

Memória quotidiana e comunicação: práticas memoriais na escola

Fernando Barone¹

Introdução

Este trabalho constitui um estudo interdisciplinar sobre a memória social na perspectiva de uma Teoria da Memória Social. Busca investigar e compreender os tipos ideais de memória quotidiana inspirando-se, metodologicamente, no conceito de *tipo ideal* weberiano. Desenvolve a ideia de que a Sociologia, desde Maurice Halbwachs, afastou-se de um conceito de *memória possível / temporalidade possível*, proposto no interior da Filosofia por autores tais como Nietzsche, Husserl e Bergson, para reforçar uma representação da memória social adaptada à temporalidade contida nos processos culturais da modernidade e na sua lógica produtiva.

Destaca-se aqui o nosso interesse pelo que chamamos de modos de memória e que pode ser definido, num primeiro momento, como o conjunto de características fundadoras do comportamento quotidiano que está associado à temporalidade social: modos de viver o tempo; características da velocidade sócio-corporal no contexto da colectividade; determinação da finalidade e vivências dos ritmos sócio-culturais; práticas e representações das finalidades técnicas ou vitais, práticas e representações das funções sociais. Essa perspectiva, que queremos fixar e desenvolver neste trabalho, toma a memória não apenas como o instrumental cognitivo do sujeito, para representar e classificar o mundo, mas compreende, sobretudo, o conjunto de elementos sócio-corporais construídos e disseminados em sociedade – factores de reprodução e transformação social.

Apresenta-se como conjunto de referências teóricas deste trabalho a aproximação à *fenomenologia da memória no quotidiano*, presente nas obras de Paul Ricoeur, Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu, Paul Connerton e autores ligados à Escola de Palo Alto. Este conjunto constitui a base teórica de referên-

cia para além de autores clássicos e modernos, tais como Henri Bergson do qual se tomaram os conceitos fundamentais que deram origem ao *modelo de análise*.

O *modelo de análise* desenvolvido, objectivo principal deste trabalho, baseia-se na revisão do chamado *dualismo bergsoniano* reflectido nos conceitos de *espírito e matéria* bem como nas outras dualidades, daí derivadas, tais como o conceito de *duração* – opondo-se a uma noção de *abstracção* – e também ao par de oposição *memória hábito* e *memória lembrança*, dentre outros.

A educação e a escola, enquanto factores de socialização indispensáveis, encontram-se vinculados aos modos de comunicação e memória na nossa sociedade, exercendo, de forma complexa, contraditória e coincidente, duas tendências de viver a temporalidade no dia a dia: a primeira voltada para a adaptação ao mundo (objectividade, simplicidade, reprodução, acção, ciência, inteligência e as características temporais abstractas: linearidade, separação e fragmentação do mundo) e a segunda dirigida à reflexão e, particularmente, à reflexão referenciada ao tempo vivido e a viver (subjectividade, complexidade, transformação, reflexão, conhecimento, intuição e as características da temporalidade durável: unidade, continuidade e simultaneidade).

A partir destas referências teóricas, elaborou-se um instrumental de análise que associa as características da dualidade *duração/abstracção* aos elementos: *o tempo, o si-mesmo, o outro e a comunicação*, determinando indicadores que analisam e classificam um *corpus* de análise constituído por discursos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico obtidos através de entrevistas semi-dirigidas. A aplicação do instrumental de análise ao *corpus* permitiu aferir da pertinência do modelo e da viabilidade do seu desenvolvimento. No presente texto apresentaremos, de modo resumido, a estru-

ra do modelo de análise e o instrumento de observação adaptado para a recolha de dados no universo educativo, no caso específico, os dados referentes às *práticas memoriais* de docentes do 1º Ciclo.

Fundamentos Teóricos

O conceito de *memória social* tem vindo a impor-se no âmbito das Ciências Sociais, principalmente, a partir dos estudos de Maurice Halbwachs (1990) que, no início do Século XX, tomou como objecto, pela primeira vez, os fenómenos relacionados com a memória colectiva propondo o estudo científico dos processos sociais que determinam a memória dos grupos e da sociedade. Até então, este objecto, sob o nome de memória apenas, era explorado pela Psicologia e pela Psicanálise nascente e apresentava uma abordagem do tema marcada, basicamente, pela natureza individual atribuída à memória humana.

Tanto a Psicologia como a Sociologia exibiam, por esta altura, as marcas positivistas que, mais fortemente as caracterizaram no início. Ao mesmo tempo, no plano do pensamento filosófico, o sentido atribuído à memória mantinha uma característica menos instrumental e mais preocupada com a “possível” memória humana. Estamos a referir aqui, autores como Nietzsche, Husserl e Bergson que, preocupados com o tema do tempo e da memória, no mundo contemporâneo, tentam alertar para os problemas relacionados com as ciências positivas e a sua servidão face ao crescimento do industrialismo e da lógica produtivista inibidores da consciência e da reflexão não instrumental.

