidade de editarem-nas.

Considerando-se as descrições feitas no início do trabalho sobre a real situação cultural no Estado de Goiás, observando-se que antes e depois de "Oeste" as tentativas de publicações do gênero foram infrutíferas (13), poderemos avaliar o papel de um periódico que circulou por três anos, embora com lapso entre o primeiro e o segundo. Enquanto

foi editado, divulgou o produto literário de vários escritores goianos. Ainda mais, manteve um padrão de atualização para o Estado, com relação aos acontecimentos nacionais e mundiais. Debateu problemas estaduais, artigos de fundo de outros periódicos de grande circulação nacional.

Pode-se observar, portanto que "Oeste" justifica-se dentro de realidade definida - Goiás durante o Estado Novo - traduzindo anseios, exprimindo uma sistematização teórico-ideológica necessária à nova configuração político-econômico-social que se instalava. Seu aparecimento evidencia tal necessidade de sistematizar, de dar coerência aos novos valores impostos, através de uma estruturação mental passível de utilização social. A sobrejujança do caráter político-ideológico de sua matéria evidenciou a necessidade de tal tipo de justificação para o regime em vigor, como seu desaparecimento parece indicar a superação de tal necessidade.

#### NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> GEIGER, Pedro Pinchas. *"Evolução da Rede Urbana"* Rio de Janeiro 1963. Ver também, Bruno, Ernani Silva. *História do Brasil Geral e Regional - O Grande Oeste - São Paulo, Editora Cultrix Limitada, 1967, Vol. VI. Pag. 131.132.*

<sup>2</sup> TELES, Gilberto Mendonça. *A poesia em Goiás.* Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1964, pp. 153-154.

<sup>3</sup>Entrevista. Bernardo Elis Fleury Curado.

<sup>4</sup>Uma análise dos discursos do Presidente Vargas e de autoridades ou teóricos do Estado Novo evidencia o caráter mitológico conferido ao Oeste. Transformam-no em potencial de salvação da nacionalidade, do ponto de vista econômico, social, cultural, representa as raízes autenticamente brasileiras e as condições do engrandecimento da pátria.

<sup>5</sup>TELES, Gilberto Mendonça. obra citada pp. 21-22-30.

<sup>6</sup>Idem, p. 35

<sup>7</sup>Ibid. p. 158

<sup>8</sup>Foram nomeados: Diretor- Gerson de Castro Costa; Redatores - Paulo Augusto Figueiredo, Zecchi Abrahamão, Hélio de Araujo Lobo, Bernardo Elis Fleury Curado, José Décio Filho e Frederico de Medeiros; Gerente - Gabriel Anconi. Foram indicados Secretários: José Bernardo Félix de Souza, Carlos de Faria.

<sup>9</sup>A atuação de Paulo Augusto Figueiredo parece ter sido intensa. Emigrou de Minas Gerais e em Goiás alcançou a confiança do Interventor. Destacou-se através da imprensa, sobretudo redigindo artigos de caráter político, em apoio ao Estado Novo.

<sup>10</sup>De acordo com entrevista concedida pelo Dr. Paulo Augusto Figueiredo.

<sup>11</sup>TELES, Gilberto Mendonça. Obra citada, p. 155.

<sup>12</sup>TELES, Gilberto Mendonça. Obra citada, pp.120-121

<sup>13</sup>Idem 20, pp. 158 a 162

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Victor de. *Goiás*. São Paulo. Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. 1944.

ANDRADE, Almir de. *Contribuição à história administrativa do Brasil na República até o ano de 1945*. 2 vols. Rio de Janeiro, 1950.

ARTIAGA, Zoroastro. *Geografia Econômica, histórica e descritiva de Goiás*. Tipografia Triângulo, 1951.

BRASIL- *Goiás, uma Nova Fronteira Humana*. Conselho de Imigração e Colonização, Presidência, abril 1949.

BRUNO, Ernani Silva. *História do Brasil Geral e Regional - O Grande Oeste*. Vol. 6, S. Paulo, Editora Cultrix Limitada, 1967.

CÂMARA, Jaime. *Os tempos de mudança*. 2<sup>a</sup> edição Goiânia. Livraria Editora Cultura Goiana, 1974.

Idem. *No tempo de Frei Germano*. Goiânia. Livraria Editora Cultura Goiana, 1974.

- CAMARGO JUNIOR, Sebastião Dante. *Problemas do Oeste*. Rio de Janeiro, Editora A Noite, 1948.
- CURADO, S. Fleury. *Memórias Históricas*. Goiânia. 1956.
- CASTRO COSTA, Gerson. *Goiânia, a Metrôpole do Oeste*. Goiânia, Academia Goiana de Letras, 1947.
- MAGALHÃES, José Cezar de. Centro-Oeste. Uma Região Periférica em Integração. In *Curso para professores de Geografia*. Ministério de Planejamento e Coordenação Geral. Fundação IBGE - Rio de Janeiro. 1972.
- MEIRELES, Silo. *Brasil Central - Notas e Impressões*. Biblioteca do Exército Editora, 1960.
- RONDON, Cap. Frederico A. *Pelo Brasil Central*. São Paulo. Cia Editora Nacional. 1934.
- ROSA, Joaquim. *Por esse Goiás afora...* Goiânia - Livraria Editora Cultura Goiana. 1974.
- TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Memórias*. Goiânia. Livraria Editora Cultura Goiana. 1973.
- PEREIRA, Luiz. organizador - *Urbanização e Subdesenvolvimento*. S. Paulo. Zahar Editores, 1976.

CARONE, Edgar. *O Estado Novo (1937-1945)*. Rio de Janeiro, S. Paulo - DIFEL - 1976

LE GOLF, Jacques. NORA, Pierre. *História - Novos Problemas*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S.A.. 1976.

TABAK, Fanny. *Organização. Ideologias-Populismo* - Rio de Janeiro, Livraria Eldorado Tijuca Ltda. 1973.

TELES, Gilberto Mendonça. *A Poesia em Goiás*. Goiânia. Universidade Federal de Goiás. 1964.

RICOEUR, Paul. Science et idéologie. In: *Revue Philosophique de Louvain*. mai 1974.

#### FONTES

ESCRITAS - "Oeste" coleção completa

ORAIS - Entrevistas - Bernardo Elis Fleuri Curado

Paulo Augusto Figueiredo.

---

*Eliane Garcindo Dayrell* - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Mestre em História, convênio USP/UFGO.

(Artigo entregue para publicação em março de 1978)

ESTUDO EXPLORATÓRIO DA ESPECIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DE  
DIREÇÃO NAS ESCOLAS DE 1º GRAU, DA REDE ESTADUAL DA  
CIDADE DE GOIÂNIA

MARIETA CRUZ DIAS TEIXEIRA  
MARÍLIA CARNEIRO AZEVEDO DIAS

RESUMO

*Trata-se de um estudo exploratório, cujo objetivo foi estudar o que fazem efetivamente os diretores em exercício nas escolas públicas de 1º grau, da cidade de Goiânia, zona Urbana, da rede estadual, para verificar se eles desenvolvem as funções específicas de diretores de Unidades escolares, conforme modelo proposto pelas pesquisadoras. Para a elaboração do citado modelo foram consultados autores representativos da área de administração escolar, particularmente aqueles que desenvolveram estudos sobre as funções administrativas.*

*A análise dos dados permitiu concluir que o exercício das funções de Diretor de Escola de 1º grau de Goiânia, se condensa sobremaneira na área referente à sustentação da ação administrativa, ou seja, no aspecto burocrático da escola, pela incidência das atividades de rotina. Há maior incidência de realização de funções*

de organização, coordenação e controle dos recursos materiais, financeiros e humanos, e incidência não significativa de funções referentes aos objetivos e metas globais da escola. Outra descoberta interessante do estudo diz respeito à despreocupação dos diretores quanto ao aspecto de inter-relação escola-comunidade: menos de 50% dos diretores executam funções referentes a este aspecto. Perceberam-se indicadores pouco significativos da atuação do diretor em termos de provocação do crescimento profissional do docente bem como de orientação desejável no seu trabalho.

#### I - APRESENTAÇÃO:

O problema da identificação das funções desenvolvidas pelos diretores de escolas públicas estaduais de 1º Grau de Goiânia, zona urbana, constituiu preocupação dos docentes diretamente relacionados ao estágio supervisionado da habilitação pedagógica: Administração Escolar.

É que a partir dos primeiros estágios da referida habilitação - 1973 -, os professores orientadores dos mesmos, observaram haver relativa defasagem entre as performances solicitadas aos diretores de unidades escolares pelo mercado de trabalho e o preparo profissional que se lhes era dado pela Faculdade de Educação da UFG.

Impunha-se então a necessidade de um estudo

que caracterizasse as funções desenvolvidas pelos Diretores de escolas de 1º grau de Goiânia, objetivando subsidiar a reformulação curricular específica da habilitação de administração escolar, e propor um redimensionamento das atribuições que são delegadas pelo poder público estadual àqueles profissionais e redefinir legal e funcionalmente suas funções.

A análise das funções administrativas desenvolvidas pelos administradores escolares constituído objeto de estudos, dentre outros, de autores como SEARS (1950), GRIFFITHS (1959), GETZELS (1955), assim como do Programa Cooperativo em Administração Educacional dos Estados do Sul (SSCPEA) (1965); na literatura Americana, e de MENEZES (1972), PELLEGRINI (1975) e ALONSO (1975) na literatura brasileira.

A análise das proposições dos diversos autores levou-nos a optar, em termos de esquemas de classificação de funções, pelo modelo apresentado pelo Programa Cooperativo em Administração Educacional dos Estados do Sul (SSCPEA 1965), ao qual adaptamos as funções propostas pelas várias concepções teóricas, de forma a possibilitar uma conciliação das mesmas, desenvolvendo, assim, uma tentativa de integração, que resultou em um modelo talvez mais condizente com a realidade do Estado de Goiás e mais especificamente de Goiânia.



## II - O MODELO PROPOSTO:

O modelo foi montado categorizando as funções do diretor de escolas de 1º grau em sete áreas: área de Ensino e Currículo, área do Alunado, área de Prédio e Instalações, área de Organização e Estrutura e área de Recursos Financeiros.

### ÁREA DE ENSINO E CURRÍCULO

As funções grupadas na área de Ensino e Currículo procuraram abranger as tarefas e responsabilidades que requerem do diretor conhecimentos gerais de um pedagogo.

Estes conhecimentos não só dizem respeito à natureza e qualidade do ensino-aprendizagem como se estendem ao conhecimento dos problemas educacionais, aos princípios gerais da área de supervisão pedagógica, orientação e planejamento educacionais.

É a partir destes conhecimentos que o diretor exercerá liderança por sobre os grupos, de forma a ativá-los no alcance dos objetivos da escola, no cumprimento das decisões tomadas, operacionalizadas através do planejamento e execução, e revitalizadas mediante a avaliação permanente.

Porquanto paralelo aos conhecimentos específicos administrativos que circunscrevem a formação do diretor aos aspectos legitimados pela teoria das Organizações, há a enfatizar a sua capacitação para alcançar os objetivos de sua escola, revisá-

los permanentemente e ajustá-los à realidade social e histórica.

### ÁREA DO ALUNADO

A área do alunado reúne funções que dizem respeito à supervisão assistencial dispensada ao aluno quanto ao seu rendimento e aspectos de seu ajustamento à escola e ao meio, e acompanhamento do aluno no que se refere a cuidados e hábitos de saúde.

### ÁREA DE INTER-RELAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE

Na área de Inter-relação Escola Comunidade procuramos especificar as tarefas e responsabilidades do diretor em relação à comunidade a que serve.

A inter-relação deve ocorrer tanto no sentido de preservar a cultura identificada no ambiente, quanto no sentido de influenciá-la. Supõe que a escola acompanha o ritmo de mudanças do ambiente, e por outro lado ofereça-lhe produtos absorvíveis. Supõe mais: identificar as pressões atuantes da sociedade e controlá-las quando forem comprometedoras da realização dos objetivos educacionais, criar necessidades e inovar, ou mesmo, repetindo Kleber Nascimento (1972) "anestesiá-las certas necessidades inadequadas".

A integração escola-comunidade tem sentido no momento que permite à escola cumprir o seu papel-

como um organismo de existência legitimada pela comunidade e que, portanto, tem uma função social a cumprir.

Dessa maneira a postura do diretor de escola é aquela que o situa como um elemento inovador, repensador da sua escola, retro-alimentador do sistema educacional do seu Estado, agente da educação comunitária.

#### ÁREA DO PROFESSORADO

As funções grupadas na área do Professorado dizem respeito à preservação, orientação e promoção da situação funcional do docente.

Dentre as funções do diretor da escola, peculiar atenção deve ser dada ao desenvolvimento dos professores em serviço.

Entendemos como desenvolvimento em serviço, a educação e aprendizagem proporcionada pela própria escola, através de promoções estimuladoras de treinamento e atualização profissionais, destinadas ao docente.

Por outro lado atentamos para um dos aspectos subestimados pelo diretor: aquele que diz respeito à orientação que deve dispensar aos professores. Tal orientação implicará desde a divulgação da política de ação da escola pelo diretor até a emulação para uma participação responsável, auto-desejada, participação esta que é a expressão mais significativa do comprometimento no trabalho, do exer-

cício do auto-controle e da consciência profissional.

Também incluída nesta área está a função de advertência e aplicação de sanções aos professores.

Ora, a escola possui recursos formais de compulsão e sanção, legitimados por dispositivos regimentais. Estes recursos, todavia, tornam-se inoperantes se substituírem os recursos motivacionais de que deve lançar mão o diretor, para conseguir preseteza de respostas do professor no desempenho de seu papel.

#### ÁREAS DE ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA, PRÉDIO ESCOLAR E RECURSOS FINANCEIROS

As áreas de Organização e Estrutura, Prédio Escolar e Recursos Financeiros, reúnem funções que dizem respeito, especialmente, à processualística administrativa, entendida como as atividades de sustentação da ação administrativa, quais sejam a organização, coordenação e controle dos recursos humanos, materiais e financeiros, bem como à aplicação de métodos e técnicas administrativas que possibilitarão o alcance dos propósitos da escola.

Nessa perspectiva as funções do diretor englobadas nesta área equivalem à eficiência da sua instituição, compreendida tal eficiência, segundo Nascimento (1972) "como o critério de desempenho interno, de uma organização ou seja, a aplicação de Métodos e Técnicas Administrativas que visem otimi-

zar a execução em termos de esforço, custo e tempo".

### III - MÉTODO:

**SUJEITOS:** A amostra do presente estudo compreendeu 27 diretores em exercício de escolas públicas estaduais de 1º Grau da cidade de Goiânia, escolhidos randomicamente:

- a) 23 diretores de escolas de 1º Grau que mantêm as quatro primeiras séries, ou seja, da 1ª à 4ª série do 1º Grau.
- b) 2 diretores de escolas de 1º Grau que mantêm as oito séries, ou seja, o 1º Grau completo.
- c) 2 diretores de escolas de 1º Grau que mantêm as quatro últimas séries, ou seja, da 5ª à 8ª série do 1º Grau.

Com o objetivo de obter uma caracterização da amostra de diretores, levantamos dados referentes a local de nascimento, estado civil, sexo, idade, escolaridade, habilitação pedagógica.

Assim dos 27 diretores que compuseram a amostra, 66% nasceram no interior do estado, sendo que 23% nasceram em outro Estado do Brasil e 11% nasceram nesta Capital.

Quanto ao estado civil 23% eram solteiros, 72% casados e 5% viúvos.

Quanto à idade, 41% estavam na faixa etária dos 30 anos, 35 anos e 39% com mais de 40 anos.

A totalidade dos sujeitos, 100%, era do sexo feminino.

Quanto à escolaridade, 53% são portadores de diplomas de curso médio e 47% são portadores de diploma de curso superior.

No entanto, somente 11% são portadores do curso de Pedagogia, habilitados em Administração Escolar e 5% com habilitação em Orientação Educacional.

Em se tratando de cursos que no momento frequentam, apenas 5% cursam Pedagogia e 5% cursam a habilitação de Administração Escolar o que comprova acentuado desinteresse pela qualificação e atualização profissionais.

Quanto ao tempo de exercício de direção, há acentuada maioria de diretores que ocupam o cargo entre 6 a 10 anos - 54%.

**ORIGEM DOS DADOS:** Para localização destes diretores partiu-se de uma listagem das escolas de 1º Grau em funcionamento na cidade de Goiânia, extraída:

- a) dos dados levantados pela Procarta - MEC - PNCE - Relatório de saída elaborado no 2º semestre de 1973;
- b) de uma lista fornecida pelo Departamento de 1º Grau da mesma Secretaria (1974,

preenchimento dos mesmos.

O tempo delimitado para a aplicação dos questionários foi de 2 horas, obtidos todos os questionários respondidos nesse prazo previsto.

Após a coleta de dados foi feita a tabulação e o cálculo de tabelas descritivas baseadas nas frequências absolutas e relativas de todas as funções exercidas pelos diretores das escolas em estudo.

#### IV - RESULTADOS

Para se ter uma visão global das funções desempenhadas pelos diretores, setorizadas tais funções, por área de atuação, usou-se o seguinte procedimento:

1º - agrupamento das funções de cada área, conforme sua numeração correspondente no instrumento de coletas de dados.

2º - utilização das tabelas descritivas já citadas para o cômputo das frequências absolutas e percentuais.

3º - cálculo de média aritmética da distribuição percentual das funções conforme as áreas.

Para efeito deste artigo apresentamos a seguir apenas a tabela referente à média aritmética da distribuição percentual das funções conforme as sete áreas, por se tratar de uma tabela que oferece a síntese significativa para as conclusões do presente trabalho.<sup>1</sup>

Média percentual da atuação do Diretor por Área de Funções.

ÁREAS	$\bar{X}$ %
Ensino e Currículo	34,19
Alunado	67,02
Relações Escola-Comunidade	41,55
Professorado	59,76
Prédio Escolar	80,33
Organização e Estrutura	61,45
Recursos Financeiros	44,32

#### V - ANÁLISE E CONCLUSÕES:

A análise das funções do Diretor de Escola de 1º Grau permitiu concluir que a ação administrativa no contexto da Escola de 1º Grau de Goiânia se condensa sobremaneira na área referente à sustentação da ação administrativa, ou seja, na processualística da organização, ou mais especificamente no aspecto burocrático da Escola, pela incidência das atividades de rotina grupadas nas áreas de Prédio Escolar e Organização e Estrutura. Isto implica sobretudo na valorização de funções relativas à organização, coordenação e controle dos recursos materiais e humanos, em detrimento da preocupação com os objetivos e metas globais da escola

- Área de Ensino e Currículo - num processo de inversão das funções do Diretor, que desta maneira faz da administração um fim em si mesma.

Por outro lado, a política centralizadora da Secretaria de Educação possibilita e estimula esse comportamento pelo nível de exigência em relação ao cumprimento de determinações dela emanadas, anulando as funções essenciais do Diretor como tomador de decisões e restando a ele, apenas, a responsabilidade e a preocupação de cumprir estas determinações.

Diante disso o diretor não se posiciona como elemento participativo que interage entre a escola e a Secretaria de Educação e Cultura, subsidiando a mesma com respostas e informações indispensáveis a qualquer planejamento educacional que pretenda ser realístico; por outro lado, o diretor se desonera de maiores responsabilidades pedagógicas.

Outra descoberta interessante do estudo diz respeito à despreocupação dos diretores quanto ao aspecto de inter-relação escola-comunidade. Ora, esta inter-relação é condição precípua da sobrevivência da escola como organismo social e, no entanto, menos de 50% dos diretores são sensíveis ao exercício de funções referentes à mesma.

Percebe-se ainda indicadores pouco significativos da atuação do diretor em termos da provocação do crescimento profissional do docente - Área Professorado - bem como da orientação desejável no seu trabalho.

As conclusões do presente trabalho têm um significado educacional especial, por que permitem sugerir certas medidas a serem refletidas pelo Departamento de Administração Escolar e pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás.

No que se refere ao Departamento de Administração Escolar, primeiro responsável pelo currículo da habilitação de Administração Escolar, as sugestões são as seguintes:

- a) que a formação do diretor de escolas de 1º Grau não incorra no que podemos chamar "anacronia administrativa", entendida como a ênfase em concepções superadas da administração, restritas somente a aspectos de administração interna da escola,
- b) que a formação do diretor de escola de 1º Grau não descure de conteúdos curriculares que assegurem o equilíbrio dos aspectos "eficiência-eficácia" administrativos.
- c) que sejam consideradas de relevo as funções psico-sociais a serem desempenhadas pelo Diretor, de modo que sua formação profissional o habilite ao exercício de influência e liderança por sobre grupos de trabalho ou de indivíduos isoladamente, motivando-os para o alcance de resultados organizacionais.

d) que seja viabilizada a inclusão no currículo da habilitação de Administração Escolar de conteúdos que comportem os princípios gerais da Supervisão Escolar, da Orientação Educacional e do Planejamento Educacional.

Estes conhecimentos são indispensáveis ao Diretor, como ativador e avaliador que deverá ser, da ação integrada dos vários especialistas, com vistas à obtenção da unidade de propósitos no alcance do objetivo maior que a escola se propõe.

e) outra recomendação sugerida pelas conclusões: que a F.E., ouvidos os órgãos competentes, faculte aos diretores, portadores de diploma superior e mediante regulamentação própria, cursarem disciplinas isoladas na condição de alunos extraordinários, com possibilidade de aproveitamento de créditos para integralização curricular da habilitação, no futuro, se assim o desejar o candidato;

f) e, finalmente, que o Departamento incentive seus docentes através da extensão universitária a divulgarem as recentes concepções teóricas administrativas, que possibilitem aos diretores um melhor desempenho de suas funções.

Em relação à Secretaria da Educação e Cultu-

ra as proposições são as seguintes:

a) que sejam revisados os critérios para suprimento dos cargos de diretores, de forma a propiciar o aproveitamento dos elementos qualificados pela habilitação ou a incentivar para a qualificação aqueles que ainda não a possuem;

b) que dê continuidade aos cursos ou encontros de diretores, agora no entanto, com ênfase aos conteúdos que possibilitem a eles a incorporação de novas funções compatíveis às mais recentes proposições teóricas das funções do diretor escolar.

#### BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Myrtes. Administração Escolar. *Revista Didata*. São Paulo, 2 : (31-37), 1975..

\_\_\_\_\_. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo, Difel, Educ., 1976.

BAN, Alzira Dornelles & BRZEZINSKA, Halina. *A nova escola*. Porto Alegre, Sulina, 1972.

BAIOCHI, Josefina Desounet & FERREIRA, Nelson Braga Octariano. *Montagem de projetos de ação pedagó-*

- gica. Brasília, Ebrasa, 1972.
- BASSET, J. W. et alii. *Directores para una escuela mejor*. Madrid, Ed. Graf. Torroba, 1969.
- BREJON, Moysês. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- BURR, et alii, apud LEMUS, Luis Arturo. *Administración, Direccion y Supervision de escuelas*. Buenos Aires, Kopeluz, 1975.
- CRUZ, Mariana Álvares da. O diretor de escola primária oficial na Guanabara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 60 (133) : (36-42), Jane março, 1974.
- DIAS, José Augusto. Direção de unidade escolar. IN: BREJON, Moisés. *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- FABER, Charles e Gilbert F. Shearron. *Administración Escolar*. Madrid, Paraninfo, 1973.
- GATTI, Bernadete Angelina et alii. Estudos sobre a função do Assistente Pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 9: (3 - 40), mar/1974.
- GRIFFITHS, Daniel Edward. *Teoria da administração*

- escolar. São Paulo, Nacional, 1971.
- HALPIN, Andrew W. *Theory and Research in Administration*. New York, The MacMillan Company, 1966.
- LEMUS, Luis Arturo. *Administracion, Direccion y Supervision de escuelas*. Buenos Aires, Kapeluz, 1975.
- LOPES, Edmêa Evangelho. *Análise ocupacional do Diretor de Escola de 1º Grau*. Faculdade de Educação. Universidade do Rio de Janeiro.
- MENEZES, João Gualberto. Direção de Grupos Escolares - análise de atividades de diretores. *Estudos e Documentos*. São Paulo, 9, (dez/72).
- MENEZES, Mindê Badauy & DUTRA, Angela Valadares. Absorção do Administrador Escolar no mercado de Trabalho. In: V Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Rio de Janeiro, 1971.
- NASCIMENTO, Kleber. A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 1972.
- PELLEGRINI, Marlon Zanella. *Pressupostos para a organização de cursos que preparam administradores*

de escolas de 1ª e 2ª graus para o próximo decênio. Porto Alegre - PUERS, 1975.

QUEIROZ FILHO. Diretores em perspectiva. *Estudos e Documentos*. São Paulo. 8 : (113 - 143), st/71.

SANDER, Benno. *O estudo da administração educacional - um esforço interdisciplinar*. VIII Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, Brasília, 1976.

EARS, Jesse B. *A natureza do processo administrativo*. São Paulo, Pioneira, vol. 1; 1966.

ILVA, Eurides Brito da & ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. *A escola de 1ª Grau*. Rio de Janeiro, Bloch, 1974.

ILVA, Regina M.. Os campos de atuação do pedagogo. *Revista Didata*. São Paulo. 2 : (48 - 63), 1975.

---

Marieta Cruz Dias Teixeira - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Especialista em Educação pela UFG e Especialista em Planejamento de Sistemas Administrativos pelo IESAE - Fundação Getúlio Vargas.

Marília Carneiro Azevedo Dias - Professora Assis-

tente da Faculdade de Educação da UFG. Especialista em Educação pela UFG e Especialista em Planejamento de Sistemas Administrativos pelo IESAE - Fundação Getúlio Vargas.

#### APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ANÁLISE SEMICA

(Artigo entregue para publicação em março de 1978)

#### RESUMO

O artigo é um resumo adaptado do livro *Lexicologia e ensino do Léxico*, da autora. Demonstra, através da análise semica e distribucional, a inexistência de sinônimos perfeitos. Traça a rede polissemica de algumas palavras e propõe exercícios para aumentar qualitativa e quantitativamente o léxico do aluno.

Lendo o artigo "A análise semica na aprendizagem de uma língua estrangeira" (LOBATO, 1975), veio-me à ideia de aplicar esse trabalho ao ensino do léxico da língua materna. Ela me ajudaria a mostrar aos alunos como as palavras comumente consideradas sinônimas não podem ser comutadas em todos os contextos, porque possuem distribuição diferente e, conseqüentemente, possibilidades combinatorias também diferentes.

Selecionamos para isso um texto de exercício de leitura em português. O texto trata da alimentação (comida, refeição). Esses parassinônimos pertencem



## APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ANÁLISE SÊMICA

ÂNGELA JUNGSMANN GONÇALVES

### RESUMO

*O artigo é um excerto adaptado do livro *Lexicologia e ensino do Léxico*, da autora. Demonstra, através da análise sêmica e distribucional, a inexistência de sinônimos perfeitos. Traça a rede polissêmica de algumas palavras e propõe exercícios para aumentar qualitativa e quantitativamente o léxico do aluno.*

Lendo o artigo "A análise sêmica na aprendizagem de uma língua estrangeira" (LOBATO, 1975), veio-nos a idéia de aplicarmos esse trabalho ao ensino do léxico da língua materna. Ele nos ajudaria a mostrar aos alunos como as palavras comumente consideradas sinônimas não podem ser comutadas em todos os contextos, porque possuem distribuição diferente e, conseqüentemente, possibilidades combinatorias também diferentes.

Selecionamos para isso um taxema de experiência, o conjunto dos parassinônimos {alimentação, comida, refeição}. Esses parassinônimos pertencem

ao campo lexical da ALIMENTAÇÃO. Nesse campo se incluem evidentemente outros termos como: merenda, lanche, almoço, jantar, ceia, banquete, ágape etc. Termos que, entretanto, não constituem propriamente um conjunto de parassinônimos porque têm emprego específico e diferenças semânticas bem acentuadas, que o contexto facilmente evidenciaria.

Ficamos, então, com o conjunto {alimentação, comida e refeição}. Elaboramos quarenta frases comumente empregadas na linguagem coloquial e cujos espaços em branco deveriam ser preenchidos com um dos três parassinônimos. Escolhemos como informantes estudantes da oitava série do 1º grau, num total de cento e trinta alunos de três colégios situados em diferentes bairros de Goiânia: Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (C.A. - Setor Universitário), Instituto Educacional Emmanuel (I.E.E. - Setor Sul) e Educandário B. Helou (E.B.H. - Setor Fama).

O exercício, mimeografado, foi distribuído aos alunos no final do horário dedicado a uma aula de Português, e constou das seguintes frases:

Complete as frases abaixo com um dos termos: ALIMENTAÇÃO/COMIDA/REFEIÇÃO.

1. A \_\_\_\_\_ está na mesa.
2. Está na hora da: \_\_\_\_\_.
3. Maria prepara a \_\_\_\_\_ das crianças.
4. Deve-se fazer silêncio na hora da \_\_\_\_\_.

5. A \_\_\_\_\_ do estudante deve ser rica em proteínas.
6. Ele toma apenas uma \_\_\_\_\_ por dia.
7. Era bastante frugal sua \_\_\_\_\_ da manhã.
8. Levantava-se às seis horas, tomava sua \_\_\_\_\_ habitual e saía para o trabalho.
9. É bastante saborosa a \_\_\_\_\_ daquele restaurante.
10. A \_\_\_\_\_ de sua casa é muito variada.
11. Sua saúde exigia uma \_\_\_\_\_ controlada.
12. Não se deve descuidar da \_\_\_\_\_ das crianças.
13. Ele tomou às pressas sua \_\_\_\_\_ e saiu.
14. As mães se preocupam com a \_\_\_\_\_ dos filhos.
15. Sobre a mesa havia \_\_\_\_\_ para todos.
16. Já não havia \_\_\_\_\_ em casa; as crianças ficariam sem \_\_\_\_\_ até que alguma alma caridosa as socorresse.
17. A \_\_\_\_\_ está fria.
18. Você está atrasado para a \_\_\_\_\_.
19. A \_\_\_\_\_ não tinha tempero.
20. A \_\_\_\_\_ básica dessa região é o arroz.
21. A \_\_\_\_\_ será sempre servida às doze horas.
22. Não se deve beber refrigerantes na hora das \_\_\_\_\_.
23. As crianças desta escola recebem \_\_\_\_\_ adequada a sua idade.

24. Não havia \_\_\_\_\_ na hora da \_\_\_\_\_.
25. A \_\_\_\_\_ foi insuficiente para saciar a fome de todos.
26. No preço das diárias estão incluídas as \_\_\_\_\_.
27. Uma \_\_\_\_\_ sadia deve incluir frutas e verduras.
28. Tome um comprimido antes das \_\_\_\_\_.
29. Você paga duas \_\_\_\_\_ diárias.
30. É muito farta a \_\_\_\_\_ deste restaurante.
31. O cheiro da \_\_\_\_\_ aumentava-nos a fome.
32. A \_\_\_\_\_ estava estragada.
33. Ele é muito exigente quanto a sua \_\_\_\_\_.
34. Em apenas vinte minutos a \_\_\_\_\_ foi servida.
35. Quando se tem fome qualquer \_\_\_\_\_ serve.
36. Entre uma \_\_\_\_\_ e outra ele costuma visitar os amigos.
37. Essa \_\_\_\_\_ não serve como \_\_\_\_\_ do bebê.
38. Ele não descuida da \_\_\_\_\_ das máquinas.
39. O pobre homem estava fraco: desde o dia anterior estava sem \_\_\_\_\_.
40. Se ele tem fome, dê-lhe \_\_\_\_\_.

O teste aplicado aos alunos da 8ª série apresentou os seguintes resultados:

Nº da Fra-se	Alimentação			TO-TAL	Comida			TO-TAL	Refeição			TO-TAL
	C.A.	IEE	EBH		CA	IEE	EBH		CA	IEE	EBH	
01	-	-	-	-	42	31	35	108	11	8	10	29
02	5	3	5	13	2	1	-	3	45	-	38	88
03	24	13	25	62	24	19	15	58	6	5	6	17
04	-	-	5	5	-	2	3	5	53	37	36	126
05	47	35	42	124	3	3	1	7	6	-	2	8
06	-	2	8	10	-	-	2	2	52	36	6	94
07	33	22	24	59	1	1	10	12	20	16	9	45
08	6	9	21	36	1	1	1	3	45	28	22	95
09	-	-	1	1	43	39	28	110	10	-	17	27
10	25	15	20	60	30	23	15	68	5	1	4	10
11	51	38	39	128	1	1	1	3	-	-	5	5
12	50	33	43	126	1	4	1	6	3	2	2	7
13	1	-	7	8	2	2	4	8	50	37	34	121
14	51	35	39	125	-	1	3	4	2	1	3	6
15	-	1	3	4	52	38	39	129	1	-	3	4
16a	2	3	8	13	49	32	34	115	2	3	4	9
16b	42	26	37	105	5	3	6	14	6	10	7	23
17	-	-	1	1	52	37	42	130	1	1	4	6
18	-	-	1	1	-	2	1	3	53	37	43	133
19	-	1	1	2	52	35	40	127	1	1	4	6
20	49	31	37	117	3	5	6	14	1	4	2	7
21	-	1	1	2	7	5	3	15	45	33	42	120
22	2	-	-	2	-	2	2	4	51	37	42	130
23	48	36	42	126	4	-	-	4	-	2	3	5
24a	1	7	6	14	49	31	37	117	2	1	2	5
24b	3	-	3	6	-	2	-	2	49	36	42	127
25	3	3	6	12	46	31	31	108	4	5	7	16
26	1	6	5	12	-	-	2	2	52	33	38	123
27	51	33	39	123	-	3	5	8	2	2	1	5
28	-	1	-	1	-	-	-	-	52	38	42	132
29	-	-	-	-	-	1	1	2	52	38	33	123
30	20	11	6	37	22	20	25	67	10	8	11	29
31	-	-	1	1	52	38	39	129	-	1	3	4
32	8	3	14	25	44	35	23	102	1	1	5	7
33	42	31	40	113	2	1	-	3	7	7	2	16
34	-	1	-	1	12	14	16	42	42	24	26	92
35	6	2	8	16	44	38	30	102	-	-	40	40
36a	4	7	5	16	46	30	33	109	3	3	5	11
36b	48	29	35	112	3	4	6	13	2	6	1	9

Nº da Frase	Alimentação			TO-TAL	Comida			TO-TAL	Refeição			TO-TAL
	CA	IEE	EBH		CA	IEE	EBH		CA	IEE	EBH	
37	-	1	1	2	-	2	2	4	52	36	38	126
38	50	34	39	123	-	4	2	6	2	1	-	3
39	32	26	34	92	15	10	6	31	6	3	3	12
40	2	3	6	11	50	36	34	120	-	-	-	-

Diagrama do emprego de ALIMENTAÇÃO

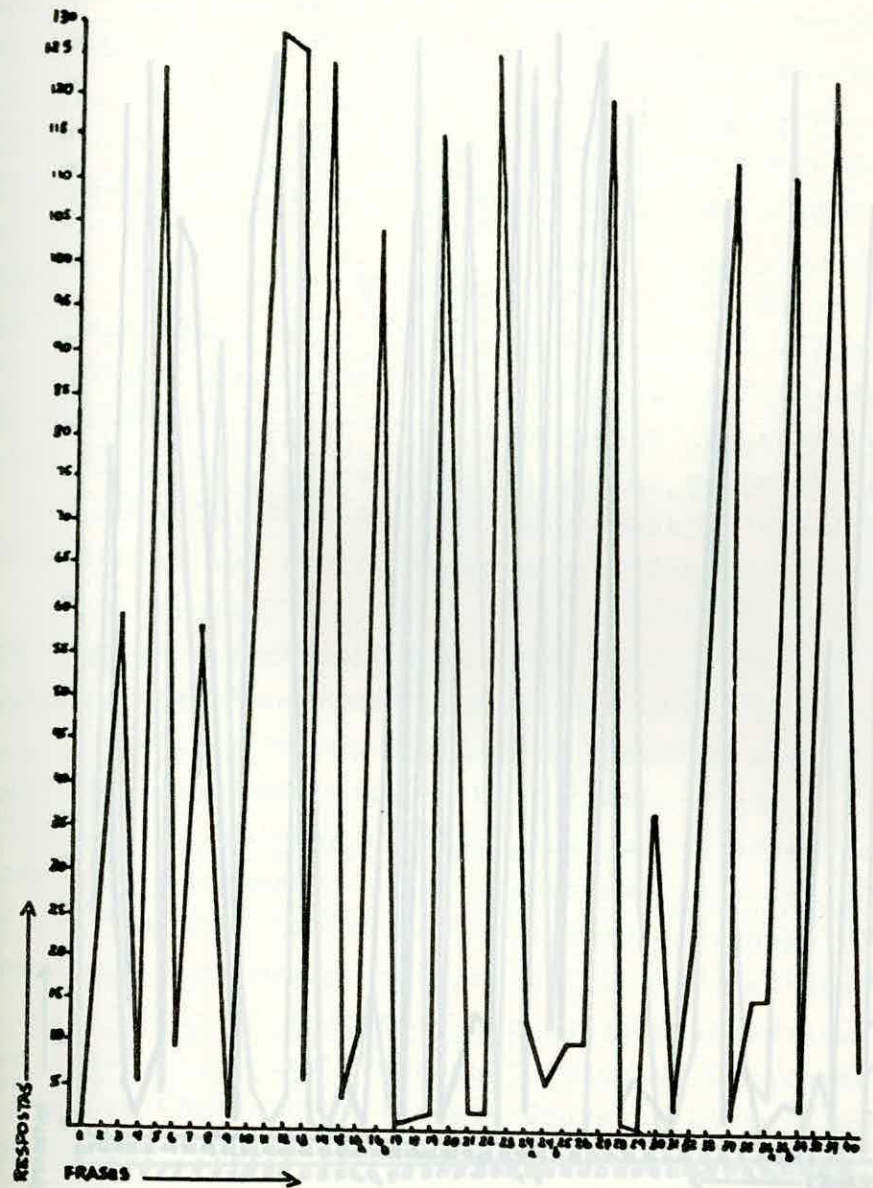


Diagrama do emprego de COMIDA

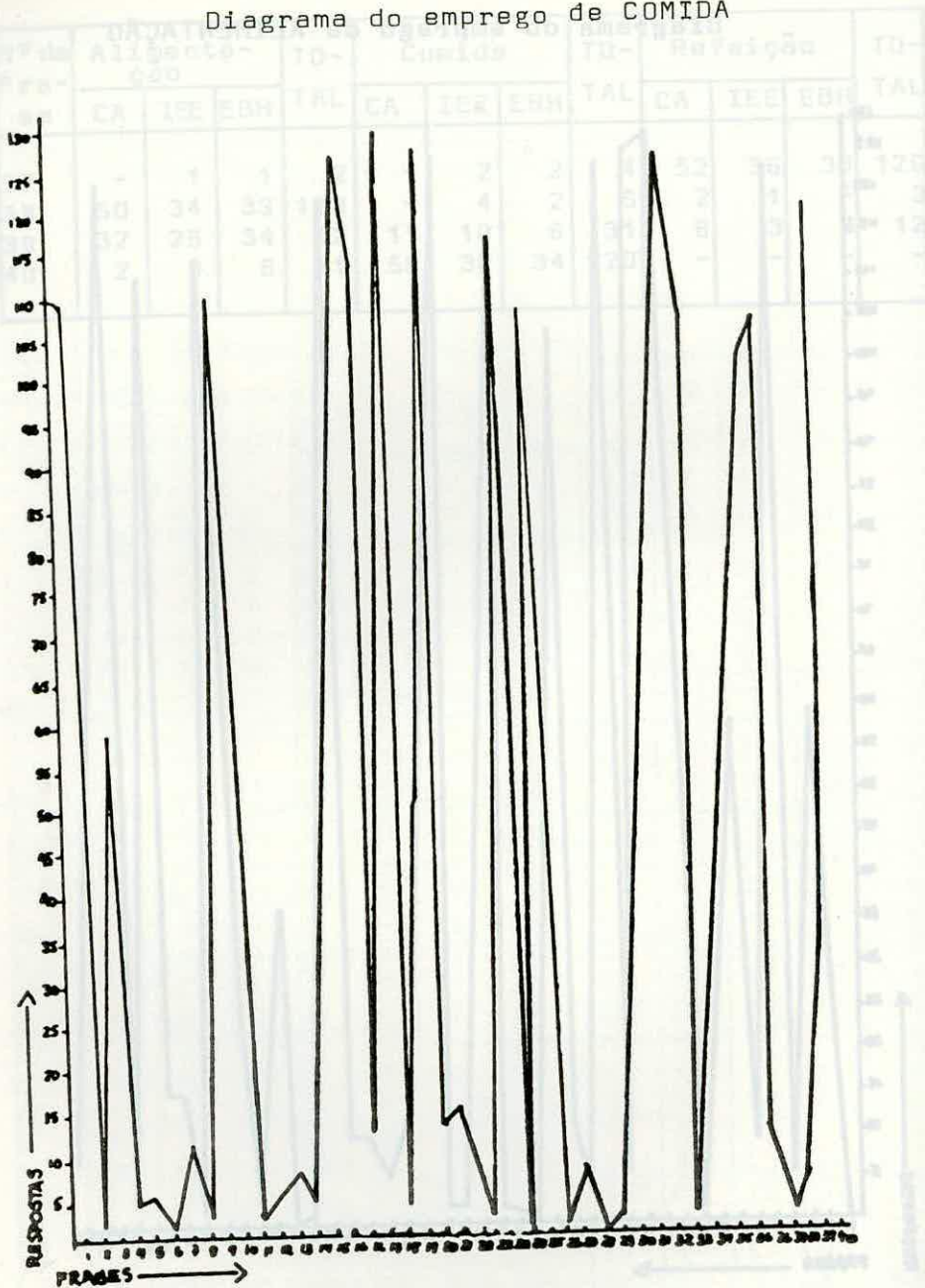
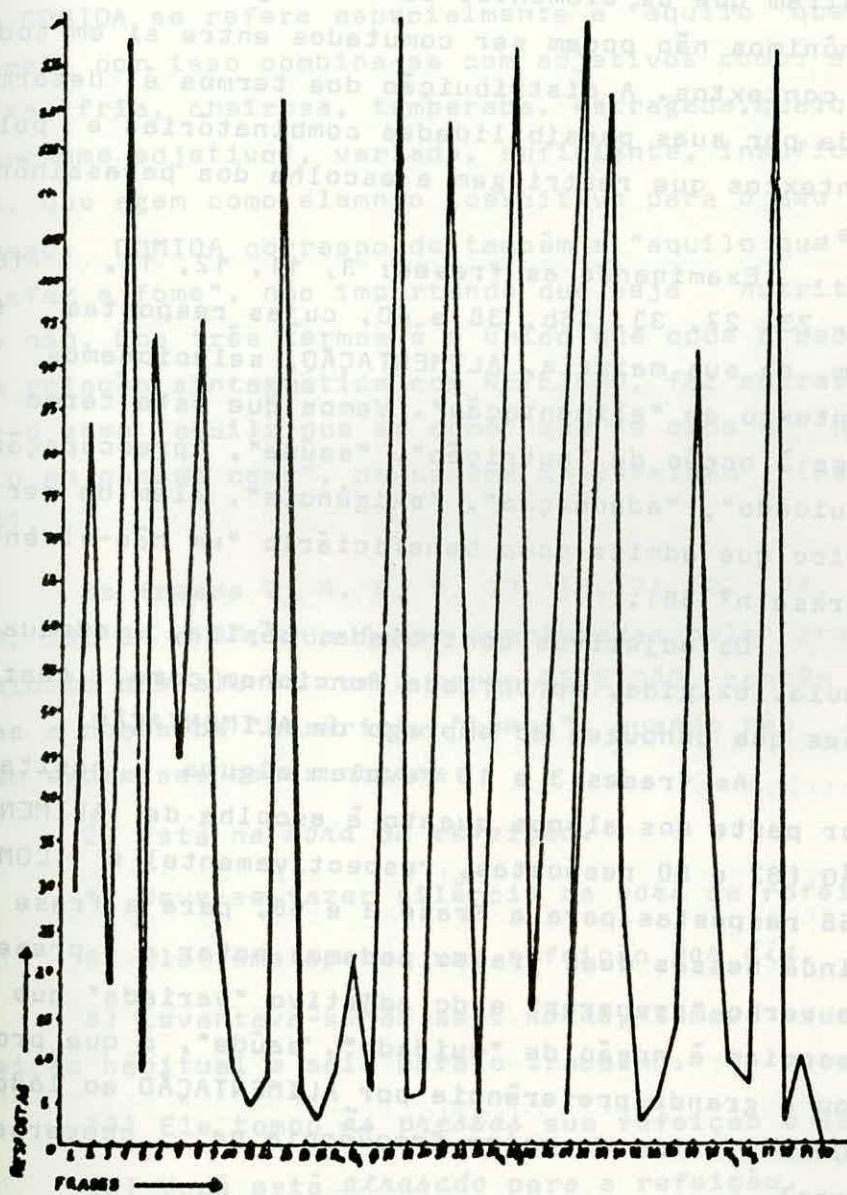


Diagrama do emprego de REFEIÇÃO



Os resultados obtidos da aplicação dos exercícios, melhor visualizados através dos diagramas, mostram que os elementos de um conjunto de parassinônimos não podem ser comutados entre si em todos os contextos. A distribuição dos termos é determinada por suas possibilidades combinatórias e pelos contextos que restringem a escolha dos parassinônimos.

Examinando as frases: 3, 11, 12, 14, 16b, 20, 23, 27, 33, 36b, 38 e 40, cujas respostas foram, na sua maioria, ALIMENTAÇÃO, selecionamos o contexto de "alimentação". Vemos que este termo se liga à noção de "nutrição", "saúde", "preocupação", "cuidado", "adequação", "exigência", além de ser o único que admite como beneficiário "um não-vivente" (frase nº 38).

Os adjetivos controlada, básica, adequada, sadia, exigida, apropriada funcionam como restrições que conduzem ao emprego de ALIMENTAÇÃO.

As frases 3 e 10 revelam alguma hesitação por parte dos alunos quanto à escolha de ALIMENTAÇÃO (62 e 60 respostas, respectivamente) e COMIDA (58 respostas para a frase 3 e 68, para a frase 10). Ainda nessas duas frases podemos notar a presença do verbo "preparar" e do adjetivo "variada" que se associam à noção de "cuidado", "saúde", o que provocou a grande preferência por ALIMENTAÇÃO ao lado de COMIDA, termo de maior frequência na conversação banal.

As respostas das frases 1, 9, 15, 16a, 17, 19, 24a, 25, 31, 32, 35, 36 e 40 revelam que o termo COMIDA se refere especialmente a "aquilo que se come", por isso combina-se com adjetivos como: saborosa, fria, cheirosa, temperada, estragada, qualquer (pronome adjetivo), variada, suficiente, insuficiente, que agem como elemento coercitivo para o seu emprego. COMIDA corresponde também a "aquilo que satisfaz a fome", não importando que seja nutritivo ou não. Dos três termos é o único que opõe a bebida. Em relação sintagmática com REFEIÇÃO, faz sobressair o sema "aquilo que se come" que se opõe a "horário em que se come", do semema de refeição (Frase 24).

As frases 2, 4, 6, 8, 13, 18, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 34 e 37, que foram completadas pela grande maioria dos alunos com o termo REFEIÇÃO, contêm todas a noção de "horário", "tempo", quando não trazem expressas essas noções:

- 2) Está na *hora* da refeição.
- 4) Deve-se fazer silêncio na *hora* da refeição.
- 6) Ele toma apenas uma refeição *por dia*.
- 8) Levantava-se às seis *horas*, tomava sua refeição habitual e saía para o trabalho.
- 13) Ele tomou *às pressas* sua refeição e saiu.
- 18) Você está *atrasado* para a refeição.

21) A refeição será servida às doze horas.

22) Não se deve beber refrigerantes na hora das refeições.

24) Não havia comida na hora da refeição.

26) No preço das diárias estão incluídas as refeições.

28) Tome um comprimido antes das refeições.

29) Você paga duas refeições diárias.

34) Em apenas vinte minutos a refeição foi servida.

37) Entre uma refeição e outra ele costuma visitar os amigos.

Como se vê, o termo REFEIÇÃO se distribui em contextos em que aparecem, implícita ou explicitamente, hora, horário, diária, atrasado, antes, depois, termos cujos sememas trazem o sema "tempo". Essa restrição é reforçada pelo verbo "tomar" nas frases 6, 8 e 13, e pelo seu emprego no plural nas frases 22, 26, 28 e 29. O plural é, pois, outra restrição que conduz ao emprego de REFEIÇÃO. Na frase 3, por exemplo, em que se repartiram as preferências entre COMIDA e ALIMENTAÇÃO, o plural do determinante as teria, certamente, canalizado as respostas para REFEIÇÕES: 3) Maria prepara as refeições das crianças. O mesmo se pode dizer com relação à frase número 4. A preferência para REFEIÇÃO teria sido total (houve cinco escolhas para alimentação e cinco para comi

da), se o determinante estivesse no plural.

Das observações feitas quanto aos resultados obtidos pelo teste, podemos concluir que:

- O termo ALIMENTAÇÃO tem maior carga sêmica e menor emprego. É o termo genérico que designa o domínio de experiência. Há uma relação paradigmática de inclusão entre os três termos, embora nem toda refeição e nem toda comida impliquem em alimentação;

- O termo COMIDA é o que tem maiores possibilidades combinatórias, mas menor carga sêmica;

- O termo REFEIÇÃO implica em comida, ainda que o oposto não seja verdadeiro;

- Pode-se dizer que ALIMENTAÇÃO e REFEIÇÃO, por seu semema, implicam o sema "comida", mas não o signo comida;

- Há uma relação sintagmática de participação entre esses três termos.

Baseados nessas conclusões, podemos traçar a rede sêmica dos três parassinônimos (ALIMENTAÇÃO, COMIDA, REFEIÇÃO).

Rede sêmica do conjunto [alimentação, comida, refeição]

traços unidades	ação de alimentar	efeito de alimentar	qualquer alimento	implicação necessariamente em nutrição	preocupação da saúde pública	geralmente sujeita a horário	o benefício pode ser não vivente	permite qualificações como:			opõe-se a bebida	descontínuo
								saborosa	estrugada	salgada		
ALIMENTAÇÃO	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-
COMIDA	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+
REFEIÇÃO	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+

+ = sim  
- = não

~ = em alguns contextos

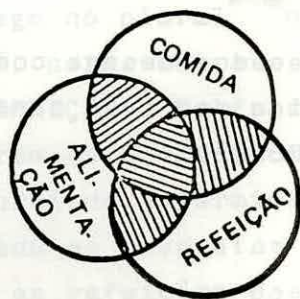
os quadros hachurados indicam os pontos de intersecção, isto é, os traços semânticos comuns.

Relação paradigmática de inclusão

ALIMENTAÇÃO



Relação sintagmática de participação



Semelhante estudo feito com outros grupos de parassinônimos pode, igualmente, ser aplicado ao ensino do léxico. Traçando a rede parassinonímica de "dizer" e "contar", que pertencem ao mesmo campo lexical, poderemos observar que não são todos os contextos que permitem a comutação entre esses dois verbos. Podemos usar, por exemplo, indiferentemente "contar uma história" e "dizer uma história"; "dizer os nomes" ou "contar os nomes". Entretanto, assim como não se pode substituir dizer por contar na expressão "Isto não me diz respeito", não se pode comutar contar por dizer em "Conto com você".

Valendo-nos das diferenças de distribuição dessas duas lexias, é que podemos traçar a rede parassinonímica de "dizer" e "contar", que segue abaixo e que deverá ser completada pelo aluno:

REDE PARASSINONÍMICA

	narrar	referir	ordenar	expor	recitar	exclamar	confiar
dizer	dizer uma história		dizer os nomes				
contar			contar os nomes	contar os fatos			conto com você



Para frisar a importância do contexto e distribuição no emprego das palavras, selecionamos alguns exercícios com esse mesmo conjunto.

O aluno deverá:

a) construir frases nas quais se possa comutar "dizer" por "contar" e vice-versa;

b) comparar as frases elaboradas;

c) observar a diferença de distribuição e contexto (se houver) dos dois verbos (contar e dizer);

d) concluir se são ou não sinônimos perfeitos;

e) construir frases empregando os verbos "dizer" e "contar", sendo que em algumas eles trazem um objeto direto e em outras, um objeto indireto;

f) construir uma frase com "dizer" e outra com "contar" seguidos de complemento regido de preposição. Ex: Eu penso *em* você.

g) construir frases com os verbos do exercício acima, em que apareçam os complementos direto e indireto. Ex. Ofereci um emprego ao mendigo;

h) formar 3 derivados de "dizer" e 2 de "contar", empregá-los em frases e dar-lhes a significação.

Mostramos a seguir uma classificação léxico-sintagmática do verbo "dizer". Essa classificação tem como objetivo mostrar ao aluno que:

1 - as palavras entram num contexto com uma

classe e uma categoria gramatical definidas, exercendo determinada função exigida pelo contexto;

2 - o sentido das palavras não é independente das construções em que elas podem entrar;

3 - algumas seqüências gramaticais são frequentes, outras pouco usadas, enquanto que algumas são impossíveis;

4 - algumas construções consideradas semanticamente anômalas na linguagem coloquial, produzem excelentes efeitos estilísticos na linguagem literária, mormente na poesia.

#### CLASSIFICAÇÃO LÉXICO-SINTÁTICA

DIZER						
Sujeito			Verbo	Complementos		
coisa	animal	pessoa		coisa	animal	pessoa
-	-	A testemunha	disse	o que sabia	-	ao juiz
-	-	A testemunha	disse	o que sabia	-	-
-	-	O bêbado	dizia	palavras sem nexos	-	-
-	-	Ele	disse	a sua culpa	-	-
-	-	O menino	disse	"estômago"	-	-
Aquela melodia	-	-	diz	a tristeza da solidão	-	-
Os prebiteros	-	-	dizem	grandes verdades	-	-
O poema	-	-	dizia	uma história de amor	-	-
-	-	A menina	diz	versos	-	-
-	-	O padre	disse	a missa	-	-
O rosto envelhecido	-	-	diz bem	o seu sofrimento	-	-
-	-	Todos	dizem	-	-	João inteligente
A cor azul	-	-	diz bem	com a amarela	-	-
A porta	-	-	dizia	para uma saleta	-	-

Baseando-se na classificação acima, o aluno deverá:

1 - explicar o sentido do verbo "dizer" em cada construção do quadro;

2 - procurar substituir "dizer" por "contar" em cada construção do quadro:

3 - construir frases com o verbo "dizer" e que serão consideradas semanticamente anômalas;

4 - seguindo o modelo apresentado, fazer a classificação léxico-sintagmática do verbo "contar". Utilizar o dicionário;

5 - repetir com o verbo "contar" os exercícios 1), 2) e 3) acima.

Exercícios como esses se prestam a evitar que o professor faça distinções apressadas, confusas e, muitas vezes, falhas, levando-o a uma observação mais profunda e minuciosa quanto à escolha de parassinônimos. Mostram também que dificilmente duas palavras de sentido equivalente (parassinônimas) podem ser comutadas em todos os contextos, de onde se infere a raridade ou inexistência de sinônimos perfeitos.

#### BIBLIOGRAFIA

AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, 5 ed., Lisboa, Editora Delta, 1970.

AZEVEDO, F. Ferreira dos Santos. *Dicionário Análogo da Língua Portuguesa* (Idéias afins), Brasília, Coordenada Editora de Brasília, s/d.

DUBOIS, J. et DUBOIS-CHARLIER, Fr. *Principes et méthodes de l'analyse distributionnelle. Langage*, 20, Paris, Larousse, 1970.

DUBOIS, J. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1965.

FERREIRA, Aurélio de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1975.

FRONKLIM, Victoria and RODMAN, Robert. *An introduction to language*. New York, Rinehart and Winston, Inc., 1974.

GALISSON, Robert. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, livre du maître. Paris, Hachette, 1970.

- *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Exercices. Paris, Hachette, 1970.

GREIMAS, A.J. *Sémantique structurale*. Paris, Larousse, 1972.

LOBATO, Lúcia M.P. et alii. *Análises Lingüísticas*.

Petrópolis, Vozes, 1976.

GENOUVRIER, Emile et PEYTARD, Jean. *Langue Française*. Apprentissage du français, langue maternelle. Paris, Larousse, mai, 1970.

- *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse, 1970.

POTTIER, Bernard. *Presentación de la lingüística*. 2 ed., Madrid, Ediciones Alcalá, 1972.

- *Gramática del español*, Madrid, Ediciones Alcalá, 1970.

- *Lingüística Moderna y Filología Hispánica*, Madrid, Editorial Gredos, 1970.

- *Linguistique Générale*. Paris, Klincksieck, 1974.

- *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*. 5 ed., Nancy, Publications Linguistiques de la Faculté des Sciences Humaines de Nancy, 1969.

REPUSSEAU, J. *Pédagogie de la langue Maternelle*. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

---

Ângela Jungmann Gonçalves - Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFG. Mestre em Letras, convênio USP-UFG.

(Artigo entregue para publicação em agosto de 1977)

INTER-AÇÃO

1º sem. de 1977, Ano II, nº 4

## A LEITURABILIDADE EM ALUNOS DE GRAU MÉDIO (de 59 a 89 ano)

DOUGLAS AVANÇO

### RESUMO

O artigo é a adaptação de um relatório de pesquisa e se refere a apenas uma parte dele, à primeira, e envolve uma "introdução" (geral) e os "problemas" gerados pela incompetência léxica, em desfavor da leitura.

Exclui como inconveniente o assentamento do ensino/aprendizagem de léxico, constatado em nossas escolas, e propõe objetivos definidos (conscientização de acervo, operacionalização de aquisições novas, enriquecimento na decodificação), partindo de um léxico primário e fundamental, proporcional a vivências e experiências que o falante já tem (por instinto de imitação), quando chega à escola.

### INTRODUÇÃO

É muito estranhável que falantes nativos do Português considerem-no uma língua difícil, ou mais difícil que todas as outras línguas (ainda mais

quando desconhecem outras línguas com as quais o possam comparar).

No entanto, não é raro ouvir-se esse tipo de desabafo.

A frequência e a estranheza de tal comportamento sugeriram um veio de hipóteses que, todas elas, justificariam a pesquisa cujo resultado aqui se apresenta; a uma apenas, porém, desenvolveu-se:

*"É possível que alguém (falante nativo de língua portuguesa) possa abstrair da índole característica do português, não lhe usufruindo das vantagens decorrentes (as estruturas fundamentais pertinentes espontâneas)".*

Vasto campo de pesquisa entreabriu-se, vez que o nativo de determinado idioma manifesta-se bom ou ruim, excelente ou péssimo, nas áreas da linguagem oral (ouvida e falada) e da linguagem escrita (lida e redigida), além de se manifestar distintamente capaz ou incapaz, rico ou pobre, quanto à qualidade e quanto à quantidade de estruturas fundamentais, principalmente sintáticas, que possui para decodificar e para codificar mensagens.

Considerada a grande extensão da proposição, bem como sua compreensão quase poliédrica, esta pesquisa ateve-se somente a uma de suas facetas: a "leiturabilidade"<sup>1</sup>.

Estabeleceu-se, de início, um nível absoluto de "leiturabilidade", apesar de teórico, para os quatro últimos estágios do primeiro grau (5º, 6º,

7º e 8º anos), a fim de se fixar um padrão médio de referência e comparação.

Após, estabeleceu-se uma gradação relativa entre leitores situados em um mesmo nível teórico-absoluto de leiturabilidade, sob critérios, ao menos inclusivos, para se poderem fixar as deficiências progressivas, a estagnação da eficiência e a eficácia gerada pelos sistemas de treinamento em leitura. (2)

Em segunda fase, inicialmente, estabeleceram-se os limites exclusivos da clientela a ser pesquisada, aproveitando-se-lhe a localização sócio-geográfica, suposta ou hipoteticamente considerada "a priori" fator de diversificação e de desequilíbrio nos índices de rentabilidade em leitura. (3)

No terceiro passo, selecionaram-se textos (livros e trechos avulsos) graduados "ad absolutum", quanto aos níveis de leiturabilidade, e se os aplicaram à verificação de graus em relação ao hábito de leitura e em função de obstáculos ao aproveitamento total dos exercícios de leitura.

Em etapa final, identificadas determinadas debilidades de sistema para aquisição de leiturabilidade, selecionaram-se textos, ou se os elaboraram especialmente, para a testagem de um modelo operacional, cujo produto seriam a informação e a operacionalização de estruturas gramaticais, de estruturas composicionais e de sequências contedísticas.

O trabalho se encerra com comentários sobre

opiniões de docentes a respeito de leitura e leiturabilidade e a respeito de literatura infanto-juvenil.

#### PRIMEIRA PARTE

A língua de um povo integra-lhe a cultura, ao mesmo tempo em que é uma de suas principais formas de manifestação, já o disse J. Mattoso Câmara Jr., significando que a língua, quer como aspecto, quer como fator de cultura, tem em sua compreensão duas características, entre outras:

1. a língua é um bem de consumo;
2. a língua representa a produção de um bem cultural, representa a criação de um reflexo artístico-cultural.

Como "bem de consumo", evidentemente, a língua é utilizada com muito maior freqüência e assiduidade do que como "produção de um bem cultural"; a língua é utilizada por um número de usuários equivalente ou igual ao de todos os seus falantes nativos e não-nativos: usam-na os falantes nativos, desde os mais tenros anos, ou seja, a partir do uso da loquela, e os falantes não-nativos, desde sua aprendizagem, nas situações comuns e inevitáveis de comunicação e expressão. (4)

A língua portuguesa, da mesma forma que todas e quaisquer outras línguas, tem características próprias, a cujo conjunto denomina-se "índole" da

língua. São características, de ordem geral ou regional, articulatórias, léxicas e sintáticas.

Não é fácil; antes, pelo contrário, é difícil fugir à índole da língua. A própria gramática (incorreta/corretamente) formula suas regras embasada na índole da língua, e tudo o que ela (a gramática) conceitua, divide, explica e exemplifica, com requintes de particularidades, já é do uso e do domínio, isto é, do "consumo" do falante nativo.

Por exemplo, são consideradas difíceis, em sintaxe (ou mais propriamente em análise sintática), certas figuras ou estruturas, tais como:

a da oração subordinada substantiva em geral, e a da oração subordinada substantiva completivo-nominal, em particular;

a dos complementos em geral, e dos complementos nominais, em especial;

a das orações reduzidas.

No entanto, independente de conceituações e de identificações sistêmicas, o falante nativo de língua portuguesa já se utiliza espontaneamente de tais figuras, falando ou escrevendo, desde bem antes de as ter estudado.

Poder-se-iam ter exemplos de todas as figuras sintáticas da língua portuguesa, envolvendo as mais variadas estruturas (inclusive, algumas figuradas), na linguagem de consumo cotidiano e vital

de seus falantes nativos, aculturados ou não (evidentemente na proporção exata desse fato), quer quando falam, quer quando escrevem.

Mas é óbvia a ocasionalidade do uso de tais figuras, produzidas quase sempre na simples e pura imitação de conversas ouvidas, de textos lidos de revistas e jornais e livros, de textos ouvidos de filmes de cinema e de televisão etc. Não se pode afirmar seja desprezível e ruim começar-se uma evolução na aquisição de formas sintáticas, por exemplo, inconscientes, embora o ideal objetivo venha a se completar com a operacionalização de estruturas abstratas dos modelos, através de suas formas exemplarmente concretas, a ponto de as transformar em comportamentos alternativos e conscientes.

O que se não pode admitir é o desprezo ao acervo possuído pelo aprendiz de língua, na proporção de suas vivências, de suas experiências de leitura etc. Pelo contrário, a cada estrutura apresentada pelo aprendiz (nas diversas etapas - absolutas e/ou relativas - de aprendizagem), há que lhe estimular o contato com bons e, a cada vez mais, expressivos modelos.

É aí que aparece a necessidade de se sistematizar o desenvolvimento da leiturabilidade, através de passos, como os seguintes:

1. estabelecimento de padrões absolutos de leiturabilidade;
2. estabelecimento de padrões relativos de

leiturabilidade;

3. identificação de aspectos da extensão da leiturabilidade;
4. constatação de deficiências de leitura (diagnoses);
5. avaliação projetiva de exercitamento de leitura (prognose);
6. operacionalização de leitura metodológica (terapêutica).

A leiturabilidade é mensurável sob os seguintes diversos aspectos:

#### 1. a aptidão fonológica:

1.1. ativa - competência articulatória, eficiência expressional e eficácia expressiva;

1.2. passiva - capacidade para ouvir a leitura, para decodificar-lhe os signos significantes acústicos (contundísticos e/ou expressivos);

#### 2. a aptidão semântica:

primitiva e composicional ou derivacional; léxica e contextual; qualitativa e(ou) quantitativa;

#### 3. a aptidão sintática:

identificatória instintiva ou consciente, com competência para abs-

trair de formas modelares;

#### 4. a aptidão conteudística:

competência para exaurir o texto, quanto a sua significabilidade em informações ou propagandas (mensagens);

#### 5. a aptidão estética:

capacidade e eficiência para captar a expressão do texto, bem como a utilização feita nele de recursos estético-formais raros ou extraordinários, com competência para abstrair de formas modelares concretas.

Com referência à "aptidão fonológica", raramente se objetiva em aulas de português no primeiro grau (de 5º a 8º ano), isto é, de fato não é unidade de assunto desenvolvido sistematicamente. Dividida a "aptidão fonológica ativa" em duas partes, a articulação propriamente dita e a expressão, e colocado seu ensino no crivo da análise, chegou-se às seguintes conclusões, em relação ao termo "ex quo" (o docente) da leiturabilidade:

#### 1. ARTICULAÇÃO:

1.1. nada se informou ao aluno, a respeito de "estrutura silábica", nem se fizeram, é claro, os respectivos exercícios operaciona-

lizantes de tais informações;

1.2. nada se informou ao aluno, a respeito de "pausas virtuais" (inter-silábicas e/ou inter-vocabulares), nem se fizeram os exercícios operacionalizantes respectivos;

1.3. nada se informou ao aluno, a respeito de "ligamentos" e de "junturas", nem se fizeram exercícios de operacionalização;

1.4. nada se informou ao aluno, a respeito de "grupos de força" fonológicos nem se fizeram os correspondentes exercícios de operacionalização;

1.5. pouca coisa informou-se ao aluno, a respeito da fonação e das articulações (vocálicas e consonantais, respectivamente, propriamente ditas, da língua portuguesa; fizeram-se exercícios teórico-descritivos (poucos) referentes; não se fizeram exercícios operacionalizantes.