Bergson (1946) – supondo que o homem se afastava cada vez mais de uma vivência temporal integrada e aberta à consciência e à reflexão, e se aproximava com rapidez dos sistemas abstractos e lineares (deterministas/mecanicistas) de viver o passado e o tempo – propôs os conceitos de *memória hábito* e *memória lembrança* que se alinhavam, respectivamente, ao par de oposição *matéria* e *espírito*. Este autor apontou, de forma ampla e indirecta, para o facto de as práticas quotidianas da memória consagrarem as características absolutas do tempo e da

memória, nomeadamente a *linearidade*, a *separação* e a *fragmentação* do mundo tangível. A este processo estaria ligada uma das características da memória humana que Bergson denominou *memória hábito*: a resposta automática determinada pelo hábito social com seu desempenho repetido de performances mentais e corporais que envolvem actividades quotidianas, tais como como nadar, andar de bicicleta e responder automaticamente a múltiplas solicitações do meio.

Em oposição à *memória hábito*, Bergson concebeu a noção de *memória lembrança*, ou *memória verdadeira*, que atribui à memória humana a capacidade de suplantar as determinações do hábito constituindo-se como um factor de consciência e liberdade do sujeito face ao meio e à cultura envolventes. A este conceito estariam associadas as características temporais *simultaneidade*, *unidade* e *continuidade* exercitadas acerca, e a partir, da realidade tangível e opostas às da *memória hábito*.

Nessa perspectiva, a filosofia bergsoniana associará os pares de oposição, derivados do par *matéria* e *espírito-memória*, aos seguintes pares de oposição: *abstracção-manipulação técnica* x *duração-consciência*, *memória hábito* x *memória lembrança*, *ciência* x *filosofia*, *acção* x *conhecimento*, *inteligência* x *intuição*, *adaptação* x *experimentação*, *selecção* x *atenção*, além dos pares já citados: *unidade* x *separação*, *continuidade* x *fragmentação*, *linearidade* x *simultaneidade*.

Em resumo, o pensamento de Bergson, não abre mão de um raciocínio que recusa tomar da realidade apenas a sua materialidade objectivável. Ao contrário, pleiteia a contínua participação da consciência e do espírito que criam essa mesma “materialidade”. Lembramos, todavia, que uma leitura actualizada da filosofia de Bergson deve passar pela correcção da inflexibilidade das construções duais – revisão proposta, por exemplo, por Edgard Morin (1991) na sua *teoria do pensamento complexo* onde as polaridades podem ser vistas como entidades, ao mesmo tempo, integradas e contraditórias – talvez tomando estas forças antagónicas da temporalidade, e da cultura, como inextricáveis no plano empírico.

Apesar da intervenção histórica de Bergson, e de outros filósofos não racionalistas, ao longo do século XX, o

desenvolvimento dos estudos sobre a memória, e particularmente sobre a memória social, tenderam à manutenção da orientação científica em detrimento da filosófica. Isso significa dizer que tanto a Psicologia como a Sociologia, desde Halbwachs, ao investigarem a memória em sociedade, mantiveram, em essência, uma perspectiva calcada nos objectos mais explícitos do real sem considerar as dimensões do possível ou daquilo que se preserva na sombra das práticas sociais. Neste sentido, Connerton (1993) entende que o objecto *memória* foi colonizado por disciplinas *úteis* aos sistemas sociais dominantes tais como, no âmbito da Psicologia, a Psicanálise – que explorou a *memória pessoal* (memória de si) – e pela Psicologia Experimental – que explorou a *memória cognitiva* (memória dos objectos e do mundo) – relegando para o esquecimento a *memória hábito* (memória corporal e automática / gestos sociais e de linguagem adquiridos através dos processos de socialização).

Pensamos que Connerton (Idem), ao propor o estudo extenso, e intenso, da *memória hábito*, reacende teóricamente a necessidade de se retomar o conceito de *memória lembrança*, e de alguma forma, fá-lo, já que a memória hábito não pode existir como pura matéria objectiva dada no social.

Em busca de um modelo de análise para a memória quotidiana

A partir dos elementos teóricos básicos, acima apresentados, concebemos um modelo de análise inspirado, na sua fundação, no par de oposição Memória Lembrança/Duração x Memória-Hábito/Abstracção.

Uma forma possível de organizar um quadro teórico, que contemple a prática da memória no quotidiano, será aquela que apresente os conceitos constituintes da *duração* (*unidade; continuidade e simultaneidade*) e seus contrários (*separação; fragmentação e linearidade*). Esta elaboração do quadro teórico preocupa-se em não se esquecer do resgate da *memória lembrança* no plano de uma fenomenologia da memória e do acento na construção da temporalidade e do mundo.

A partir do pensamento de Bergson e do conceito de *duração* (do qual o conceito de *expansão do presente* pode ser sinónimo): *unidade* ou *indivisibilidade; continuidade; simultaneidade ou mudança*, propomos um conjunto conceptual capaz de descrever tendências de acção da memória quotidiana.

Estas categorias evocam, integradamente, formas e práticas de comportamento diante do mundo e da temporalidade e referem-se, todas, ao conceito duplo de *duração/abstracção*, conceitos que, no plano fenomenológico, não existem na sua forma pura. De outro modo, podemos dizer que os *modos de memória* variam, fundamentalmente, a partir do jogo de equilíbrio e interacção entre a *duração / abstracção*; a *memória lembrança* e a *memória hábito* ou, de modo geral, entre *matéria* e *espírito*. Designamos tais elementos como *dimensões* e nos propomos a pensá-las como base de um modelo de análise em construção.

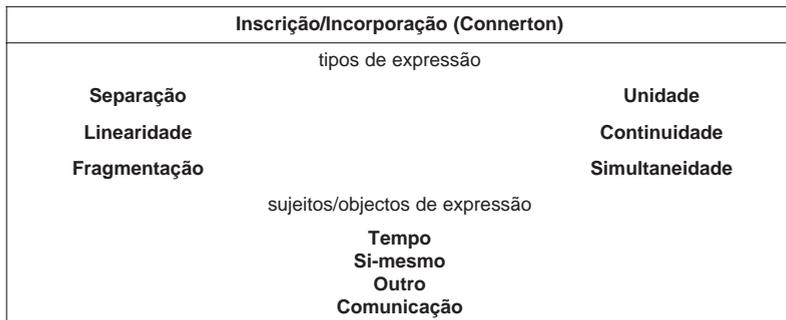
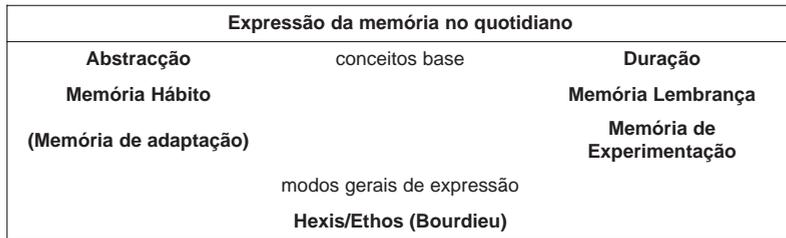
O conceito de *dimensão* é aqui utilizado no sentido de abarcar as características fundamentais das práticas temporais e de memória expressas no quotidiano. Acrescenta-se que, estas práticas, para nós, operam a transferência e consolidação de hábitos de memória no dia a dia das práticas sociais, com especial atenção, para as práticas de educação formal.

As categorias que constituem os conceitos básicos para a unidade conceptual *hábito da memória quotidiana* são três: a unidade; a continuidade e a simultaneidade. Estes conceitos, por seu turno, reflectem seus contrários complementares, respectivamente: a separação; a fragmentação e a linearidade.

Os conceitos de Si Mesmo, Outro e Comunicação surgem para nós como temas do sujeito/objecto² no mundo e seguem o plano do processo de comunicação como realidade de interacção comunicativa conforme proposto pelo Interaccionismo Simbólico e pela Escola de Palo Alto. O conceito de tempo surge nesse conjunto como síntese dos outros três conceitos na medida em que concentra em si a ideia de *duração/ abstracção* e representa genericamente a essência do ser segundo Bergson.

Tomamos as características gerais do tempo organizadas sob os conceitos opostos tempo concreto/tempo abstracto (*unidade /*

separação; simultaneidade / linearidade; continuidade / fragmentação) e os relacionamos com os conceitos de *si-mesmo; outro; comunicação* e *tempo* obtendo assim um novo conjunto composto de doze categorias resultantes do cruzamento entre as características temporais e o plano do sujeito/objecto: *unidade/separação do si-mesmo; unidade/separação do outro; unidade/ separação da comunicação* e assim por diante. O quadro abaixo representa graficamente o modelo de análise na sua estrutura básica:



Dentro da perspectiva de Bourdieu (1980:88-9), tomamos os conceitos *Hexis* e *Ethos* que, neste quadro, têm a função de caracterizar genericamente aquilo que Bourdieu chama o *habitus*: *um sistema de disposições duráveis adquiridas por um indivíduo no decorrer do processo de socialização*. O *habitus* manifesta-se através do que Bourdieu chama de *de esquemas (schèmes)* ou os modos de percepção e acção interiorizadas pelo indivíduo ao longo do seu percurso espaço-temporal.