#### 2. EXPRESSÃO:

2.1. Nada se informou ao aluno da distinção entre "linguagem de informação" e "linguagem de formação" (5), a não ser quando se distribuíram conceptualmente as "funções" da

linguagem, assim mesmo sob aspectos teóricos apenas; foram realizados poucos exercícios de fixação com a identificação das "funções";

2.2. nada se informou ao aluno, a respeito de "expressão", à exceção de alguns estímulos(6), quanto a sua importância;

2.3. fizeram-se exercícios de "leitura expressiva", de "dramatização" etc. baseados mais no impulso instintivo do aluno e em sua capacidade de imitação, que em quaisquer estruturas sistêmicas;

2.4. informaram-se regras de pontuação como as consequências ou causas de valores sintáticos e/ou simplesmente de valores (sic) gramático-formais, sem nenhuma ênfase para o valor expressional de fato dos sinais de pontuação; fizeram-se, não exercícios de operacionalização, mas de mecanização das diversas regras informadas; (6)

Constatou-se, "per transenam", que, com bastante freqüência, as informações a serem dadas em aulas eram desconhecidas (ou, às vezes, conhecidas mas sem aplicabilidade) por quem as deveria fornecer aos aprendizes de língua. (7)

Obviamente, se, com referência ao termo "ex quo" (o docente), do exercício de leiturabilidade

articulatória e expressional, o índice de aprendizagem é ínfimo, em relação ao termo "ad quem" (o educando) o que se constata é absoluta ocasionalidade no que pode ser assimilado. Isto significa o retorno à afirmação de que "o que o aluno sabe, aprendeu-o por instinto de imitação".

Pesquisado o problema, através de questionário comandante de diálogo, chegou-se às seguintes conclusões:

1ª - em escolas de primeiro grau, de 5º a 8º ano, nem em aulas de português, nem em aulas de educação artística, jamais se expôs (no período do ano letivo anterior) qualquer informação de articulação ou de expressão, isto é, o aluno não foi, absolutamente, informado a respeito do assunto;

2ª - em cada classe dentre cinquenta investigadas, com média de cinquenta alunos para cada classe, em nenhuma se notou a ausência de casos patológicos de articulação, isto é, em todas as cinquenta classes identificaram-se casos de articulação e/ou fonação patológicas, sendo comuns as dislalias e as disartrias; (8)

3ª - em algumas classes, os alunos relataram audiências de declamação, citando inclusive alguma gravação que lhes proporcionaram ouvir; entretanto, só se lhes chamou a atenção sobre a "beleza" e/ou a "importância" (empírica) da entonação; (9)

4ª - os alunos de diversas classes (cinquenta ao todo), em que se assistiram aulas de "leitura"



dialogada", de "leitura expressiva", de "dramatização" etc., demonstraram certa capacidade de expressão, apesar de se lhes não ter sido dada qualquer informação ou exercitamento "a priori" ou "a posteriori", o que faz supor na base da capacidade o poder imitativo; (10)

Com referência à aptidão semântica, após a distinção, teórico-prática, em aptidão semântica ativa e passiva, constatou-se que o estudo do léxico se faz assistematicamente.

Evidentemente, o falante de língua portuguesa também consome a língua a partir de um conjunto léxico primário, vital e básico (ou fundamental).

Todo o léxico adquirido espontânea e naturalmente pelo falante apresenta-lhe nenhum problema de decodificação, quando se fazem as seguintes considerações:

1. por "léxico adquirido" entende-se o conhecimento do signo significante e do signo significado de um conjunto de representações semânticas;
2. por léxico adquirido "espontânea e naturalmente" entende-se aquele que se adquire operacionalizado por força de um contexto vital e necessário, por força ambiental;
3. existe nenhum problema de decodificação semântica, quando o léxico adquirido é

(ou pode ser) encontrado dentro da mesma relação vital, ou sintático-contextual, em que foi adquirido.

Assim sendo, todo falante de língua portuguesa possui um acervo léxico funcional e suficiente para suas necessidades ambientais e contextuais, cujos índices quantitativos e qualitativos variam na ordem direta das experiências mais abundante e mais expressivamente efetuadas.

Difícil se torna identificar o léxico fundamental geral para o falante de língua portuguesa, vez que é muito heterogêneo o acervo adquirido individualmente com as primeiras experiências e com as vivências cotidianas da necessidade vital. Mas, é fácil promover sistematicamente a conscientização do léxico adquirido por imitação e por participação necessária; é fácil revitalizá-lo, revigorá-lo e o enriquecer.

É claro que nenhum resultado se terá, pelo sistema usual de ensino/aprendizagem posto em prática em nossa escolarização: ele (o sistema), que é aditivo e somatório, não parte em espiral de um centro comum de experiência vital e não mantém relação de fixação através da necessidade vital. Assim, os vocábulos novos são aprendidos, ou melhor, são memorizados; e perduram aprendidos (sic) apenas até enquanto a memória os retém.

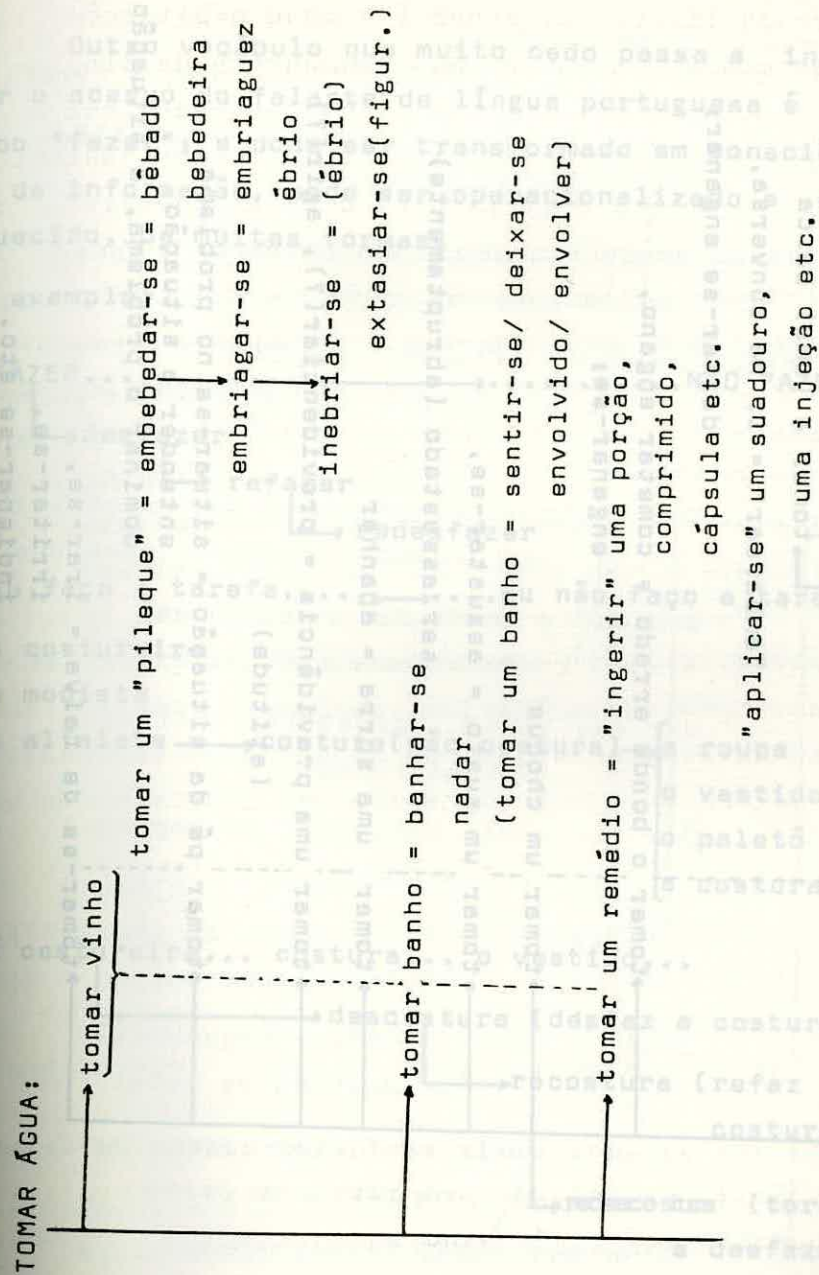
Dois grupos de alunos, tomados por experiência, foram introduzidos diferentemente na aprendi-

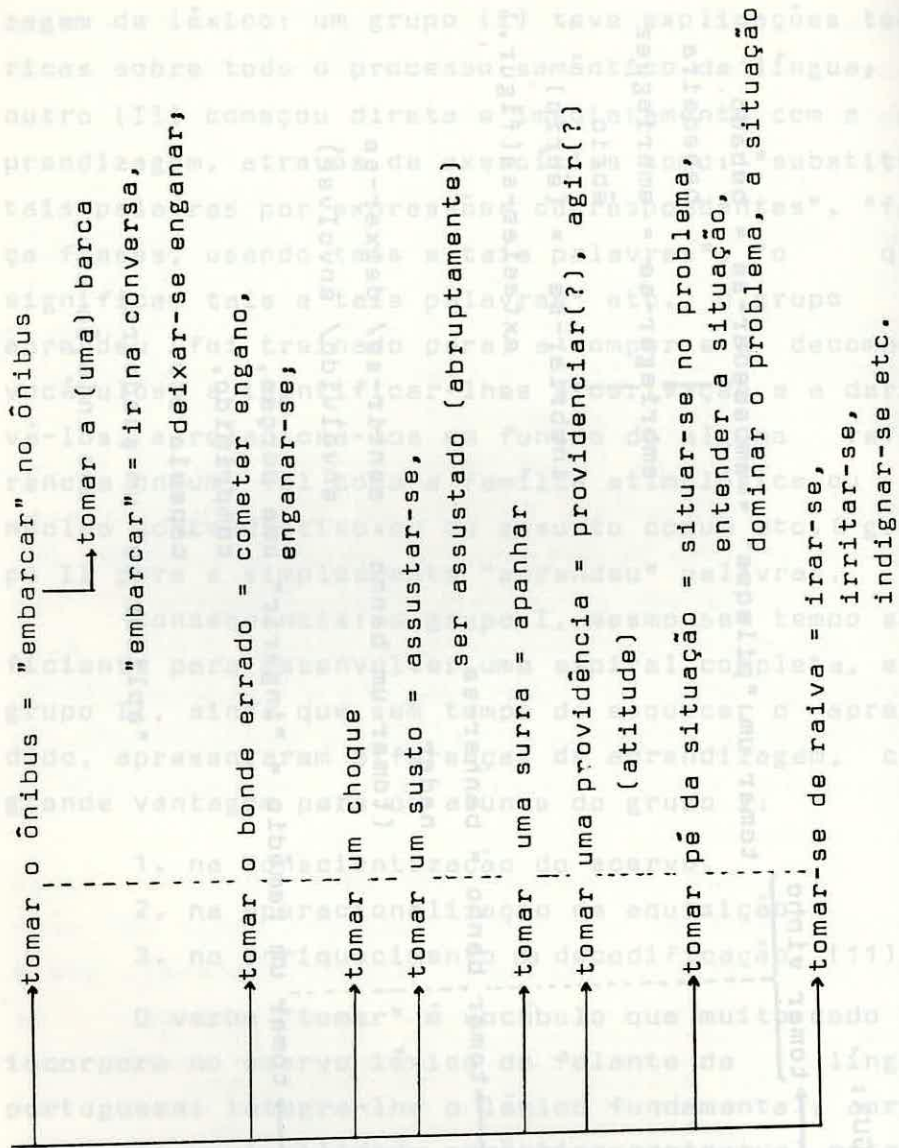
zagem de léxico: um grupo (I) teve explicações teóricas sobre todo o processo semântico da língua; o outro (II) começou direta e imediatamente com a aprendizagem, através de exercícios como: "substitua tais palavras por expressões correspondentes", "faça frases, usando tais e tais palavras", "o que significam tais e tais palavras" etc. O grupo I aprendeu (foi treinado para) a compor e a decompor vocábulos, a identificar-lhes a derivação e a derivá-los, a relacioná-los em função de alguma referência comum, tal como a família etimológica ou o núcleo contedutístico ou de assunto comum etc. O grupo II pura e simplesmente "aprendeu" palavras.

Consequência: o grupo I, mesmo sem tempo suficiente para desenvolver uma espiral completa, e o grupo II, ainda que sem tempo de esquecer o aprendido, apresentaram diferenças de aprendizagem, com grande vantagem para os alunos do grupo I:

1. na conscientização do acervo,
2. na operacionalização da aquisição,
3. no enriquecimento da decodificação. (11)

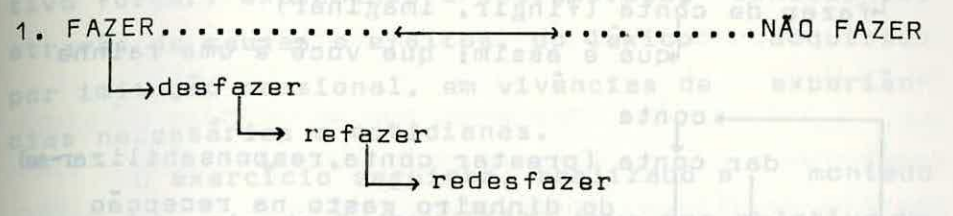
O verbo "tomar" é vocábulo que muito cedo se incorpora no acervo léxico do falante de língua portuguesa: integra-lhe o léxico fundamental; apresenta uma variabilidade semântico-contextual extraordinária e o esquema proposto abaixo poderá servir de demonstração de ensino/aprendizagem de vocabulário (observe-se que pode prolongar-se muito mais em expressões vivenciadas e experimentadas pelo falante).



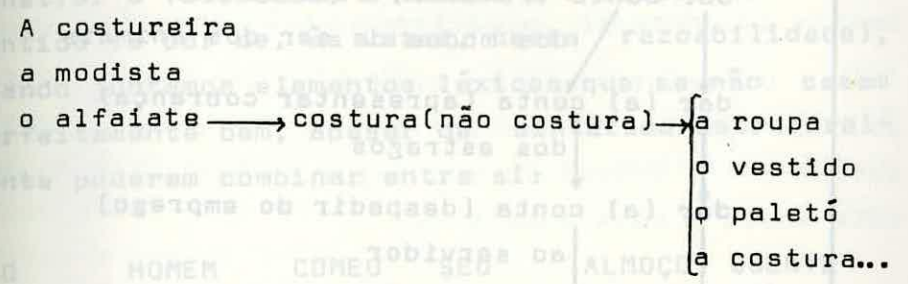


Outro vocábulo que muito cedo passa a integrar o acervo do falante de língua portuguesa é o verbo "fazer"; e pode ser transformado em consciência de informação, pode ser operacionalizado e enriquecido, de muitas formas.

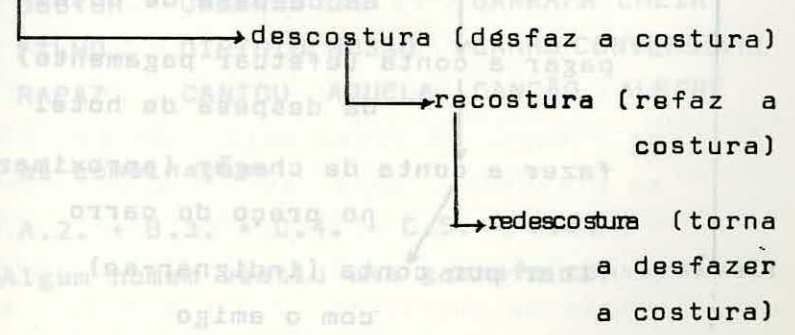
Por exemplo:



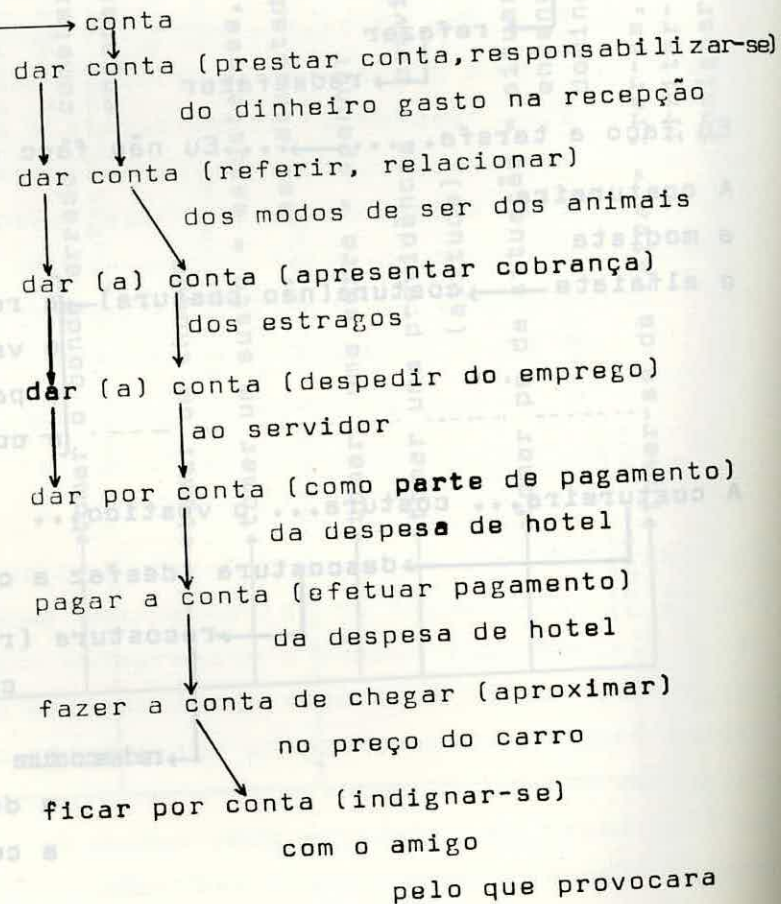
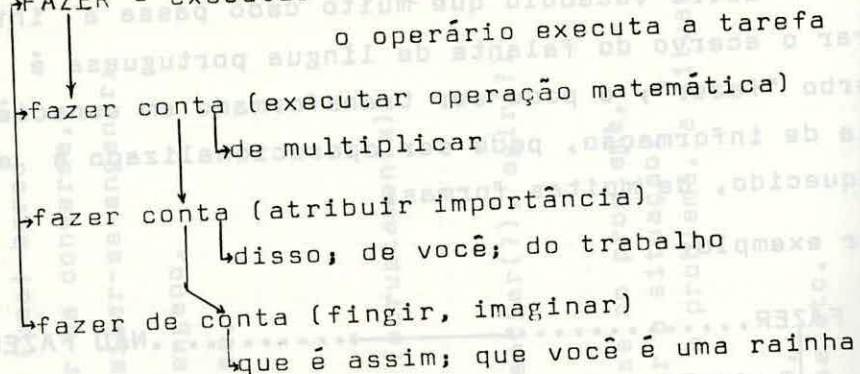
Eu faço a tarefa.....Eu não faço a tarefa



A costureira... costura... o vestido...



2. FAZER = executar



foi a conta (tão logo...)

de chegar em casa e a chuva caiu

dar conta (conseguir)

de fazer (regional-Go)

Estes exercícios, apoiados na "semântica estrutural" de Greimas (12), forçam (ou têm por objetivo forçar) exatamente a estruturação consciente, através de causas e efeitos, do léxico adquirido por imitação ocasional, em vivências de experiências necessárias e cotidianas.

O exercício seguinte, realizado e montado sobre a teoria de Bruner (13), teve por objetivo demonstrar a falsidade, a tolice e o disparate de sentido (a par de, às vezes, certa razoabilidade), quando juntamos elementos léxicos que se não casam perfeitamente bem, apesar de sintático-estruturalmente poderem combinar entre si:

- |          |         |         |        |         |             |
|----------|---------|---------|--------|---------|-------------|
| A) O     | HOMEM   | COMEU   | SEU    | ALMOÇO  | QUENTE      |
| B) UMA   | SENHORA | VESTIU  | MEU    | CASACO  | NOVO        |
| C) ESSE  | DOUTOR  | QUEBROU | UMA    | GARRAFA | CHEIA       |
| D) MEU   | FILHO   | DIRIGIU | NOSSO  | CARRO   | CONVERSÍVEL |
| E) ALGUM | RAPAZ   | CANTOU  | AQUELA | CANÇÃO  | ALEGRE      |

Façam-se as combinações:

E.1. + A.2. + B.3. + C.4. + C.5. + D.6. =

Algum homem vestiu uma garrafa conversível;

C.1. + D.2. + A.3. + D.4. + D.5. + A.6. =

Esse filho comeu nosso carro quente;

D.1. + C.2. + C.3. + E.4. + E.5. + C.6. =

Meu doutor dirigiu aquela canção cheia;

B.1. + B.2. + C.3. + B.4. + B.5. + E.6. =

Uma senhora quebrou meu casaco alegre;

A.1. + C.2. + E.3. + D.4. + A.5. + B.6. =

O doutor cantou nosso almoço novo.

Nas orações propostas nos exercícios não há vocábulos raros ou estranhos à experiência do aprendiz de língua; pode este, portanto, dedicar toda a sua atenção à operacionalização das palavras dentro do contexto, vicariando vivências lógicas.

Diferentemente do exercício anterior, que explorou relações de sentido em orações estanques e autônomas, o exercício que segue se faz em contexto mais amplo e mais complexo:

Feidípedes, o Mensageiro a pé (14)

Assim que os atenienses souberam da chegada dos persas, trataram de avisar o povo de Esparta. Esparta ficava a 240 quilômetros de Atenas. Se fosse hoje, não seria nada essa distância. Hoje, manda-se uma comunicação à China em alguns segundos. Mas, naquele tempo, não havia telégrafo, nem telefone, nem

trem, nem avião - nada rápido. E parece que em Atenas nem bons cavalos havia, porque num momento de tanta gravidade o meio usado para se comunicarem com Esparta foi um mensageiro a pé, de nome Feidípedes. Feidípedes correu a noite e o dia inteiro, sem parar sequer para comer - e no segundo dia chegava a Esparta.