Para nós, tanto a *memória lembrança* como a *memória hábito* manifestam-se enquanto hábito seja sob a forma de *hexis*, seja sob a forma de *ethos*. O *ethos* designa os princípios ou valores sob a forma de práticas, formas íntimas e não conscientes dos comportamentos morais que regem a conduta quotidiana: “a forma interiorizada, não consciente da

moral”. A *hexis* corporal corresponde às posturas, disposições do corpo interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo do seu percurso no tempo/espaço. Acrescentamos, neste plano dos *modos gerais de expressão*, os conceitos de *inscrição* e *incorporação*, presentes em Connerton (1993:87), que indicam, nas sociedades modernas, a predominância dos mecanismos de registo das mensagens e saberes (inscrição) em detrimento das formas memoriais que constituem a *memória habitual sedimentada no corpo (incorporação)*.

Tanto o *ethos* quanto a *hexis* referem-se a um processo inconsciente, ou automático, de agir no mundo. Revela inteligência adaptativa e a combinação de práticas já incorporadas pelo indivíduo. Bourdieu, ao montar o seu modelo, privilegia este campo dos movimentos determinados pelo social como se não pudesse haver hábitos de pôr em causa estas manifestações exclusivas do *ethos* e da *hexis* no quotidiano, ou dizendo de outro modo, de pôr em causa o *hábito da memória hábito*.

Nessa medida, pensamos que a sociologia de Bourdieu só permite uma óptica calcada na matéria ou na inteligência adaptativa o que, por si só, não basta quando se trata de formalizar a contradição exercida no plano do gesto intuitivo (oposto ao gesto voltado apenas para a *acção*).

O quadro abaixo apresenta a representação gráfica final do modelo de análise e os

cruzamentos correspondentes entre os tipos de expressão da memória quotidiana e os sujeitos/objectos de expressão:

ção (unidade / continuidade / simultaneidade) apresentam-se os enunciados indicadores subordinados às categorias dos objectos

Quadro do Modelo de Análise	
Duração	Abstracção
Memória Lembrança	Memória Hábito
Unidade	Separação
Continuidade	Fragmentação
Simultaneidade	Linearidade
Do tempo	
De si	
Do outro / Do mundo (Do Espaço)	
Da comunicação (relação/interacção)	
UNIDADE	SEPARAÇÃO
Unidade do Tempo	Separação do Tempo
Unidade de Si	Separação de Si
Unidade do Outro /do Mundo (atenção)	Separação do Outro / do Mundo(selecção)
Unidade da Comunicação	Separação da Comunicação
CONTINUIDADE	FRAGMENTAÇÃO
Continuidade do Tempo	Fragmentação do Tempo
Continuidade de Si (Temporalidade alargada de si)	Fragmentação de Si
Continuidade do Outro / do Mundo	Fragmentação do Outro / do Mundo
Continuidade da Comunicação	Fragmentação da Comunicação
SIMULTANEIDADE	LINEARIDADE
Simultaneidade do Tempo	Linearidade do Tempo
Simultaneidade de Si	Linearidade de Si
Simultaneidade do Outro/ do Mundo	Linearidade do Outro/ do Mundo
Simultaneidade da Comunicação	Linearidade da Comunicação

O instrumental de análise

A estrutura do modelo, apresentada acima, permite a organização de indicadores relacionados directamente aos traços empíricos destacados nos discursos. Estes indicadores estão intrinsecamente ligados entre si embora esta divisão os destaque à maneira de indicadores mais associados a esta ou aquela característica genérica dos tempos durável/abstracto em fusão e/ou contradição. Dentro de cada dimensão da duração/abstrac-

destacados (tempo / si-mesmo / outro / comunicação). Passamos a discriminar, no interior de cada conceito derivado os seus indicadores correspondentes:

(1). A dimensão Unidade/Separação

(A). Unidade/Separação do Tempo

Enuncia a divisão utilitária do tempo em geral: O professor apresenta/não apresenta preocupação³ (intenção de pensamento e

trabalho) com os modelos temporais montados sobre rotinas de acção.

Enuncia tempo de unidade: O professor apresenta/não apresenta preocupação com

o tempo que se contrapõe ao tempo das rotinas cristalizadas. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a separação do tempo (e das actividades) em blocos isolados e sem ligação.

Enuncia centralidade do sujeito (aluno/professor) como construtor do tempo: O professor apresenta/não apresenta o sujeito como centro do processo de duração/abstracção. Nesse caso, o professor enuncia a ideia de preparar/não preparar o aluno, e a si mesmo, para exercer a expansão do presente (tempo de unidade).

Enuncia pensamento/prática de equilíbrio entre os tempos: O professor apresenta/não apresenta preocupação em expandir a vivência do presente como duração ao mesmo tempo em que prepara a criança para que viva num meio de realidade fragmentada.

(B). Unidade/Separação do Si-Mesmo

Enuncia a unidade do si-mesmo: O professor apresenta/não apresenta preocupação com a consciência do si-mesmo enquanto objecto passível de ser interpretado e desenvolvido na escola.

Enuncia separação do si-mesmo: O professor apresenta/não apresenta preocupação com a questão da construção do si-mesmo apto para adaptar-se ao meio que o cerca.

Enuncia tentativa de hábito de unidade na instituição: O professor apresenta/não apresenta preocupação com a ligação entre os vários níveis da formação (emoções, cognição, expressão corporal, matrizes culturais, e outros.).

Enuncia práticas de equilíbrio unidade/separação: O professor apresenta/não apresenta um caminho de meio termo ao tentar dotar o aluno de uma capacidade mista no sentido desta dualidade.

Conceitos complementares da Unidade / Separação do Si-mesmo

Corporalidade (integração / não-integração do corpo e da gestualidade nos processos de formação/aprendizagem)

Enuncia a corporalidade no plano físico. O professor enuncia, no discurso, a corporalidade na educação associando-a à Educação Física.

Enuncia o gesto social⁴ como factor de educação ethos-hexis. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a educação para a comunicação⁵. O professor apresenta preocupação com um conjunto mais amplo de aquisições e competências que ultrapassa o domínio das disciplinas no 1º Ciclo. O professor apresenta pensamento e prática, nesta perspectiva.

Enuncia interdependência entre corpo e formação: O professor apresenta/não apresenta pensamento e prática relativos à questão

Enuncia práticas de interpretação do si-mesmo enquanto corporalidade (significados sociais dos léxicos e modalidades gestuais face ao si-mesmo): O professor apresenta/não apresenta pensamento e prática relativos a uma hermenêutica do corpo (da gestualidade) ou do “meu corpo em sociedade”.

(C). Unidade/Separação do Outro

Enuncia o conceito/hábito de atenção: O professor apresenta/não apresenta preocupação em associar como unidade o si-mesmo de cada um e o mundo (o outro).

Enuncia o conceito/hábito de selecção. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a organização selectiva dos conteúdos (disciplinas; separação de unidades curriculares) O professor faz a distinção entre os conteúdos curriculares voltados para a informação cognitiva fundamental (Matemática, Língua, Estudo do Meio)

Enuncia o conceito de mediação mediática que faz as representações do outro e do mundo chegarem até ao indivíduo para além dos modelos que são passados através da família, comunidade e da escola. Apresenta/não apresenta os media na vida e os interpreta como narrativa do passado na perspectiva da expansão do presente (unidade do outro)

Enuncia práticas pedagógicas do equilíbrio atenção/selecção: O professor apresenta/não apresenta preocupação em integrar as perspectivas anteriormente citadas.

Conceitos complementares da Unidade/ Separação do Outro

O público e o privado

Enuncia o conceito de público/privado. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a questão da formação voltada para a consciência pública do formando.

Enuncia o conceito de privado enquanto problema. O professor apresenta/não apresenta preocupação com as tendências de manifestação descontrolada do privado no ambiente escolar.

Enuncia práticas relativas ao problema. O professor apresenta/não apresenta proposta de trabalho em relação à formação do sujeito público face à cidadania e à vida privada.

Enuncia o equilíbrio ou desequilíbrio público/privado: O professor apresenta/não apresenta o problema de forma a abordar os dois lados (a questão da unidade público/privado).

Práticas mnemônicas na Escola

Enuncia sistematização das práticas mnemônicas: O professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas de separar e memorizar categorias cognitivas com a finalidade de permitir tarefas activas (por exemplo, tabuada, sequência de datas ou eventos distintivos, e outros.).

Enuncia o hábito de compreensão e a dispensa das práticas mnemônicas: O professor apresenta pensamento ou justificativa acerca da não utilização das práticas mnemônicas na Escola.

(D). Unidade/Separação da Comunicação

Enuncia associação entre os factores constituintes dos processos comunicativos: O professor apresenta/não apresenta pensamento ou prática que associe a sociedade/meio; os media; a família, alunos e professores enquanto elementos em comunicação.