Inicialmente, situou-se o aluno aprendiz no contexto histórico-geográfico da Grécia antiga, com suas cidades, distâncias, costumes e condições, nomes etc. A seguir, determinou-se que alterasse as relativas "tempo" e "lugar" (para "hoje" e "Goiás"), com as mudanças que se tornariam inevitáveis e necessariamente pertinentes, sugerindo-se que, por exemplo, seria estranho um nome como "Feidípedes" dar-se a um goiano (mesmo que se respeite o fato de nomes ainda mais estranhos serem dados, frequentemente, a nossas crianças).

O resultado exigiu esforços e se transformou numa operacionalização convincente do vocabulário vital do aprendiz de língua, além de se lhe incorporarem no léxico novas vivências vicárias.

Pelo visto, através dos exercícios propostos, a intenção no ensino-aprendizagem do léxico não é (nem poderia ser mesmo) repelir o acervo assistemático, ocasional e imitativo, que o falante de língua portuguesa tem, adquirido em experiências

e vivências cotidianas e vitais, e que já traz quando se inicia na escolarização. O objetivo é multiplicar-lhe a experiência por um multiplicador "n", produzindo (ou reproduzindo) "n" vezes uma determinada experiência, com uma fórmula (experiência x "n" = "n" novas experiências) capaz de o conscientizar quanto a suas posses semânticas, de lhe sistematizar o acervo assistemático, de lhe operacionalizar funcionalmente o vocabulário vital e de lhe ampliar em espiral de relações e referências o adquirido ocasional e fortuitamente.

Por exemplo:

No exercício do verbo "tomar", acima visto, a experiência fora, supostamente, "tomar água" e se multiplicara pelo multiplicador "11", resultando em onze novas experiências (vicárias), podendo multiplicar-se por outras mais quase que indefinidamente.

O objetivo da sistematização (estruturação) do acervo adquirido ocasionalmente e por imitação, percebe-se, por exemplo, no exercício com o verbo "fazer" (obviamente do vocabulário vital de qualquer falante de língua portuguesa), onde, a par da multiplicação do léxico pela prefixação, insistiu-se em conscientizar-se o aluno, falante aprendiz, sobre determinada ação, colocando-a numa ordem de precedência lógica:

- A - "faz-se" o que não foi feito ainda;
- B - "desfaz-se" o que está feito;
- C - "não se faz" o que não está feito e que poderia ser feito;
- D - "refaz-se" o que já fora feito e desfeito anteriormente;
- E - "redesfaz-se" o que já fora feito e desfeito e refeito anteriormente.

E no próprio exercício já se propõe, além da demonstração informativa, a operacionalização, através de:

"COSTURA" = "costurar", "descosturar", "não costurar", "recosturar", "redescosturar".

Outro objetivo que deve ser proposto no ensino/aprendizagem do léxico está o de prover o falante de um complexo léxico que lhe permita identificar níveis de fala ou fatores de intensidade expressiva no contexto.

É o que acontece, por exemplo, na seguinte sequência do exercício com o verbo "tomar":

- "tomar vinho" - linguagem vital, onde *tomar* significa "beber";
- "tomar um pileque" - linguagem popular (como o seria também a expressão "ficar de fogo" - gíria);
- "embebedar-se" - linguagem erudita, principalmente

pela figura do verbo pronominal, substituída vulgarmente pelo parafrásico "ficar bêbedo";

"embriagar-se" - linguagem erudita, e menos frequentemente usado até que "embebedar-se";

"inebriar-se" - linguagem erudita e figurada, partindo de radical comum com "ébrio".

É o que acontece também, outro exemplo, quando se comparam para o falante, expressões como:

"costurar" - "fazer costura"

"descosturar" - "desfazer a costura"

"recosturar" - "refazer a costura"

Observe-se que muitas vezes o léxico legítimo e próprio se substitui por expressões, mais ou menos equivalentes, vicárias compostas, na fala popular e menos casta.

No exercício com a palavra "contar" (fazer "conta"), evidencia-se a presença quase sempre ignorada pelo falante menos cuidadoso, de expressões mais ou menos eruditas.

Exemplos: "fazer de conta", por "fingir", "imaginar", "imaginar-se", "supor" etc.;

"fazer conta de...", por "atribuir importância"...

"ficar por conta", por "irritar-se", "irar-se", "indignar-se" etc.;

"dar conta", por "ser capaz", "conseguir" etc.

Finalmente, o objetivo de conscientizar o falante de língua portuguesa do valor contextual do léxico, pelo qual valor, independentemente de relações apenas etimológicas ou gramaticais, as palavras só valem totalmente, quando sua inserção no contexto fá-las formar "pares" bem casados ou grupos de força semântica pertinentes.

No exercício sobre o texto de Monteiro Lobato, por exemplo, a alteração de local (de Grécia para Goiás) e de tempo (de antigamente para hoje), gera transformações em alguns outros elementos, obrigatoriamente, pois, a continuarem os mesmos, deixariam de "casar" dentro do contexto; por outro lado, modificada a época da narrativa para um tempo distante no futuro, sugeriria inclusive variações consequentes em estilo de "ficção" (projeção, por exemplo, no ano 2.000).

O presente trabalho encerra-se, ou melhor, interrompe-se por aqui, devendo prosseguir, a partir dos aspectos sintáticos da competência em leitura, em leiturabilidade, é evidente que o domínio do léxico da língua é o fator mais importante da leiturabilidade e, quanto mais, quanto menos, se for atingido em larga amplitude, na mesma proporção

fará do falante um bom ou ótimo leitor. Os problemas de ordem sintática, constatou-se, não lhe criam grandes obstáculos à decodificação, se houver domínio de léxico; mas, domínio consciente, sistematizado, operacionalizado, comportamentado...

Em outra parte deste trabalho, juntar-se-ão as comprovações da aptidão/inaptidão em decodificação sintática; sirva, porém, para indicar um tema futuro, o seguinte exemplo de verificação realizada entre os falantes acompanhados na pesquisa que resultou neste relato:

executaram-se exercícios de sintaxe de colocação, de regência e de concordância; e a decodificação ficou dificultada ou impossível, não em razão da estrutura sintática em si, mas pela inaptidão léxica, isto é, pela incompetência para conhecer o signo significado em determinado significante.

Veja-se o seguinte exercício:

1.
  - 1.1. frutas de suco \_\_\_\_\_  
suco de frutas \_\_\_\_\_
  - 1.2. meia de mulher \_\_\_\_\_  
mulher de meia \_\_\_\_\_
  - 1.3. homem de vontade \_\_\_\_\_  
vontade de homem \_\_\_\_\_

1.4. espírito de criança \_\_\_\_\_  
criança de espírito \_\_\_\_\_

1.5. altar de pedra \_\_\_\_\_  
pedra de altar \_\_\_\_\_

As palavras: fruta(s), suco, meia, mulher, homem, vontade, criança, espírito, altar, pedra,

são palavras de um léxico fundamental, apesar de receberem conotações extraordinárias, às vezes, o que as retira da experiência e da vivência do falante e, portanto, de seu acervo. Decodificadas as palavras, isoladas e independentes, a ordem sintática não criou obstáculo de inteligência. No entanto, houve variação nos índices de decodificação dos pares de expressões:

1.2. "meia de mulher" e "mulher de meia", pela frequência de uso e pela ausência de conotação estranha, foi decodificado 100% corretamente:

"meia própria para mulher" e  
"mulher vestindo (usando) meia";

1.1. "frutas de suco" e "suco de frutas" = 80%

1.3. "homem de vontade" e "vontade de homem" = 60%

1.4. "espírito de criança" e "criança de espírito" = 50%

foram relativamente bem decodificados, prejudicando-se mais por determinadas



dificuldades na "codificação do decodificado";

- 1.5. "altar de pedra" e "pedra de altar", pelo desconhecimento de "pedra de altar" (pedra d'ara), foi decodificado (na segunda parte) 100% erradamente, isto é, a coisa "pedra d'ara" era desconhecida de todos.

Vê-se que não foi a ordem sintática o obstáculo à leitura; foi o problema de ordem léxica.

Por esse e por outros comprovantes, que veremos numa segunda parte, oportunamente, conclui-se pela capital importância do léxico e de seu ensino-aprendizagem entre falantes de língua portuguesa de 1º grau, de 5º a 8º ano (15).

Mas, há que ser um ensino-aprendizagem que sistematize e estruture, que operacionalize e dinamize o acervo que o falante já tem adquirido ocasionalmente e por imitação, em suas experiências vitais e em suas vivências necessárias.

Se os objetivos do ensino-aprendizagem do léxico são tais e tão sérios, certamente que os ensinadores (?) de comunicação e expressão estão fazendo os falantes de língua portuguesa e hipotéticos consumidores de língua navegarem em águas turvas e ao acaso das calmarias, quando tentam o sistema usual (e se limitam a isso) do "o que significa?" ou "substitua por um sinônimo" etc.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup>"Leiturabilidade" - termo proposto pela profa. Ana Christina de Andrade Kratz, in "Fórmulas para estimar a dificuldade de leitura de textos de conteúdo agrícola publicados em jornais sul-riograndenses para agricultores de baixo grau de escolaridade", tese nº 29, IEPE, UFRGS, Porto Alegre, .. 1974.
- <sup>2</sup>Nesta primeira etapa do trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica em livros de "Psicologia da Linguagem", "Filosofia da Linguagem", "Comunicação e Expressão", "Linguística" e "Metodologia da Linguagem" em geral, muito mais por estabelecer uma filosofia de interpretação, do que para adotar ou montar uma teoria propriamente dita.
- <sup>3</sup>Nesta segunda etapa do trabalho, foi realizada pesquisa de campo, para a constatação do "status quo", sem avaliação ainda de causas e consequências emergentes do problema.
- <sup>4</sup>O presente trabalho omite-se em relação à leiturabilidade de falantes não-nativos de língua portuguesa.
- <sup>5</sup>NIST, John. "Teaching the Esthetic Dimensions of Poetry", in "English Teaching FORUM", 21-25, Vol. IX, nº 1, janeiro/fevereiro, 1971. "A linguagem de informação é a linguagem do conhecimento intelectual; a linguagem do poder emotivo, a de formação... Naquela, o leitor olha para fora do universo representado pelas palavras ou por seus equivalentes do código simbólico; nesta, o leitor olha as palavras em si mesmas, porque elas são coerentes entre si e se transformam em seu próprio universo... Naquela, o resultado é mais importante que o instrumento; nesta, o instrumento (a beleza formal) é mais importante que o resultado (o conhecimento e a relevância moral)".

- 6 Todos esses elementos foram colhidos através de entrevistas e questionários aplicados entre docentes, tomando-se como ano base o ano anterior ao da pesquisa (1976).
- 7 Muitos docentes recusaram-se até a responder aos questionários.
- 8 Encontram-se também alguns docentes de "Comunicação e Expressão", portadores de deficiências articulatórias e/ou fonatórias.
- 9 Inquiridos os professores que apresentaram ou propiciaram tais audiências aos alunos, sobre "ocasiões" e "instrumentos" utilizados, todos eles - louve-se-lhes a iniciativa, (o mérito) - declararam que o material didático utilizado é (era) de propriedade particular sua; os estabelecimentos de ensino não oferecem tais recursos. Não os imaginam nem classificam como importantes.
- 10 A capacidade imitativa demonstrou-se proporcional ao "status" sócio-econômico do aluno, como que comprovando a eficácia dos melhores e mais abundantes modelos para serem imitados.
- 11 Não cabe aqui o relato da teoria semântica comunicada aos alunos. A estratégia usada foi a da "demonstração", em exercícios tais como:  
"A costureira costurou o vestido de madame; mas, pelos defeitos de costura, teve de desgosturá-lo e de, posteriormente, recosturá-lo".
- 12 GREIMAS, A.J., *Semântica Estrutural*, Cultrix, S. Paulo, 1973.
- 13 BRUNER, J.S., *Um Curso sobre o Homem - Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Bloch Educação/INL, Rio de Janeiro, 1975.

- 14 LOBATO, Monteiro. "História do Mundo para as Crianças". 1977, Ano II, nº 4
- 15 A importância do léxico, vista aqui na pequena compreensibilidade de um artigo, foi observada já, com muito mais minúcias, pela Profa. Ângela Jungmann Gonçalves, em seu livro "Lexicologia e Ensino do Léxico", Thesaurus Editora, Brasília, DF., 1977.

MARLENE STEIN FISCHER

#### RESUMO

Douglas Avango - Professor Titular da Faculdade de Educação da U.F.G.

(Artigo entregue para publicação em junho de 1973)

O presente trabalho teve como objetivo verificar os problemas de interferência linguística no processo de bilinguismo que ocorrem como proposta de segunda língua. O estudo foi feito especificamente com relação a tempos verbais e propõe-se, inicialmente, a determinar o momento de um sistema linguístico intermediário, a "Interlanguage" que atuaria como elemento auxiliar na previsão dos erros, sendo portanto um elemento significativo nos planejamentos que envolvem o ensino de uma segunda língua.

#### 1. INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é verificar, através de uma teorização e de uma aplicação prática, os problemas que afetam o estudante que tem o português como língua nativa, e o inglês como segunda língua.

O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DA LÍNGUA NATIVA PARA O  
APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA: TEMPOS VERBAIS

MARLENE STEIN FISCHER

RESUMO

*O presente trabalho teve como objetivo verificar os problemas de interferência lingüística no processo de bilinguismo que ocorrem com o estudante que tem o português como língua nativa e o inglês como proposta de segunda língua.*

*O estudo foi feito especificamente com relação a tempos verbais e propôs-se, inicialmente, a determinar o momento de um sistema lingüístico intermediário, a "Interlanguage" que atuaria como elemento auxiliar na previsão dos erros, sendo portanto um elemento significativo nos planejamentos que envolvem o ensino de uma segunda língua.*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é verificar, através de uma teorização e de uma aplicação prática, os problemas que afetam o estudante que tem o português como língua nativa, e o inglês como segunda língua.

A parte teórica do trabalho baseia-se em um levantamento da literatura referente a aspectos de lingüística contrastiva relacionados com problemas de aquisição de uma nova língua e com os problemas de transferência decorrentes deste bilingüismo. Estes problemas foram verificados especificamente com relação aos tempos verbais. A parte prática consta de um teste, que consiste na tradução de frases do português para o inglês, aplicado aos alunos do 2º e 3º semestres de Língua Inglesa do Curso de Letras Modernas do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás.

Com o objetivo de testar as interferências lingüísticas, e em que momento elas são mais frequentes, estabeleceram-se padrões de comparação com base nos modelos teóricos.

Não é objetivo deste trabalho apenas o equacionamento dos problemas, mas, através dele, fazer com que se elaborem planejamentos que atendam com maior propriedade aos problemas referentes à aquisição de uma segunda língua. Estes problemas envolvem vários aspectos, salientando-se entre eles a simplificação da língua a ser aprendida.

Foi em face dessa simplificação de sistema, que os estudiosos de lingüística contrastiva determinaram o momento da "INTERLANGUAGE", isto é, um momento em que se cria um sistema intermediário entre a língua nativa e a língua a ser adquirida. O aluno, ao ser submetido a padrões lingüísticos di-

ferentes recorre automaticamente a seus próprios padrões lingüísticos, criando uma forma de comunicação intermediária entre os dois sistemas. Podemos dizer que neste momento intermediário, o estudante realiza uma "performance" sem que apresente no entanto características de uma "competence".

Larry Selinker<sup>1</sup> em seu trabalho "Interlanguage" discute tais problemas, baseando-se na teoria de Lennenberg, que diz haver uma potencialidade latente que é ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Ao ser ativada esta potencialidade, Selinker<sup>2</sup> verificou que apenas 5% dos estudantes atingia a competência de nativos em uma língua estrangeira, sendo estes, portanto, os que haviam reativado a estrutura latente referida por Lennenberg.

A grande maioria dos estudantes, entretanto, nos estágios iniciais de aprendizagem de uma segunda língua, dirige-se para uma norma lingüística em que tenta reproduzir as sentenças. Estas serão diferentes daquelas produzidas pelo estudante nativo, não apenas no plano fonológico mas também nos aspectos sintático e semântico.

Aceitando a idéia da existência de uma estrutura latente, Selinker acrescenta ainda que existe no cérebro uma organização já formulada que difere de pessoa a pessoa e que coexiste com a estrutura latente proposta por Lennenberg.

Para Selinker, esta estrutura latente não basta para confirmar a idéia da existência de con-

ceitos gramaticais universais e nem de que, ao serem ativados estes mecanismos, a aprendizagem se realize. O autor pressupõe, também, que possa existir um espaço entre a aquisição linguística latente e outras estruturas intelectuais.

Entre os pontos abordados por Selinker, salienta-se o de que ao aprender uma segunda língua, o adulto (acima de 12 anos de idade) reativa a estrutura latente mencionada por Lennenberg. Como isto é o que ocorre com apenas 5% dos estudantes de uma segunda língua, não pode ser tomado como princípio na aprendizagem da segunda língua, levando-se em conta que essa minoria segue processos psicológicos especiais, diferentes daqueles seguidos pela maior parte dos estudantes de uma segunda língua. Estes, sem atingir o nível de falantes nativos, ativam uma certa estrutura psicológica latente ao tentar reproduzir uma sentença em uma segunda língua.

Selinker afirma também, que o estudante de uma segunda língua que adquire competência linguística, o faz sem que isto tenha que lhe ser ensinado. Apoiando-se nos estudos de Chomsky<sup>3</sup>, o autor afirma que ninguém aprende a estrutura gramatical de uma segunda língua através de explanação e instrução, pelo simples fato de que ninguém possui conhecimento explícito sobre esta estrutura para fornecer explicação e instrução. Já os estudantes que não estão incluídos na minoria que atinge a competência de nativos, tem a atenção focalizada sobre

uma norma de linguagem cujas sentenças tenta reproduzir. A sentença resultante será diferente daquela reproduzida por um nativo ou por um elemento incluído nos 5% mencionados por Selinker.

Foi essa diversidade de expressões, a do nativo, ou daquele que atinge a competência de nativo, e a da grande maioria dos estudantes de uma segunda língua, que não atingem tal competência que levou Selinker a levantar a hipótese da existência de um sistema linguístico separado que tem por base as observações das normas da língua nativa. É este sistema linguístico que o autor chama de "Interlanguage", dizendo que as previsões dos acontecimentos numa teoria de aprendizagem da segunda língua, deveriam primeiramente ser relacionadas com as formas linguísticas da Interlanguage, por ser este um período transitório, que muitas vezes o aluno não tem condições de transpor.

A teoria da "Interlanguage" é de grande importância em dois momentos no ensino de uma segunda língua, primeiramente na determinação do momento em que o estudante consegue comunicar-se através da linguagem falada sem atingir a "performance" de nativo e, em segundo lugar, por ser um indicador de problemas que enfrenta o estudante de uma segunda língua, possibilitando assim um planejamento didático mais eficiente.

A Interlanguage pressupõe uma reorganização de padrões, pois sendo um momento intermediário, deve acomodar os padrões adquiridos aos padrões da

língua nativa. É portanto um estágio provisório, mas que já pode apresentar elementos que indiquem uma comunicação lingüística.

Em seu trabalho, "Linguistics across cultures"<sup>4</sup>, Lado afirma que "quando a transferência produz distorções que podem acarretar diferenças de significado, ocorre um sério problema de aprendizado". Entretanto afirma a possibilidade de identificar estas dificuldades pela comparação dos sistemas lingüísticos e culturais entre a língua nativa e a língua a ser aprendida. O trabalho de Oller em 1971 discute a teoria da análise contrastiva enfatizada por Lado, dizendo, entretanto, que esta deve ser encarada mais como uma base experimental de pesquisa do que como uma base para o desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas.

Em "As Ciências lingüísticas e o ensino de Línguas"<sup>5</sup>, Halliday, McIntosh e Strevens fazem um estudo sobre a necessidade ou não da comparação no ensino de línguas estrangeiras, afirmando que o que é importante é uma comparação feita com bases lingüísticas, e apresentam a gramática e a fonologia como os níveis mais adequados à comparação a qual só deve ser realizada após uma descrição lingüística anterior. Os autores referem-se também aos problemas didáticos, afirmando que as comparações podem ser aplicadas para que se possa descobrir quais os aspectos da segunda língua que tem maior probabilidade de tornar-se fonte de erro devido à interferência, mas afirmam que o diagnóstico dos erros

não decorre exclusivamente desta comparação. É a análise do erro, não o estudo das causas, que influencia na determinação do planejamento didático.

Importa observar que os fenômenos de interferência a que nos referimos são os que afetam o estudante adulto em sua tentativa de bilingüismo e não aqueles que resultam na introdução de elementos estrangeiros na língua.

Segundo Weinreich<sup>6</sup> existem na linguagem fenômenos de interferência que, se reproduzidos com frequência pelos bilíngües tornam-se habituais e fixos. Quando o falante de uma determinada língua (x) emprega uma forma estrangeira em uma língua (y) não mais como um recurso ocasional na língua (y), mas porque esta forma já fora empregada por outros falantes no discurso da língua (x), este elemento de empréstimo pode ser considerado, do ponto de vista descritivo, como parte integrante da língua (x).

É através da análise do erro e do momento da "Interlanguage" que se tentará evitar que o estudante adulto, que não atingiu a competência de nativo, estabeleça os elementos de interferência como seu domínio lingüístico.

## 2. METODOLOGIA

Face às implicações teóricas desenvolvidas nesta pesquisa, com relação aos problemas de "Interlanguage" e interferência, foi realizada a testagem de alguns problemas que implicam em interfe-

rência, e observados como estes elementos seriam considerados quanto ao aspecto de aquisição da segunda Língua. Para tanto, foram elaboradas várias situações-problema constituídas por frases completas a serem traduzidas para o Inglês, com o objetivo de se verificar de que modo o aluno age com relação ao emprego de dois tempos verbais: "o simple past" e o "present perfect", e se nestes tempos ocorre ou não a interferência da língua nativa. A hipótese de trabalho propõe que acertar ou errar independe do tempo verbal empregado.

Na análise dos testes foram observados os seguintes problemas:

- a) se os alunos empregam corretamente o "present perfect" a partir de modelos apresentados em português,
- b) se os alunos empregam corretamente o "simple past" a partir de modelos apresentados em português,
- c) se os resultados obtidos oferecem elementos para que se possa determinar o momento da "Interlanguage",

Com relação ao uso do "present perfect" foram aplicadas em 50 alunos, do 2º e 3º semestre de Inglês do Instituto de Ciências Humanas e Letras, um total de 200 situações-problema, enquanto que, para a testagem do "simple past", foram aplicadas 250 situações-problema nos mesmos alunos que apre-

sentavam aproximadamente o mesmo nível de conhecimento da Língua Inglesa.

As seguintes situações-problema foram utilizadas para a testagem do "present perfect" - Grupo I

1. *Tenho* este carro há mais de quatro anos. Vou comprar outro no mês que vem. - (Frases 2 do exercício)
2. Ele *vive* conosco há dez anos e aparentemente não quer ir embora. - (Frases 3 do exercício)
3. Há muito tempo que *não nos vemos*. Ele já deve ter esquecido de mim. - (Frases 11 do exercício)
4. O teu irmão *acabou de sair*. Se tivesses chegado cinco minutos mais cedo, poderias ter falado com ele. - (Frases 12 do exercício)

As seguintes situações-problema foram utilizadas para a testagem do "simple past" - grupo II.

1. Ontem *aconteceu* uma coisa terrível. Querres que te conte? - (Frases 1 do exercício)
2. Há quanto tempo isso *aconteceu*? Por que é que não me disse imediatamente?
3. O senhor *chegou* ontem, não foi? Que tal acha esta cidade? - (Frases 15 do exercício)
4. Ele *viveu* na Alemanha durante 30 anos sem nunca ter contato com brasileiros. Quando *voltou*

falava sua língua como se fosse um estrangeiro. -  
(Frase 18 do exercício).

### 3. RESULTADOS

Aos resultados obtidos, foi aplicado um teste de  $X^2$  (qui-quadrado), com o objetivo de constatar o nível de significância dos resultados.

Ho: o acerto ou erro independe do tempo verbal empregado.

	C	E	TOTAL
SP	204 (141,1)	46 (108,9)	250
PP	50 (112,9)	150 (87,1)	200
	254,0	196,0	450

$$X^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

$$X^2 = 144,7 > X^2_{0,05(1)} = 3,84$$

O resultado de 144,7 é portanto muito maior do que 3,84 que é o valor máximo admitido pelo acaso em 5%. Conclui-se portanto que a hipótese é rejeitada e o valor do  $X^2$  confirma que existe um desvio entre os resultados obtidos (O) e os resultados

esperados (E). A hipótese portanto é rejeitada ao nível de significância de 5% comprovando a existência de uma relação entre o tempo verbal e os resultados obtidos. O aluno acerta mais quando expressa a frase com o "simple past" do que quanto utiliza o "present perfect".

A dependência entre o tempo verbal e o acerto ou erro, é, sem dúvida, um problema de transferência lingüística, e o erro decorre da não correspondência entre o "present perfect" com outro tempo verbal em português. Contrariamente o "simple past" do inglês apresenta uma correspondência aproximada com os tempos verbais do português. Nessa transposição, o aluno vai empregar, portanto, o tempo verbal que apresentar uma maior proximidade com aquele que existe em sua língua nativa.

### 4. QUADRO DEMONSTRATIVO DOS RESULTADOS:

#### QUADRO DEMONSTRATIVO DO GRUPO I

##### FRASE I

Acertos - 12

Emprego do "simple present" - 33

Emprego de outros tempos verbais - 04

Sem resposta - 01

##### FRASE II

Acertos - 14

Emprego do simple present - 29

Emprego de outros tempos verbais - 06



Sem resposta - 01

### FRASE III

Acertos - 05

Emprego das formas "there is" e "there are" - 30

Emprego de outros tempos verbais - 09

Sem resposta - 06

### FRASE IV

Acertos - 19

Emprego do simple past - 19

Emprego de outros tempos verbais - 06

Sem resposta - 06

### QUADRO DEMONSTRATIVO DO GRUPO II

#### FRASE I

Acertos - 47

Emprego do simple present - 01

Sem resposta - 02

#### FRASE II

Acertos - 40

Emprego do simple present - 05

Emprego de outros tempos - 03

Sem resposta - 02

#### FRASE III

Acertos - 48

Emprego de outros tempos - nenhum

Sem resposta - 02

### FRASE IV

Acertos - 42

Emprego do simple present - 01

Emprego de outros tempos - 01

Sem resposta - 06

### FRASE V

Acertos - 27

Emprego do past perfect - 03

Emprego de outros tempos - 02

Sem resposta - 18

### 5. CONCLUSÕES

Os testes aplicados demonstraram que:

1. Com relação ao emprego do "present perfect", sendo testados 04 (quatro) grupos de 50 situações-problema, num total de 200 situações, constataram-se os seguintes resultados:

50 acertos

150 erros

Os 150 erros apresentados incluem o emprego de diferentes tempos verbais e questões nulas.

2. Com relação ao emprego do "simple past", sendo testados 05 (cinco) grupos de situações-proble-

ma, perfazendo um total de 250 situações-problema, constataram-se os seguintes resultados:

204 acertos

46 erros

Os 46 erros apresentados incluem o emprego de outros tempos verbais e questões nulas.

3. A análise dos resultados permite-nos concluir que:

1. O grupo I (present perfect) apresentou um percentual de 25% de acertos (50/200)
2. O grupo II (simple past) apresentou um percentual de 81,6% de acertos (204/250)
3. O "Simple present" (presente simples) é o tempo verbal que o aluno emprega com maior frequência para substituir o "present perfect" ou o "simple past". No grupo I, em substituição ao present perfect foram usados: 52 vezes o simple present, e 25 vezes os outros tempos.

Com relação ao Grupo II, as alternativas quanto ao emprego do "simple past" (passado) foram: 07 vezes o "simple present", 03 vezes o "past perfect" e 06 vezes outros tempos.

4. O "present perfect" apresenta maior grau de dificuldade para o estudante brasileiro de Língua Inglesa do que o "simple past", pois o aluno desconhece o aspecto de continuidade de ação e

de indeterminação temporal que este tempo apresenta. Por ser o "simple present" o tempo verbal que aparentemente se aproxima mais do contexto lingüístico do estudante, este faz aparentemente uma simplificação do processo de transferência lingüística.

5. Com relação a determinação do momento da Interlanguage diríamos que a frequência de troca do "present perfect" pelo "simple present" (present simple), pode representar o momento de Interlanguage em que o estudante atinge o nível de uma comunicação, sem no entanto aproximar-se da competência. É este momento então que deve ser cuidadosamente analisado e considerado nas previsões didáticas.
6. Os planejamentos didáticos devem levar em consideração tais fatos e enfatizar estes aspectos através de análises que contrastem a situação lingüística em inglês e em português.

A hipótese inicial de que o acerto ou o erro independem do tempo verbal empregado foi rejeitada ao nível de significância de 5%. Existe portanto uma relação entre o tempo verbal sugerido e os resultados obtidos. Os alunos acertaram mais as frases quando expressas com o "simple past".

A dependência entre o tempo verbal e o acerto ou erro é, sem dúvida, um problema de transferência lingüística, pois os universos ideológicos não

são equivalentes.

O "simple past" apresenta uma correspondência aproximada com o português enquanto que, com relação ao "present perfect", a distância é muito maior, e, ao realizar uma transposição direta do português, o aluno automaticamente emprega o tempo que apresenta maior proximidade com aquele que existe em sua língua nativa.

A previsão dos erros pode funcionar como elemento auxiliar na determinação dos aspectos básicos de um planejamento didático. Entretanto a previsão atingirá apenas alguns níveis lingüísticos, isto é, alguns aspectos da linguagem não fornecendo informação suficiente sobre as bases psicolingüísticas de aprendizagem. A análise contrastiva funciona muito mais com relação a problemas de lexicologia, do que com o seu funcionamento, isto é, com o processo em que a língua se baseia. Deste modo, parecem-nos mais importantes os elementos que testam a interferência do que aqueles que simplesmente a comparam.

#### REFERÊNCIAS

- <sup>1</sup>SELINKER, Harry. *Interlanguage*. IRAL, Vol. X/3, August, 1972, pp. 209-230.
- <sup>2</sup>Id, *ibid.*, p. 213.
- <sup>3</sup>CHOMSKY, Noam. *Linguistics and Philosophy*. 1969, p. 68, apud SELINKER, Harry. IRAL, Vol X/3, August

1972.

- <sup>4</sup>LADO, Robert. *Linguistics Across cultures*. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1957 p. 114.
- <sup>5</sup>HALLIDAY, M.A.K et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Trad. Petrópolis, Vozes, 1974. p. 145.
- <sup>6</sup>WEINREICH, U. *Languages in Contact*. New York, Publications of the Linguistic Circle of N.Y., 1953, VII - 148 p. apud MOUNIN, Georges. *Les problè s thèoriques de la traduction*. Paris, Ed. Gallimard, 1963. p. 7.

#### BIBLIOGRAFIA

- BURT, Marina, K. Erros analysis in adult EFL classroom. *TESOL* vol. 9, march 1975.
- CHASTAIN, Kenneth. *The development of modern language skills: theory to practice*. vol. 14, New York, The Center for Curriculum Development Inc., 1971.
- CROFT, Kenneth. *Readings on English as a second language*. Cambridge, Winthrop Publishers, Inc. 1972.

HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes, 1974.

LADO, Robert. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1957.

MATOS, Francisco Gomes. Some cases of structural interference. *Estudos*. São Paulo, Instituto Yazygy, dez. 1974.

MOUNIN, George. *Les problêmes théoriques de la traduction*. Paris, Ed. Gallimard, 1963.

OLLER, John W. Contrastive analysis, difficulty and predictability. (Paper presented at the Pacific Conference of Contrastive Linguistics and Language Universals), 1971.

SELINKER, Harry. Interlanguage. *IRAL*, vol. X/3, august, 1972.

---

Marlene Stein Fischer - Professora Assistente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG. Mestre em Letras, convênio USP-UFG.

(Artigo entregue para publicação em maio de 1978)

INTER-AÇÃO  
1º sem. de 1977, Ano II, nº 4

## UM ASPECTO NEGLIGENCIADO NO DESENVOLVIMENTO DOS DEFICIENTES VISUAIS: EDUCAÇÃO MUSICAL\*

SANDRA RASSI JUNGSMANN

VÂNIA MARISE DE C. E SILVA\*\*

### RESUMO

O objetivo da experiência foi testar a validade de determinados aspectos da Educação Musical, como básicos para a Educação Geral do Deficiente Visual. Estes aspectos, tomados em apenas um período letivo, restringiram-se a aliar ritmo, melodia e movimento.

Com o prosseguimento da experiência, possivelmente outros aspectos salientar-se-iam.

A experiência foi realizada com crianças cegas do Instituto Artisanal dos Cegos de Goiás.

Existem fortes evidências de que: as crianças recebem Educação Musical e também Educação Física, porém não há entrosamento entre estas disciplinas. As crianças não conseguem a união dos elementos

---

\* - Trabalho apresentado para conclusão do Curso de Especialização em Educação. FE-UFG.

\*\* - Orientadora do Trabalho.

constitutivos da Música a uma movimentação funcional.

Nosso objetivo foi justamente este: desenvolver um trabalho de expressão corporal através da Música, empregando como base, técnicas de jogos educativos.

#### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Educação Musical é um problema não só complexo como também muito amplo, onde o estudo da Música ocupa um lugar de grande importância, como fator cultural, como fonte de prazer estético e como capacidade de domínio dos seus elementos constitutivos: o som, o ritmo, a melodia e a harmonia.

Como as demais Artes, a Música, além de sua finalidade de Arte Pura, também é promotora de fraternidade e compreensão entre os homens e estimuladora de seus valores éticos e sociais.

Destaca-se, como sendo o setor da Educação que estimula de maneira especial o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora, e, principalmente, a sensibilidade e o amor.

Nisto está sua peculiaridade, pois reúne, harmoniosamente, conhecimentos, sensibilidade e ação.

Num paralelo com o Conceito de Educação, concluímos que a Educação Musical é um conjunto de processos, pelos quais se favorece, nos indivíduos, a aquisição de conhecimentos musicais gerais, cientí-

ficos, com o objetivo de desenvolver suas atitudes e capacidades, integrando-os ao grupo social.

Conseqüentemente, ambas as fases apontadas pela Educação, em geral, são tratadas em Educação Musical como:

- *Processo Individual* com a "assimilação progressiva dos valores, conhecimentos, idéias e técnicas existentes", e que resulta na "formação" de sua mentalidade, caráter, personalidade e integração ao grupo como elemento ativo;
- *Processo Social* que consiste na "ação da geração adulta transmitindo à geração jovem os valores do patrimônio cultural, garantindo-lhe a continuidade".

A Psicologia da Música não atingiu ainda o nível que outros setores do conhecimento e do comportamento humano já alcançaram no âmbito das pesquisas psicológicas.

Não há dúvida que tem havido incursões notáveis em várias direções: nas Ciências Exatas, a Física e a Matemática, buscando a compreensão da *natureza do Som*, na Fisiologia, quando em estudos sobre o *Ritmo*; e no terreno da Filosofia, quando se analisa seu aspecto *Estético*.

As primeiras pesquisas psicológicas da Música foram feitas no campo da Estética e depois, então, é que aparecem na Psicologia Experimental, com Helmholtz, e referem-se a gosto estético, julgamen-

to e apreciação de valores estéticos.

No ensino moderno da Música, foram adotados princípios psicológicos que colaboraram na prática pedagógica.

Mas o aspecto científico da Psicologia Experimental se restringia quase que somente aos dados de quantidade, enquanto que, na Música, os valores qualitativos, efetivos e intuitivos é que estão em primeiro plano.

Embora a Psicologia Geral tenha ampliado as possibilidades de estudo e compreensão nos domínios do efetivo, do mental e até mesmo do subconsciente, há teorias, como a da Gestalt ou teoria da Forma, em suas forças vitais, dos elementos fundamentais. Assim, o Ritmo, a Melodia e a Harmonia são considerados como elementos vitais que correspondem, em sua natureza humana, respectivamente, aos aspectos da vida: fisiológica, afetiva e mental. Estes elementos vitais se traduzem por diversas formas: *o Ritmo, a Melodia, a Harmonia.*

"Música, como qualquer outra Arte, deve nascer e crescer segundo as leis da vida".

A Psicologia, dessa maneira, empresta à Pedagogia Musical o aspecto humano, arrancando-a da esfera puramente científica e objetiva das coisas.

Tal como em Educação, e Instrução, a Educação Musical é confundida com a Aprendizagem Musical.

Embora pareça contradição, não é nas Escolas

de Música, Institutos e Conservatórios, que se encontra a Educação Musical, como a entendemos, isto é, a musicalização.

A Escola, devendo dar oportunidade a todos de se manifestarem sob as mais variadas formas de expressão humana, oferece, com a prática da Música, um meio de expressão tão necessário como o falar, escrever ou desenhar.

Até mesmo aqueles professores que não dominam por completo o problema não poderão contestar o valor da Música como um dos meios mais eficazes para conseguir as finalidades educacionais na Escola. Por isso, o ensino da Música está incorporado ao ensino primário e secundário, como qualquer outra matéria do currículo, contribuindo na sua formação.

Um aspecto importante da Música é o de "reajustar" ou "reequilibrar" a harmonia comprometida do indivíduo.

A higiene mental pela Música, e mesmo a musicoterapia, são hoje sobejamente conhecidas.

A Música (como a Ginástica e a Dança), por meio de uma de suas partes constituintes, o Ritmo, ordena e disciplina a motricidade superabundante. Cantando, tocando, ritmando, as descargas, tanto físicas quanto emotivas, são canalizadas e se acalma a exacerbação, geralmente agressiva, existente, principalmente, nos adolescentes.

Por outro lado, também pode acontecer o contrário, a Música estimula, principalmente pelo rit-

mo, a aparente falta de vitalidade.

A Música, que é uma forma de comportamento humano, exerce uma influência única e poderosa no indivíduo.

Por meio dela, os enfermos e deficientes podem modificar sua conduta, seja adquirindo novas pautas de comportamento ou melhorando as que já têm.

*Crocker*<sup>1</sup> enfatiza a importância do emprego da música com o cego como um meio de expressão emocional que é socialmente aceitável e interiormente gratificante.

Ainda que aquele que tem visão normal também participe deste valor particular da música, este tem um significado terapêutico para os cegos, porque eles estão expostos constantemente a frustrações que requerem alívio emocional.

*Gilliland*<sup>2</sup> e *Baldwin*<sup>3</sup> têm revelado os valores que a eurrítmica, movimento rítmico, pode ter para as crianças cegas.

*Gilliland* pensava que esta atividade lhes conferia segurança física, ajudava-as a desenvolver a soltura e proporcionava-lhes uma sensação de independência.

Segundo *Baldwin*, a eurrítmica livre proporciona ao cego uma satisfação que o capacita a mover-se com a liberdade corporal das crianças de visão normal.

*Arje* e *Berryman*<sup>4</sup> informam que a rítmica educacional-técnica que compreende a coordenação de movimento, música e palavras - possui valores defi-

nidos para os deficientes visuais.

Foi observado que as crianças que haviam realizado esta terapia tendiam a reagir com mais liberdade e equilíbrio e com um sentido de direção mais pronunciado.

Tentamos basear nosso trabalho nesta linha de pensamento.

Infelizmente em Goiás e na maior parte do Brasil, a Educação Musical é desenvolvida somente com crianças normais.

Verifica-se, no entanto, que as crianças cegas sentem-se mais atraídas pela música, porque ela possui estes aspectos recreativos que lhes satisfazem as necessidades lúdicas, negadas por outras atividades não condizentes com sua incapacidade física.

Os estudos existentes e as pesquisas realizadas com deficientes visuais são insuficientes; praticamente inexitem matérias específicas na área de Educação Musical.

Na primeira visita que fizemos ao Instituto Artesanal dos Cegos, fomos recebidos pela Diretora que nos expôs a situação real daquela Instituição Educativa especializada.

As crianças recebem educação completa, em regime de internato e semi-internato. O planejamento e currículo são precários. Por exemplo: as crianças têm aulas de Música, há inclusive uma Bandinha de Rítmica já formada, e a professora de Educação Física faz um excelente trabalho na parte de

Expressão Corporal. No entanto, ao primeiro contato com as crianças, sentimos que elas têm dificuldades em expressar-se corporalmente e são incapazes de materializar com o corpo, através de gesto, os ritmos ouvidos.

Em virtude da deficiência física, o sentido da audição desenvolve-se interiorizando-se, e é necessário treinamento especial para exteriorizá-lo.

Isso chamou-nos a atenção de maneira especial, pois, quando consideramos as músicas das diversas culturas do mundo, observamos que o ritmo é seu elemento fundamental. O ritmo é o que organiza e proporciona energia. É ele o fator de maior importância na música.

Tentamos, a partir daí, levar as crianças a um perfeito entrosamento entre ritmo e expressão corporal.

## MATERIAL E SISTEMÁTICA DA EXPERIÊNCIA

### DOS ALUNOS:

Iniciamos nosso trabalho, conforme planejamento prévio, com alunos do Instituto Artesanal dos Cegos.

A experiência foi realizada com uma só turma, formada de 8 (oito) alunos. As idades variavam entre 8 e 11 anos. Esses alunos foram selecionados pela Diretora do próprio Instituto.

O trabalho a ser realizado deveria ser feito

quase que individualmente, daí o número limitado de alunos,

O temperamento dessas crianças é dócil e sua ânsia de aprender levou-as a uma aceitação plena de nossa pessoa.

Apesar de pertencerem a classes e níveis diferentes, havia perfeito entrosamento e amizade entre elas.

### LOCAL DAS AULAS:

As aulas foram dadas no próprio Instituto, local onde a maioria das crianças vive em regime de semi-internato e internato.

O prédio foi totalmente reformado e possui largos corredores e grandes áreas de recreação.

As salas em sua maioria são grandes e possuem um mínimo de móveis.

A primeira sessão foi realizada numa sala pequena (costura), que não correspondia às nossas necessidades. Foi-nos cedida, então, a Biblioteca, que é um salão bem amplo. Nele as crianças puderam locomover-se à vontade e sem medo, e que nos possibilitou alcançar o objetivo almejado.

### DO MATERIAL:

O material usado constou de fitas gravadas do disco "Musijugando"<sup>5</sup>.

As crianças utilizavam, quando necessário,



instrumentos de percussão da bandinha rítmica; mas na maioria das vezes trabalhavam com o próprio corpo.

#### DA EXPERIÊNCIA:

Foram realizadas 14 (catorze) sessões, sendo que nem sempre conseguimos realizar as 2 (duas) sessões semanais que haviam sido programadas, por problemas dentro do próprio Instituto.

Objetivando método e eficiência na experiência, juntamente com a Orientadora, foi montado um programa, no qual seria possível observar as dificuldades individuais e coletivas.

Utilizamos-nos de várias normas e técnicas de ensino, visando a alcançar resultados com utilização de Jogos Educativo-Musicais.

#### PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS GERAIS:

- 1 - Música e criança - Jogo base: Atividade Rítmica  
objetivos:
  - a - Integração das Atividades Escolares Globais;
  - b - Criação e Desenvolvimento de Hábitos Gerais e Específicos;
  - c - Expansão da Personalidade;
  - d - Expansão do gosto pela Arte Musical;

- e - Desenvolvimento da Atividade Cinética e da Expressão mímica e corporal;
- f - Desenvolvimento e aprimoramento da linguagem.

O movimento é um prazer e uma necessidade. Este é o ponto de partida para qualquer atividade em Música.

#### *Movimento e Jogo → ritmo e melodia*

- 2 - Ênfase especial à Expressão Corporal ou Educação através do Movimento: Técnicas:
  - a - o principal instrumento de trabalho é o corpo e todas as suas possibilidades de mobilização;
  - b - outros instrumentos: ritmo - melodia - instrumentos musiciais - o corpo como instrumento de percussão (produtor de ritmos);
  - c - corpo e seus movimentos inseparáveis do espaço, configurando entre ambos, forma e fundo → espaço pessoal → espaço parcial → espaço total → espaço social;
  - d - desenvolvimento da motricidade, qualidades de movimento, respostas corporais a estímulos distintos, desenvolvimento da criatividade e espírito lúdico, da socialização, capacidade de observar e ser observado;

e - estrutura de imagens que formam o esquema corporal: visual, tátil e cinestésica; Circuitos: eixo: cabeça e coluna vertebral, Membros superiores: braços e mãos; Membros inferiores: pernas e pés.