Enuncia trabalho de formação do aluno para a consciência do sistema de comunicação: O professor apresenta/não apresenta preocupação com pensamento e práticas de observar e interpretar sistemas de relação/

interacção (sistemas em jogo; interlocutores; géneros de comunicação; realidades e possibilidades no plano da comunicação).

Enuncia a comunicação como espaço de aprendizagem global. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a unidade entre linguagem e comunicação (linguagens de comunicação inclusive a língua; modalidades de dizer no plano da comunicação não linguística).

Enuncia a noção de uso, e potencialidade de usos, dos códigos, sistemas e hábitos de comunicação. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a capacidade de domínio de códigos, sistemas e hábitos (do seu meio e de outros meios) por parte do formando.

(2) A dimensão Continuidade/Fragmentação

(A). Continuidade/Fragmentação do Tempo

Enuncia a consciência da incontornabilidade do tempo concreto: O professor faz/não faz ênfase no presente (síntese temporal do presente) no sentido de rever-se os gestos que se praticam como inércia do hábito contraído no passado.

Enuncia pensamento e/ou prática relativos à noção pulverizada do tempo. O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a ideia de tempo utilitário e dividido.

Enuncia pensamento e/ou práticas com as noções de tempo contínuo: O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a formação para o sentido de continuidade: a duração do passado e do futuro no presente.

Enuncia o presente como tempo de ligação entre os passados e o futuro: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas referentes à consciência de si, do outro e da comunicação como factores de compreensão do tempo contínuo.

(B). Continuidade/Fragmentação do Si-Mesmo

Enuncia práticas de narrativa do si-mesmo: O professor realiza/não realiza, com os formandos, práticas de narrativa autobiográfica e auto-compreensiva.

Enuncia a noção de História como noção integrada à noção de si e do outro em

processo contínuo e indivisível: O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a capacitação do formando para a leitura de si como um desenrolar contínuo de relações complexas num meio complexo, no tempo.

Enuncia a compreensão de si como contracção e condensação de hábitos de si e do outro no tempo. O Professor apresenta/não apresenta a consciência de si como processo no tempo (o si face ao meio e ao outro no passado).

Enuncia a consciência dos laços de passado e da herança do meio como factores de interpretação de si. O professor apresenta/não apresenta preocupação com a formação para a consciência de si, a classificação de si-mesmo e a identificação do outro através de narrativas sistemáticas e exercícios sobre o tempo passado.

Enuncia o trabalho com a noção de morte como factor de educação. Herança /legado como factores de continuidade. O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a questão da perda, do luto, da melancolia e do perdão.

(C). Continuidade/Fragmentação do Outro (do Mundo)

Enuncia a noção de História como factor de narratividade extensa do real: O professor apresenta/não apresenta preocupação com a questão da representação do outro no sentido da memória, da história, dos media, e outros.

Enuncia a noção de interpretação do vivido e a transformação do hábito no social: O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a transmissão dos hábitos e a participação de alunos e professores neste processo.

Enuncia a narratividade e práticas éticas de pensar a História: O Professor apresenta/não apresenta preocupação com a questão dos silêncios e versões parciais sobre os conflitos humanos. A dinâmica do esquecimento e a sua gestão.

Enuncia práticas de integração entre a narrativa subjectiva e a histórica: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativos à ideia de participação do sujeito no processo histórico. O Professor faz/não faz a distinção entre Memória e História. O Professor faz/não faz a relação entre as

narrativas pessoais e quotidianas do mundo e do si-mesmo e as narrativas históricas e científicas.

Enuncia práticas de interpretação e leitura da leitura que os media fazem do mundo: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e práticas relativos à formação do educando para a capacidade de interpretar códigos e fenómenos utilizados pelos media.

Enuncia o equilíbrio entre práticas de continuidade e práticas de fragmentação. O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas voltadas para a ponderação de factores de continuidade e a sua integração diante de um meio marcado pela fragmentação.

(D). Continuidade/Fragmentação da Comunicação

Enuncia um *continuum* de comunicação com base no educando: O professor apresenta /não apresenta pensamento/prática em relação à capacidade do educando de identificar de forma diacrónica o terreno de comunicação e as suas funções internas / papéis relativos no interior deste terreno (quem falava/fala; porque falava/fala; como falava/fala; com quem falava/fala; sistema no interior do qual se fala)

Enuncia práticas de identificação das redes de comunicação e de seus papéis. O professor apresenta/não apresenta noções das redes de comunicação relacionadas aos papéis que se dão no seu interior e relativas a todos os agentes: professores, familiares, comunidade, e outros.

Enuncia a autonomia do sistema de comunicação em relação aos seus agentes. O Professor apresenta/não apresenta a preocupação com a centralidade relativa do homem nos sistemas sociais e educacionais.

(3) A Dimensão Simultaneidade/Linearidade

(A). Simultaneidade/Linearidade do Tempo

Enuncia a multiplicidade como factor de educação: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas pedagógicas relativas à questão das possibilidades de revisão e escolha dos hábitos bem como as

várias perspectivas de análise de um mesmo objecto.

Enuncia a linearidade como factor de educação: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas pedagógicas relativos à ordenação linear do pensamento e do trabalho.

Enuncia a busca de equilíbrio entre a linearidade e a simultaneidade: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas de construção de possíveis outros (modelos, formas, sistemas) ao mesmo tempo em que pondera sobre sua utilidade e possibilidade.

Enuncia a consciência da velocidade quotidiana: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas face à questão da linearidade veloz.

Enuncia o stress como resultado da velocidade: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativas a situações de mau aproveitamento do educando devido ao stress.

Enuncia a distinção entre o intervalo reflexivo e o intervalo para a retomada da acção: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou prática relativos ao intervalo tomado como descanso da acção disposta linearmente e o intervalo vivido como plano intuitivo da simultaneidade: o plano do reflectir e do meditar; o repouso como tempo inútil face à acção.

(B). Simultaneidade/Linearidade do Si-mesmo

Enuncia pensamento ou prática de análise do si-mesmo na Escola: O Professor apresenta/não apresenta promoção da análise e interpretação dos varios significados de si conforme variação de referências. Promove revisão dos gestos do si-mesmo como prática de mudança.

Enuncia gestos do si-mesmo associados à linearidade: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativos ao acompanhamento do educando no plano da manutenção e gestão das sequências lineares da acção.

Enuncia aproximação dos planos simultaneidade/linearidade: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativos à integração contraditória dos planos da simultaneidade e da linearidade.

(C). Simultaneidade/Linearidade do Outro

Enuncia o outro possível: O Professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas onde o exercício de imaginar um leque de possíveis sobre qualquer tema/objecto permanente no quotidiano escolar. O professor propõe/não propõe abertura de prática pedagógica para o exercício interpretativo dos tipos de outro existentes: (sociedade; sistema escolar; sistema cultural, e outros.).

Enuncia distinção entre as escolhas de agendas dos media e os temas proscritos/silenciados: O professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativas à interpretação crítica dos discursos e linguagens mediaticas (discurso sobre o outro e o mundo).

Enuncia a relação entre a velocidade quotidiana e a linearidade narrativa veloz dos media. O Professor apresenta /não apresenta pensamento e/ou práticas de associação entre o conteúdo dos media e os ritmos velozes do dia a dia.

Enuncia a integração dos objectos do conhecimento: O professor apresenta não apresenta pensamento e/ou práticas relativos à integração dos objectos: tempo, si-mesmo, o outro e a comunicação

(D). Simultaneidade/Linearidade da Comunicação

Enuncia a comunicação como sistema escolhido/construído: O professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas relativas 'a consciência da constituição dos sistemas de comunicação.

Enuncia a possibilidade de interpretação e mudança do sistema de comunicação: O professor apresenta/não apresenta pensamento e/ou práticas que incentivam a mudança (no sentido de alteração sistémica de Palo Alto).

Para finalizar, acrescenta-se que o instrumental de observação apresentado deve estar sempre aberto a todas as transformações que a investigação continuada do nosso objecto puder fundamentar. Por sua vez, as práticas memoriais na escola devem ser entendidas como fluxos complexos e alteráveis e não dicotomias estáticas como à primeira vista se poderia supor.

Bibliografia

Barone, Fernando (2003), Comunicação da memória quotidiana. *Trajectos: Revista de Comunicação, Cultura e Educação*. ISCTE.

Bergson, Henri (1988), *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70.

Bergson, Henri (1979), O pensamento e o movente (Introdução). In: *Bergson: cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural. p.99-151

Bergson, Henri (1946), *Matière et mémoire*; essai sur la relation du corps a l'esprit. Genève: Éditions Albert Skira. 259p.

Bourdieu, Pierre (1989), *O poder simbólico*. Rio de Janeiro : Difel. 314p.

Bourdieu, Pierre (1994), *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Lisboa: Editorial Vega. 301p.

Citelli, Adilson (2000). *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo : Editora Senac. 253p.

Connerton, Paul (1993). *Como as sociedades recordam*. Oeiras : Celta Editora. 126p.

Crespi, Franco (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa : Editorial Estampa. 279p.

Deleuze, Gilles (1981). *Bergson: matéria y memoria*; curso del 5 enero de 1981. Cali: Universidad de Cali. 9 p. (mimeogr.)