Pontos de Apoio do corpo: unidade e interação.

Qualidades de movimento: energia - contato - projeção - vibração - atividade - passividade.

Imagem reprodutiva e imagem produtiva → investigação, evocação e criatividade;

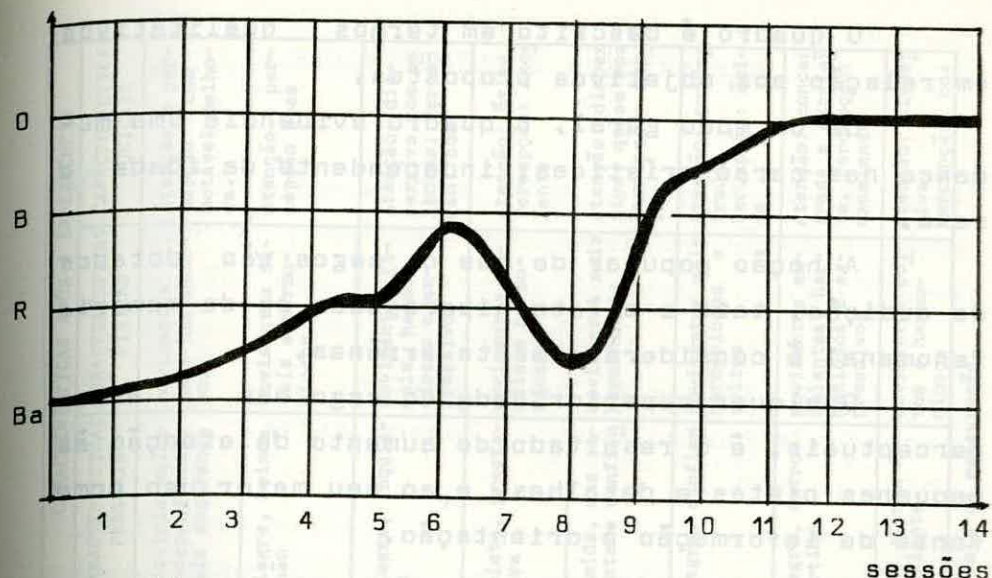
f - expressão do corpo com o corpo  
expressão de outras coisas com o corpo  
expressão do corpo com outras coisas  
intra e intercomunicação.

## RESULTADOS

As crianças no início totalmente tensas e desarticuladas, já na metade da pesquisa apresentavam efeitos positivos.

No final constatamos um resultado excelente e muito compensador.

A figura abaixo apresenta a curva de rendimento médio das 8 (oito) crianças.



O ótimo  
B bom  
R regular  
Ba baixo

Houve um rendimento crescente da primeira até a sexta sessão. A partir daí houve um decréscimo que alcançou o ponto mais baixo na oitava sessão.

Continuando, houve um crescimento acelerado até a décima sessão. Da décima à décima terceira sessão, o crescimento foi menos acentuado, havendo uma tendência de estabilidade.

Outros planejamentos deverão levar em conta esta tendência à estabilização, redefinindo objetivos, estratégias e avaliação.

O quadro anexo sumariza as observações anteriores e posteriores à experiência, apresentando ainda a idade, o sexo e o N.E. das crianças.

O quadro é descrito em termos qualitativos em relação aos objetivos propostos.

De um modo geral, o quadro evidencia uma mudança nas características, independente da idade e sexo.

A noção popular de que os cegos são dotados de audição, tato e olfato hiperagudos ou de memória fenomenal é consideravelmente errônea.

Qualquer superioridade do cego nas áreas perceptuais, é o resultado do aumento de atenção às pequenas pistas e detalhes, e ao seu maior uso como fonte de informação e orientação.

Nº	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	CARACTERÍSTICAS ANTES DA EXPERIÊNCIA		CARACTERÍSTICAS APÓS A EXPERIÊNCIA	
				CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS MUSICAIS	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	CARACTERÍSTICAS MUSICAIS
01	8	M	1º	movimentos difíceis e desconexos	Atenção auditiva: dispersiva. Percepção auditiva: fraca	Adquiriu maior independência, mais segurança	Atenção e percepção com notável melhoria.
02	12	M	2º	movimentos presos e difíceis	Atenção auditiva: concentrada	Alegre, brincalhão	Atenção e percepção boas
03	9	F	2º	movimentos fáceis, possui visão parcial	Atenção auditiva: dispersiva. Percepção: boa	Alegre, inquieto	Atenção: dispersiva com melhora; Percepção: boa
04	9	F	2º	movimentos presos e difíceis	Atenção: concentrada	Quieta, prestativa	Atenção: ótima
05	8	F	1º	movimentos difíceis, presos e desconexos	Atenção: dispersiva	Tímida, mas atenta e confiante	Atenção: dispersiva, quase boa
06	11	F	2º	movimentos difíceis e desconexos	Atenção: concentrada	Alegre, confiante	Atenção: concentrada
07	9	F	2º	movimentos desconexos, expressivos	Atenção: concentrada	Alegre, extrovertida	Atenção: concentrada e excelente
08	11	D	2º	movimentos fracos e presos	Atenção: dispersiva. Percepção: regular	Mais atenta e confiante	Atenção: dispersiva. Percepção: boa

FONTE: Observação registrada pela pesquisadora. Não foi utilizada escala de mensuração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> CROCKER, Dorothy B. apud Gaston, E.T. et alii. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós. 1968. p. 130.
- <sup>2</sup> GILLILAND, Esther G. apud. Gaston, E.T. et alii. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós. 1968. p. 130.
- <sup>3</sup> BALDWIN, Lilian. apud Gaston E.T. et alii. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós, 1968. p. 130.
- <sup>4</sup> ARJE, F. B. apud Gaston, E.T. et alii. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós, 1968. p. 130.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

- CRATTY, Bryant J. & SAMS, Theresa A. *Imagem Corporal del niño cego*. American Foundation for Overseas Blind, inc. Tradução Rolando Venegas, mimeografada.
- GASTON, E. Trayer y Otros. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós, 1968. volumen 46. Série Mayor.

ASSISTENTES SOCIAIS DE S.P. Serviço Social no Campo de Reabilitação. In: Revista Lente. p. 30. mimeografada.

INPS, Assessoria de Reabilitação Profissional. Avaliação dos Programas desenvolvidos pelas Equipes psiquiátricas nos centros de Reabilitação profissional (CRP). mimeografado.

JANNIBELL, Emilia D'. *A Musicalização na Escola*. Rio de Janeiro, Lidador, 1ª Edição, abril 1971.

SILVA, Vânia Marise C. *Desenvolvimento da Audição, voz, palavra e linguagem em crianças deficientes mentais, através de recursos rítmicos-sonoros*. Goiânia, Instituto de Artes. Universidade Federal de Goiás.

TELFORD, Charles W. & SAWREY, James M. *O indivíduo Excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

---

Sandra Rassi Jungmann - Especialista em Educação pela UFG.

Vânia Marise de C. e Silva - Professora Adjunta do Instituto de Artes da UFG. Doutora pela USP.

(Artigo entregue para publicação em abril de 1978)

INTER-AÇÃO

1º sem. de 1977, Ano II, nº 4

## PLANEJAMENTO DE ENSINO - COMO AVALIAR?(1)

MARIA MITSUKO OKUDA

### RESUMO

*O artigo apresenta um modelo de avaliação de planejamento de ensino, constituído de uma Ficha de Avaliação, de Critérios de Avaliação e de uma Ficha de Pontos. O modelo pode ser usado tanto para avaliação qualitativa como para avaliação quantitativa. O instrumento é útil para obtenção de feedback do planejamento após sua estruturação, o que não dispensa a avaliação do plano após sua execução.*

Um curso bem planejado ou que teve um bom planejamento é garantia de sucesso nos resultados desse curso? Acreditamos que não - inúmeros são os fatores que concorrem para o êxito de um curso. Não vamos discutir aqui esses fatores. É certo, porém, que um curso planejado tem alguns pontos a seu favor; um curso bem planejado, tem mais ainda.

A partir desse pressuposto acreditamos que um modelo de avaliação de planejamento de ensino poderá ser de alguma utilidade para professores,

nalmente à relevância num plano de ensino (V. O Modelo, item C, pp. 189-191).

Do estudo feito resultou, então, uma ficha com uma tabela de dupla entrada, relacionando os aspectos a serem avaliados em uma dimensão, e as categorias e/ou valores em outra dimensão (V. O Modelo, item A, pp. 173-175).

O MODELO

O modelo de avaliação de planejamento de ensino é constituído de uma Ficha de Avaliação, Critérios de Avaliação e uma Ficha de Pontos.

A - A Ficha de Avaliação

(v. pp. 173-175).

Plano de:

CATEGORIA E/OU VALORAÇÃO

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS

1. Dados de Identificação.....
2. Visão Geral do Plano
  - 2.1. Exequibilidade.....
  - 2.2. Forma (estrutura).....
  - 2.3. Organização.....
  - 2.4. Linguagem.....
  - 2.5. Correspondência com o curso.....
3. Objetivos
  - 3.1. Objetivos gerais.....
  - 3.2. Objetivos específicos.....
  - 3.3. Relação entre objetivos gerais e objetivos específicos.....
  - 3.4. Clareza.....
  - 3.5. Coerência interna.....
  - 3.6. Compatibilidade com o curso.....

OBSERVAÇÕES

FRACO

ACEITÁVEL

BOM

EXCELENTE

NÃO APLICÁVEL

INEXISTENTE

EXISTENTE

CATEGORIA E/OU VALORAÇÃO		EXISTENTE	INEXISTENTE	NÃO APLICÁVEL	EXCELENTE	BOM	ACEITÁVEL	FRACO	OBSERVAÇÕES
ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	4. Conteúdos								
	4.1. Adequação aos objetivos.....								
	4.2. Esquemáticação.....								
	4.3. Estrutura.....								
	4.4. Dosagem.....								
5. Procedimentos de ensino									
5.1. Adequação (objetivos, conteúdos, nº de alunos, diversificação)...									
5.2. Precisão.....									
5.3. Viabilidade (tempo e condições).....									

CATEGORIA E/OU VALORAÇÃO		EXISTENTE	INEXISTENTE	NÃO APLICÁVEL	EXCELENTE	BOM	ACEITÁVEL	FRACO	OBSERVAÇÕES
ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	6. Recursos auxiliares								
	6.1. Adequação (objetivos, conteúdos, procedimentos, alunos, diversificação).....								
	6.2. Precisão.....								
	6.3. Viabilidade.....								
	7. Avaliação								
	7.1. Descrição do processo.....								
	7.2. Adequação aos objetivos.....								
	7.3. Coerência entre modalidade e referência.....								
	7.4. Exequibilidade.....								
8. Bibliografia									
8.1. Adequação aos conteúdos.....									
8.2. Atualização.....									
8.3. Referências.....									
9. Cronograma.....									

OBSERVAÇÕES:

## B - Os Critérios de Avaliação

A categoria "Não Aplicável" é destinada aos aspectos do plano que não dão informações suficientes que possibilitem uma análise. Por exemplo: se um plano não apresentou os objetivos, no item 4.1. (adequação dos conteúdos aos objetivos) a categoria é "Não Aplicável".

Alguns aspectos são meramente categorizados como "existentes" ou "inexistentes". Outros aspectos, além de se lhes identificar a existência, são valorados de acordo com o nível em que se apresentam. Essa valoração, em alguns casos, é objetiva e por isso mais precisa; em outros, é arbitrária e por isso menos precisa.

Segue a explicitação dos critérios para a avaliação:

### 1. Dados de Identificação

São 8 as informações que identificam o plano:

- local e/ou instituição
- número de alunos
- curso
- período
- disciplina
- carga horária
- população-alvo
- professor

Esse aspecto pode ser considerado "existente" ou "inexistente" no plano. No primeiro caso ele é avaliado segundo o critério abaixo:

Nº de informações	Níveis
7 e 8	Excelente
5 e 6	Bom
3 e 4	Aceitável
1 e 2	Fraco

## 2. Visão Geral do Plano

### 2.1. Exeqüibilidade

A exeqüibilidade do plano como um todo deve ser analisada em relação a:

- adequação ao tempo disponível
- adequação às características da população-alvo

Se o plano fornece os elementos para avaliá-lo nestas duas perspectivas, sua exeqüibilidade pode ser estimada como excelente, boa, aceitável ou fraca.

Se o plano não tem as informações necessárias, a categoria é "Não Aplicável".

### 2.2. Forma (estrutura)

A forma de um plano se refere à apresentação dos seus componentes:

- identificação
- recursos auxiliares
- objetivos
- avaliação
- conteúdos
- bibliografia
- procedimentos de ensino
- cronograma



Independentemente da disposição gráfica, a avaliação deve levar em consideração:

- quantos e quais componentes o plano apresenta e
- clareza da apresentação - possibilidade de localização de qualquer elemento no plano com relativa rapidez.

Desse modo, pode-se valorar o plano, quanto a sua forma, em excelente, bom, aceitável, ou fraco.

### 2.3. Organização

Um plano tem determinado nível de organização, (excelente, bom, aceitável ou fraco) dependendo do grau de direção horizontal e vertical que ele mantém.

- Direção horizontal = unidade dentro da disciplina e entre esta e as disciplinas afins (2).
- Direção vertical = continuidade dentro do curso, relacionando-se de forma ininterrupta os objetivos de ensino e os meios para seu alcance (3).

É possível que um plano não permita a análise deste aspecto. Neste caso, a categoria é "Não Aplicável".

### 2.4. Linguagem

Neste aspecto é atribuído um valor (excelente,

bom, aceitável ou fraco) dependendo do nível de clareza, correção, precisão e uniformidade da linguagem usada no plano em geral.

### 2.5. Correspondência com o curso

O plano de ensino de uma disciplina tem correspondência com o curso, se o nome da disciplina e a carga horária explicitada no plano estão de acordo com o que é estabelecido pelo(s) órgão(s) competente(s). O resultado fica numa das três categorias: "Existente" - "Inexistente" - "Não Aplicável".

## 3. Objetivos

### 3.1. Objetivos Gerais

Apenas se constata a "existência" ou "inexistência" dos objetivos gerais da disciplina.

### 3.2. Objetivos específicos

Apenas se constata a "existência" ou "inexistência" dos objetivos específicos da disciplina.

### 3.3. Relação entre Objetivos Gerais e Objetivos Específicos

Se o plano apresenta os dois tipos de obje-

tivos, verifica-se, inicialmente, se existe relação entre eles ("Existente" - "Inexistente"), ou seja, se os objetivos específicos foram extraídos dos objetivos gerais. Em seguida, deve-se verificar em que grau essa relação existe, atribuindo um valor proporcional: excelente, bom, aceitável ou fraco.

Se o plano apresenta apenas um dos tipos, ou nenhum, a categoria é "Não Aplicável".

#### 3.4. Clareza

Neste aspecto, avalia-se a clareza da linguagem usada na explicitação dos objetivos gerais e/ou específicos do plano. Dependendo do nível de clareza, atribui-se um valor: excelente, bom, aceitável ou fraco. Se o plano não apresenta objetivos, a categoria é "Não Aplicável".

#### 3.5. Coerência Interna

A coerência interna dos objetivos implica em

- explicitação dos objetivos segundo uma abordagem teórica (Por ex., ênfase no produto da aprendizagem, ênfase em processos cognitivos, ou ênfase em atividades).
- explicitação de objetivos que evidenciem comportamentos dos alunos ou do professor.

Desse modo, se o plano apresenta os objetivos é possível avaliar o nível de coerência interna deles: excelente, bom, aceitável ou fraco.

Se o plano não apresenta os objetivos, a categoria é "Não Aplicável".

#### 3.6. Compatibilidade com o Curso

Os objetivos de uma disciplina são compatíveis com o curso de que a disciplina faz parte, se eles são de interesse para o curso. Assim, nesse aspecto, a categoria possível é "Existente", "Inexistente" ou "Não Aplicável".

### 4. Conteúdos

Os aspectos a serem avaliados em "Conteúdos" são valorados de acordo com os respectivos níveis em: excelente, bom, aceitável ou fraco. Na impossibilidade de análise, registra-se a categoria "Não Aplicável".

#### 4.1. Adequação aos Objetivos

Verifica-se se os conteúdos estão de acordo com os objetivos propostos, se foram delineados a partir dos objetivos.

#### 4.2. Esquematização

Observa-se a uniformidade no detalhamento do

conteúdo em unidades e sub-unidades ou em itens e sub-itens. Se as unidades e sub-unidades (ou itens e sub-itens) são numeradas, verifica-se se existe uma padronização, ou obedece a normas técnicas.

#### 4.3. Estrutura

Refere-se à avaliação da seqüência do conteúdo, em termos de critérios: pré-requisitos, logicidade, gradualidade e continuidade.

#### 4.4. Dosagem

Neste aspecto, deve-se verificar a proporcionalidade na distribuição do tempo para as unidades e/ou sub-unidades, considerando sua extensão e complexidade.

### 5. Procedimentos de Ensino

A avaliação dos aspectos, neste item, segue a mesma orientação geral do item anterior: "Conteúdos".

#### 5.1. Adequação

Verifica-se se os procedimentos de ensino selecionados:

- favorecem o alcance dos objetivos propostos
- propiciam o desenvolvimento dos con-

teúdos

- aplicam-se ao número de alunos da turma
- apresentam diversificação que visem à eficiência e eficácia dos resultados.

#### 5.2. Precisão

Ao analisar este aspecto deve-se verificar se as atividades previstas foram explicitadas com terminologia apropriada, de modo que não dêem margem a diferentes interpretações. Se foram usadas abreviaturas, devem ser apenas aquelas já consagradas na literatura pertinente (por ex.: GVGO).

#### 5.3. Viabilidade

Trata-se da possibilidade de execução das atividades dentro do tempo e das condições disponíveis.

### 6. Recursos Auxiliares

A orientação geral para a avaliação dos aspectos deste item é a mesma dos dois itens precedentes.

#### 6.1. Adequação

Quanto a este aspecto deve-se verificar se

os recursos auxiliares

- facilitam o alcance dos objetivos
- esclarecem os conteúdos
- complementam os procedimentos de ensino
- ajustam-se ao nível dos alunos
- apresentam diversificação que visem à eficácia e eficiência dos procedimentos de ensino.

### 6.2. Precisão

Os recursos auxiliares previstos devem estar, no plano, com a terminologia apropriada, de modo que não permitam diferentes interpretações.

### 6.3. Viabilidade

Trata-se da possibilidade de uso dos recursos auxiliares dentro do tempo e das condições previstas.

## 7. Avaliação

### 7.1. Descrição do Processo

É preciso, inicialmente, observar se o processo de avaliação é descrito no plano ("Existente" - "Inexistente"). A descrição do processo de avaliação implica em informar;

- quando os alunos serão avaliados

- se a avaliação é com referência a critérios ou normas
- se a avaliação é do tipo formativa ou somativa
- como será a avaliação (instrumentos)
- os critérios de aprovação

Em seguida, deve-se atribuir um valor à descrição do processo de avaliação (no caso de existir) de acordo com o nível: excelente, bom, aceitável ou fraco.

### 7.2. Adequação aos objetivos

Se o processo de avaliação é descrito no plano, pode-se julgar se ele é adequado aos objetivos. A adequação pode ser num nível excelente, bom, aceitável ou fraco.

Se não existe descrição do processo de avaliação, a categoria é "Não Aplicável".

### 7.3. Coerência entre modalidade e referência

Pela descrição do processo de avaliação verifica-se a existência de coerência entre a modalidade de avaliação: formativa ou somativa, e a referência: para o critério ou por normas ("Existente" - "Inexistente"). É possível que a coerência ocorra num determinado nível: excelente, bom, aceitável ou fraco.

Se a descrição do processo de avaliação não

permitir um julgamento, ou se não houver descrição, a categoria, neste aspecto, é "Não Aplicável".

#### 7.4. Exeqüibilidade

A exeqüibilidade da avaliação deve ser analisada em relação a:

- adequação ao tempo disponível.
- adequação às características da população alvo

Se a descrição do processo de avaliação fornece os elementos necessários para avaliá-la nestas duas perspectivas, sua exeqüibilidade pode ser estimada como excelente, boa, aceitável ou fraca. Se a descrição do processo de avaliação não apresenta as informações necessárias, a categoria é "Não Aplicável".

### Bibliografia

#### 8.1. Adequação aos Conteúdos

A relação bibliográfica indicada deve ser relativa aos conteúdos previstos e cobrir todo o conteúdo discriminado no plano. Desse modo, pode-se avaliar em que nível a bibliografia está adequada aos conteúdos: excelente, bom, aceitável ou fraco. Não havendo relação bibliográfica, a categoria é "Não Aplicável".

#### 8.2. Atualização

A indicação bibliográfica deve ser atual. Pela citação da data de publicação das obras indicadas, avalia-se esse aspecto em: excelente, bom, aceitável ou fraco. Não havendo citação da data de publicação das obras indicadas, a categoria é "Não Aplicável".

#### 8.3. Referências

As obras citadas devem ser apresentadas de acordo com as normas da ABNT. A valoração desse aspecto é segundo o critério abaixo:

- Excelente = citação de acordo com as normas da ABNT
- Bom = citação de todos os elementos, porém, sem obediência às normas da ABNT
- Aceitável = citação de três ou quatro dos elementos
- Fraco = citação de um ou dois dos elementos

Se o plano não indica Bibliografia, a categoria é "Não Aplicável".

#### 9. Cronograma

Apenas se constata a "existência" ou "inexistência" de cronograma.