Elias, Norbert (1995). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy. 342p.

Ellul, Paul (1989). La culture de l'oubli. In: ZAVIALOFF, Nicolas e JAFFARD, Robert e BRENOT, Philippe. (Org.) *La mémoire*; le concept de mémoire. v.2 . Paris: L'Harmattan. p.148-155

Goffman, Erving (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Santa Maria da Feira : Relógio D'Água. 297p.

Guillaume, Marc (1998). A competição das velocidades In: MORIN, Edgar e PRIGOGINE, Yllia et al. . *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Piaget. p. 103-16

Halbwachs, Maurice (1990). *A memória colectiva*. São Paulo: Vértice.

Husserl, Edmund (1989). *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70. 133p.

littlejohn, Stephen (1988). Fundamentos teóricos da comunicação humana. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 407p.

Luhmann, Niklas (1996). *Teoria de la sociedad y pedagogía*. Barcelona : Paidós.

Marc, Edmond (1998). Palo Alto: l'école de la communication. In: CABIN, P. *La communication; etat de savoirs*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines p.131-4

Miège, Bernard (2000). *O pensamento comunicacional*. Petrópolis: Vozes. 141p.

Morin, Edgard (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa : Instituto Piaget. 145p.

Nietzsche, Friedrich (1990). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimaraes. 142p.

Nietzsche, Friedrich (1988). *Seconde considération intempestive*. Paris: Flammarion. 187p.

Pellegrin, Marie-Frédérique. (1998). *Leçon sur les expériences du présent*. Paris: PUF. 122p.

Pomian, Krzysztof (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.

Ricoeur, Paul (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.

Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado; memoria y olvido*. Madrid: Ediciones UAM/Arrecife. 119p.

Rioux, Jean Pierre (1998). A memória colectiva. In: ——. e SIRINELLI, Jean-François. (Dir.) *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa. p..307-30

Sennett, Richard (1988). *O declínio do homem público*; as tiranias da intimidade. São Paulo : Companhia das Letras.

Weber, Max. (1995) Metodologia das ciências sociais. 2 volumes (Parte 1 e Parte 2). São Paulo : Cortez Editora. 453p.

¹ Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

² Estes dois conceitos surgem aqui com o sentido sistémico proposto, por exemplo, em Morin (1991: 47-8):

Assim o nosso ponto de vista supõe o mundo e reconhece o sujeito. Melhor, coloca-os a um e a outro de maneira recíproca e inseparável: o mundo só pode aparecer enquanto tal, quer dizer horizonte de um eco-sistema de eco-sistema,

horizonte da physis, para um sujeito pensante, último desenvolvimento da complexidade auto-organizadora. Mas tal sujeito só pôde aparecer no termo de um processo físico através do qual se desenvolveu, através de mil etapas, sempre condicionado por um eco-sistema tornando-se cada vez mais rico e vasto, o fenómeno da auto-organização. O sujeito e o objecto aparecem assim como as duas divergências últimas inseparáveis da relação sistema auto-organizador/eco-sistema.

³ O termo preocupação, aqui, tem o sentido mais associado à ideia de pré-ocupação, ou seja, intenção prévia de pensamento e trabalho face a determinada actividade. “pré-ocupação, s.f. ocupação prévia”. DICIONÁRIO Universal Língua Portuguesa. (1998) Lisboa: Texto Editora.

⁴ O sentido que este termo tem, aqui, reporta-se ao sentido figurado de gesto: “Gesto2. [Do fr. *geste*.] S.m. Ação, ato (em geral, brilhante): *gesto de generosidade; gesto de nobreza*”. Ferreira, A.B.H. (s.d.) Novo Dicionário da Língua Portu-

guesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. Ver também os conceitos de *ethos* e *hexis* em Bourdieu à p. 171 e seguintes.

⁵ O termo comunicação, aqui, evoca o sentido que possui na Escola de Palo Alto, ou seja, o sistema que designa a postura, a hierarquia e os movimentos concertados e integrados dos seus participantes e, também, os sentidos que possui quando designa os valores de distinção dos gestos sociais (Bourdieu:1989) e a performance comunicativa qualitativa e dramática (Goffman:1993). Desta forma, o termo *educação para a comunicação* designa a educação que trabalharia com os sentidos relativos dos gestos sociais, os seus locais de origem sócio-culturais e a estrutura de um léxico correspondente neste plano da gestualidade. Neste ponto, podemos nos perguntar sobre o porque da escola investir com mais ênfase em conteúdos associados à *inscrição* do que em conteúdos associados à *incorporação*, como sugere Connerton para a esfera sócio-cultural em geral.