Plano de: \_\_\_\_\_

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	CATEGORIA E/OU VALORAÇÃO		EXISTENTE	INEXISTENTE	NÃO APLICÁVEL	EXCELENTE	BOM	ACEITÁVEL	FRACO	OBSERVAÇÕES	TOTAL
	1. Dados de Identificação.....	2. Visão Geral do Plano									
2.1. Exequibilidade.....			1	1	1	4	3	2	1		
2.2. Forma (estrutura).....			1	1	1	4	3	2	1		
2.3. Organização.....			1	1	1	4	3	2	1		
2.4. Linguagem.....			1	1	1	4	3	2	1		
2.5. Correspondência com o curso.....			4	1	1	1	1	1	1		
3. Objetivos											
3.1. Objetivos gerais.....			1	1	1	4	3	2	1		
3.2. Objetivos específicos.....			1	1	1	4	3	2	1		
3.3. Relação entre objetivos gerais e objetivos específicos.....			1	1	1	4	3	2	1		
3.4. Clareza.....			1	1	1	4	3	2	1		
3.5. Coerência interna.....			1	1	1	4	3	2	1		
3.6. Compatibilidade com o curso.....			4	1	1	1	1	1	1		
TOTAL											

Observações: As observações que se fizerem necessárias são assinaladas na coluna correspondente da Ficha, em ordem numérica de ocorrência, e explicadas no item "Observações", fora da Tabela.

C - A Ficha de Pontos

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	CATEGORIA E/OU VALORAÇÃO		EXISTENTE	INEXISTENTE	NÃO APLICÁVEL	EXCELENTE	BOM	ACEITÁVEL	FRACO	OBSERVAÇÕES	TOTAL
	EXISTENTE	INEXISTENTE									
7. Avaliação											
7.1. Descrição do processo.....			4	3	2	1					
7.2. Adequação aos objetivos.....			4	3	2	1					
7.3. Coerência entre modalidade e referência.....			4	3	2	1					
7.4. Exeqüibilidade			4	3	2	1					
8. Bibliografia											
8.1. Adequação aos conteúdos.....			4	3	2	1					
8.2. Atualização.....			4	3	2	1					
8.3. Referências.....			4	3	2	1					
9. Cronograma.....	4										

OBSERVAÇÕES:

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	CATEGORIA E/OU AVALIAÇÃO		EXISTENTE	INEXISTENTE	NÃO APLICÁVEL	EXCELENTE	BOM	ACEITÁVEL	FRACO	OBSERVAÇÕES	TOTAL
	EXISTENTE	INEXISTENTE									
4. Conteúdos											
4.1. Adequação aos objetivos.....			4	3	2	1					
4.2. Esquemáticação.....			4	3	2	1					
4.3. Estrutura.....			4	3	2	1					
4.4. Dosagem.....			4	3	2	1					
5. Procedimentos de ensino											
5.1. Adequação (objetivos, conteúdos, nº de alunos, diversificação)...			4	3	2	1					
5.2. Precisão.....			4	3	2	1					
5.3. Viabilidade (tempo e condições).			4	3	2	1					
6. Recursos auxiliares											
6.1. Adequação (objetivos, conteúdos, procedimentos, alunos, diversificação).....			4	3	2	1					
6.2. Precisão.....			4	3	2	1					
6.3. Viabilidade.....			4	3	2	1					

## USOS DO MODELO

É possível o uso do modelo tanto para avaliação qualitativa como para avaliação quantitativa e o procedimento, nestes dois tipos, é muito simples.

Na avaliação qualitativa o resultado é apresentado descritivamente. Para isso, deve-se, em primeiro lugar, assinalar com um "X", na Ficha de Avaliação, cada aspecto do plano em relação à categoria e/ou valoração, observando-se os critérios para a avaliação. Em seguida, procede-se à descrição de cada aspecto do plano mostrando o resultado da avaliação com a justificativa pertinente.

Na avaliação quantitativa existem três formas alternativas de apresentação do resultado: (1) em pontos e 0 a 114, (2) em "notas" de 0 a 100, ou (3) em conceitos - excelente, bom, regular, fraco e insuficiente.

Em qualquer uma dessas formas, deve-se, inicialmente, efetuar a avaliação usando a Ficha de Pontos, observando-se os critérios de avaliação, e deve-se ainda fazer a contagem de pontos obtidos. Nesse caso, tem-se a primeira forma de apresentação do resultado da avaliação, sendo 114 o número máximo de pontos que um plano pode obter.

Na segunda forma, o resultado é apresentado em "notas" de 0 a 100, em intervalos de 10. Para isso, o resultado obtido de acordo com a Ficha de Pontos é convertido em notas, segundo a escala a-

presentada na Tabela 1.

Na terceira forma, o resultado obtido na Ficha de Pontos é convertido em conceitos, segundo a escala apresentada na Tabela 2.

TABELA 1  
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA - 2ª ALTERNATIVA

PONTOS OBTIDOS	"NOTA"
100 a 114	100
90 a 99	90
80 a 89	80
70 a 79	70
60 a 69	60
50 a 59	50
40 a 49	40
30 a 39	30
20 a 29	20
10 a 19	10
0 a 09	0

TABELA 2  
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA - 3ª ALTERNATIVA

PONTOS OBTIDOS	"NOTA"
90 a 114	Excelente
70 a 89	Bom
40 a 69	Regular
20 a 39	Fraco
0 a 19	Insuficiente



## IMPLICAÇÕES

O modelo tal como apresentamos foi usado sem restrições na avaliação de cerca de 150 planos de curso das mais variadas disciplinas, níveis de curso e regiões.

É importante lembrar que o modelo é aplicável, independentemente da linha teórica de abordagem do autor do plano, do formato que usou para apresentá-lo, etc, desde que o avaliador, ao julgar o plano, defina seu posicionamento teórico-instrucional e avalie o plano objetiva e imparcialmente, fazendo as devidas adaptações nas fichas.

Como toda avaliação só faz sentido se ela provê *feedback*, no modelo proposto é importante a obtenção de informações quanto aos aspectos positivos (que devem ser mantidos) e aos aspectos negativos (que devem ser reformulados) do planejamento de ensino, usando-se adequadamente a Ficha de Avaliação.

Voltando ao ponto inicial do artigo, reafirmamos que este instrumento é útil para avaliar o planejamento de ensino enquanto plano, e que, uma vez executado, deverá ser avaliado por outros mecanismos disponíveis.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado da participação da autora como colaboradora na Pesquisa: Estudo Avaliativo

do Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau Financiados pelo SE-QF-1976, de: KRATZ, A.C.A.; DOMINGUES, J.L.; MENDONÇA, T.N.J., Goiânia, 1978.

<sup>2</sup> TURRA, C.M.G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F.M.; ANDRÉ, L.C. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975, p. 236.

<sup>3</sup> Id. *Ibidem*.

---

*Maria Mitsuko Okuda* - Professora Assistente do Departamento de Práticas Educacionais da Faculdade de Educação da UFG - Mestre em Educação, pela Universidade de Minas Gerais.

(Artigo entregue para publicação em abril de 1978)

documentação

INTER-AÇÃO

1º sem. de 1977, Ann 33, nº 4

## RESUMO DE DISSERTAÇÕES

O DESEMPENHO NO CAT-H E O PENSAMENTO PRÉ-OPERATÓRIO  
- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FORMA DE LIDAR COM A  
REALIDADE.

*Dissertação apresentada por  
Adgenor de Lima Filho como  
requisito parcial para ob-  
tenção do título de Mestre  
em Psicologia - Área de  
Concentração: Psicologia  
Clínica PUC/RJ - 1977.*

### RESUMO

O trabalho procura uma aproximação maior en-  
tre a prática clínica e a 'teoria' de desenvolvi-  
mento. Com base na teoria de JEAN PIAGET foi pro-  
posta uma nova técnica de avaliação do CAT-H que  
possibilite considerar o comportamento 'contar es-  
tórias' como uma manifestação do momento evolutivo  
em que a criança apresenta-se. A nova técnica foi  
testada na avaliação de 300 histórias faladas por 30  
crianças do estágio de intuições simples e 30 cri-  
anças do estágio de intuições articuladas (alunas  
de 3 escolas da zona sul do Rio de Janeiro. Verifi-

**documentação**

INTER-AÇÃO

1º sem. de 1977, Ano II, nº 4

## RESUMO DE DISSERTAÇÕES

O DESEMPENHO NO CAT-H E O PENSAMENTO PRÉ-OPERATÓRIO - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FORMA DE LIDAR COM A REALIDADE.

*Dissertação apresentada por Adgenor de Lima Filho como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia - Área de Concentração: Psicologia Clínica PUC/RJ - 1977.*

### RESUMO

O trabalho procura uma aproximação maior entre a prática clínica e a 'teoria' de desenvolvimento. Com base na teoria de JEAN PIAGET foi proposta uma nova técnica de avaliação do CAT-H que possibilita considerar o comportamento 'contar estórias' como uma manifestação do momento evolutivo em que a criança encontra-se. A nova técnica foi testada na avaliação de 600 estórias feitas por 30 crianças do estágio de intuições simples e 30 crianças do estágio de intuições articuladas (alunos de 3 escolas da zona sul do Rio de Janeiro. Verifi-

casas as relações existentes entre as características do desenvolvimento pré-operatório e os tipos de relatos no CAT-H, foi proposta uma nova forma de uso clínico para o CAT-H - avaliação do desenvolvimento cognitivo e forma de lidar com a realidade ('potencial de ajustamento', 'estratégias para lidar com a realidade', 'estilo de adaptação usado com mais frequência').

#### ABSTRACT

This research is an attempt to establish a greater correspondence between clinical practice and developmental theory in child evaluation. Based on the theory of JEAN PIAGET, a new version of the CAT-H assessment technique is proposed in which 'telling stories' is seen as manifesting the developmental stage of the child at any particular moment. The new technique was tested by the analysis of 600 stories obtained from 30 children at the developmental stage of 'simple intuitive thought' (the children were students at 3 schools in the south of Rio de Janeiro). A relationship was found between pre-operative developmental characteristics and the type of story reported on the CAT-H and a new form of the CAT-H for clinical use is proposed on the basis of this relationship. That is, the assessment of cognitive development and the way in which the child deals with reality ('adjustment potential', 'strategies for dealing with reality'

and 'the type of adaptation used most frequently').

"APRENDIZADO NÃO-COGNITIVO COMO RESULTADO DA ESCOLARIDADE - UM ESTUDO COMPARATIVO da experiência DO SENAI E DE ESCOLAS ACADÊMICAS CONVENCIONAIS".

*Dissertação apresentada por Darcy Costa como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação - IESAE - Fundação Getúlio Vargas - Área de concentração: Administração de Sistemas Educacionais. - 1º/sem/1978.*

#### RESUMO

O presente estudo objetiva averiguar a possibilidade de diferentes organizações escolares de provocarem modificações nos traços não-cognitivos de clientela de classe social baixa.

Efetuuou-se uma comparação entre grupos de alunos filhos de operários freqüentando os cursos de aprendizagem de menores do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e de alunos com características sociais e educacionais similares de escolas acadêmicas da cidade do Rio de Janeiro.

Os dados oriundos da observação revelaram que o SENAI soube capitalizar as experiências da empresa industrial, aparelhando-se metodologicamente pa-

ra moldar o aprendiz segundo os traços de conduta reclamados pelo mundo do trabalho. As escolas acadêmicas analisadas, embora proclamem objetivos mais amplos - a auto-realização do educando, não possuem a infra-estrutura material e humana para tal, chegando mesmo a provocar nos alunos uma atitude de aversão à escola.

Os resultados quantitativos evidenciaram maiores escores em modernidade para os alunos da escola acadêmica, enquanto que na escala de autoritarismo não houve diferenças significativas entre os dois grupos.

#### SUMMARY

The present study tries to find out the possibility of different scholar organizations for promoting changes over uncognitive characteristics from people of low social class.

A comparison was established between groups of pupils-worker's children-attending apprenticeship junior courses of the National Industrial Apprenticeship Service (SENAI) and pupils with similar schools in Rio de Janeiro City.

The data obtained by Studying, showed that the SENAI knew how to capitalize the experiences of the Industrial Enterprise methodologically equipping itself for moulding the apprentice, according to the behaviour rules required by the labour world. The analyzed academic schools even though proclam-

ing wider objectives like the autorealization of student, lacking of material and human infra-structure for that, get down the point of inciting in students an attitude of aversion to school.

The quantitative results made evident higher scores in modernity for pupils of academic schools, while in authoritarianism record, there wasn't meaning differences between the groups.

#### O CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO NO SISTEMA PROGRAMADO INDIVIDUALIZADO.

*Dissertação apresentada por Maria Mitsuko Okuda como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Metodologia de Ensino. - UFMG, abril - 1977.*

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar se os alunos se comportam diferentemente num SPI, sob critério de 100% de desempenho em todos os passos do programa, em relação a um critério inferior, estipulado em um mínimo de 70%.

O experimento teve como sujeitos alunos do curso de Didática Geral matriculados em Pedagogia

na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Os alunos foram divididos em dois grupos, cada qual submetido a uma avaliação com referência a um critério: 100% e 70%.

No desenvolvimento do curso, registrou-se o número de questões de estudo respondidas de maneira incompleta e/ou incorreta, de solicitações para esclarecimentos de dúvidas, de verificações, de chances necessárias para a obtenção do satisfatório, de leituras do texto de cada passo, e o ritmo próprio. Registrou-se também o número de alunos desistentes, não concluintes e concluintes do curso.

A análise dos resultados sugere que o critério de avaliação de 100% de desempenho não é mais eficaz e eficiente do que o critério de 70%.

#### SUMMARY

The objective of this study was to verify if the students behave differently in a PSI under a 100% evaluation criterion of performance in all units of the program in relation to an inferior criterion established in a minimum of 70%.

The experiment was developed with students attending a course on Methodology of Teaching who were enrolled at the School of Education of the Federal University of the State of Goiás, Brazil. The students were divided into two groups, each one submitted to an evaluation with reference to a 100% and a 70% criterion.

During the development of the course it was registered the following aspects: study questions answered incomplete or incorrectly, requests to clarifying some doubts, submitting to repeated testing, opportunities to achieve specific criteria, text readings for each unit and to go-at-your-own-pace feature. It was also observed the number of students who cancelled the enrollment in the beginning of the semester, those who attended the course partially for some span of time, and the ones who graduated effectively.

The analysis of results suggests that 100% evaluation criterion performance is not more effective and efficient than 70% evaluation criterion.

#### CAPÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO Seção Primeira

Art. 2º - A Revista ficará sob a coordenação de um professor da Faculdade de Educação, eleito pelas professoras que lhe compõem o Conselho Editorial.

Parágrafo Único - O Coordenador poderá escolher um ou mais professores para auxiliarem na tarefa.

\* Aprovado em reunião do Conselho Departamental da Faculdade de Educação da UFG, em abril de 1968.

INTER-AÇÃO  
1º sem. de 1977, Ano II, nº 4

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

ESTATUTO\*

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS

Seção Única

Art. 1º - A Revista Inter-Ação - órgão de responsabilidade da Faculdade de Educação da UFG - tem como objetivo divulgar estudos e pesquisas, preferencialmente realizados por docentes da Faculdade de Educação.

CAPÍTULO II

DA ADMINISTRAÇÃO

Seção Primeira

Art. 2º - A Revista ficará sob a coordenação de um professor da Faculdade de Educação, eleito pelos professores que lhe compõem o Conselho Editorial.

Parágrafo Único - O Coordenador poderá escolher um ou mais professores para auxiliarem na coordenação.

---

\* Aprovado em reunião do Conselho Departamental da Faculdade de Educação da UFG, em abril de 1978.

denação da Revista.

Art. 3º - A revista contará com um Conselho Editorial constituído por um representante de cada Departamento da F.E., por um representante do C.A. e por três representantes do corpo docente dos cursos de pós-graduação da F.E.

§ 1º - O Conselho Editorial da Revista será presidido pelo Coordenador.

§ 2º - Para ser membro do Conselho Editorial da Revista o docente terá que ser titulado de fato e de direito.

§ 3º - O mandato dos conselheiros do Conselho Editorial da Revista terá a duração de um ano, e é prorrogável por mais um ano.

Art. 4º - As funções adjetivas necessárias ao perfeito desempenho das finalidades da Revista serão desenvolvidas por um Redator, por um Secretário e por um Tesoureiro.

Parágrafo Único - A escolha do Redator, do Tesoureiro e do Secretário será feita pelo Coordenador da Revista e referendada pelo Conselho Editorial, dentre os professores e funcionários da Faculdade de Educação.

## Seção Segunda

### DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 5º - Compete ao Coordenador:

I - Receber os artigos para publicação;

II - Encaminhar os artigos para apreciação do Conselho Editorial;

III - Convocar e presidir as reuniões da Revista;

IV - Receber os pareceres emitidos pelo Conselho Editorial e comunicá-los aos autores dos artigos;

V - Selecionar, juntamente com o Conselho Editorial, os artigos para serem publicados e ordená-los;

VI - Apreciar e aprovar, juntamente com o Conselho Editorial, os textos publicitários a serem publicados na Revista;

VIII - Movimentar, juntamente com o Tesoureiro, os recursos financeiros da Revista;

IX - Escolher o Redator, o Tesoureiro e o Secretário;

X - Delegar competência.



Art. 6º - Compete ao Conselho Editorial:

I - Eleger o Coordenador da Revista;

II - Emitir, por escrito, parecer sobre os artigos que lhe forem enviados pelo Coordenador;

III - Participar das reuniões da Revista;

IV - Selecionar os artigos para serem publicados;

V - Apreciar os textos publicitários;

VI - Referendar a escolha do Redator, Tesoureiro e Secretário;

VII - Apreciar a prestação de contas feita pelo Tesoureiro e encaminhá-la ao Conselho Departamental da Faculdade de Educação.

VIII - Fixar a tabela de preços das fontes da receita previstos nos itens I, II e III (cap. III, Art. 10)

Art. 7º - Compete ao Redator:

I - Ler e apreciar a redação dos artigos a serem publicados;

II - Emitir parecer, por escrito, sobre a redação dos artigos;

III - Ler e apreciar a redação dos textos publicitários;

IV - Participar de reuniões da Revista, quando convocado;

V - Revisar os serviços datilográficos promovidos pela Secretaria;

VI - Assessorar o Coordenador na publicação da Revista.

Art. 8º - Compete ao Secretário:

I - Lavrar as atas das reuniões da Revista;

II - Fazer os trabalhos de datilografia da Revista;

III - Receber os textos publicitários e encaminhá-los ao Conselho Editorial;

IV - Receber e organizar a correspondência da Revista;

V - Promover a circulação da Revista.

Art. 9º - Compete ao Tesoureiro:

I - Receber as assinaturas da Revista, encaminhando a relação de assinantes ao Secretário;

II - Promover a venda da Revista;

III - Movimentar, juntamente com o

Coordenador, os recursos financeiros da Revista;

IV - Manter atualizada a contabilidade da Revista, efetuando os balancetes de acordo com a lei;

V - Receber e efetuar pagamentos.

### CAPÍTULO III

#### DOS RECURSOS FINANCEIROS

##### Seção Única

Art. 10 - Para arcar com as despesas necessárias à sua circulação, a Revista contará com os seguintes recursos:

I - Assinaturas;

II - Produto da venda da Revista e de separatas;

III - Publicidades;

IV - Doações;

V - Dotações específicas consignadas no orçamento da Universidade Federal de Goiás.

Parágrafo Único - O Conselho Editorial baixará a tabela de preços das fontes de receita previstas nos itens I, II e III.

### CAPÍTULO IV

#### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11 - As seções de que se compõe a Revista serão definidas pelo Conselho Editorial, em instrução normativa que se constituirá em anexo do presente instrumento.

Art. 12 - As normas de publicação da Revista, definidas pelo Conselho Editorial, se constituirão em anexo deste Estatuto.

Art. 23 - Na dependência da disponibilidade financeira da Revista, poderá ser fixada gratificação ao Redator, ao Secretário e ao Tesoureiro.

Parágrafo Único - O valor da gratificação será proposto pelo Coordenador e aprovado pelo Conselho Editorial.

Art. 14 - As reuniões do Conselho Editorial serão realizadas com o comparecimento da maioria simples de seus membros, em primeira convocação, e com qualquer número, em segunda convocação.

Art. 15 - O presente Estatuto poderá ser modificado no todo ou em parte por proposta de dois terços dos membros do Conselho Editorial, aprovada pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INTER AÇÃO - Revista da Faculdade de Educação da UFG. - se propõe a divulgar estudos e pesquisas da FE e de outras unidades, com o objetivo de apoiar e estimular o desenvolvimento científico no meio universitário.

Poderão ser aceitos para publicação os seguintes trabalhos:

- 1) Relatórios ou comunicações originais de pesquisa (com até 30 laudas no máximo);
- 2) Artigos de revisão de literatura referente a uma área ou campo de pesquisa (até 20 laudas);
- 3) Trabalhos de atualização ou análise de temas de interesse científico (10 laudas);
- 4) Resenhas críticas, informações científicas, biografias (até duas laudas);
- 5) Cartas à redação, com comentários a idéias expressas em artigos já publicados (até duas laudas).

### FORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1- Os trabalhos devem ser enviados em três vias, datilografados em espaço duplo, em papel tamanho ofício, deixando-se margens de 2 a 3 cm., com até 30 linhas por página, rubricada.

2- Os artigos poderão ser escritos em português, inglês, francês, espanhol ou italiano (preferencialmente, porém, em português), com resumo e título sempre em português e inglês.

3- Os resumos (abstracts) deverão ser apresentados em folha separada do corpo do artigo, trazendo na parte superior o nome "Resumo".

4- O título do artigo deverá ser seguido do nome do autor (ou autores), com indicação da instituição onde se realizou o trabalho. Em rodapé, menção a auxílios ou quaisquer outros dados relativos aos autores (local de trabalho, função, titulação acadêmica, etc) ou à produção do artigo.

5- As ilustrações e tabelas, com as respectivas legendas, deverão ser enviadas em folhas separadas. No texto deve ser indicado o lugar em que serão inseridas.

6- As notas deverão ser apresentadas no final do artigo, o número de chamada será em ordem crescente até o final do artigo.

7- As referências bibliográficas se reduzirão, no corpo do artigo, ao sobrenome do autor, ou autores, e ano da publicação referida.

8- A bibliografia, apresentada no final do artigo, seguirá as normas fixadas pela A B N T.

Obs.: Não haverá devolução do material enviado para publicação.

Os trabalhos serão apreciados e selecionados pelo Conselho Editorial da Revista.