

José Esteves Rei

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Universidade Fernando Pessoa
Portugal; jrei@utad.pt*

Habilidades e competências do jovem investigador em comunicação

1. “Habilidades” e “competências” – Os termos, as noções e a sua compreensão ou a *competência auto-reguladora*

Os dicionários de psicologia e os tratados de psicologia educacional por nós consultados raramente apresentam estas entradas. Quando o fazem, não só os tratam, de modo redutor, por os limitarem ao âmbito escolar, como pouco adiantam, por se ficarem por uma superficialidade nocional que em nada nos ajuda: é o que acontece com o termo **habilidade** no *Dicionário de Psicologia* de Mauro Laeng (Laeng, 1978).

Creemos mesmo que, se tivermos em conta os investigadores actuais, como Philippe Perrenoud¹, e os documentos mais recentes, como as competências mínimas dos alunos, no ensino básico², haveria que rever o território conceptual atribuído a cada um dos termos, *aptidão* e *habilidade* – caso a sua fronteira seja de facto clara e consistente – para o mesmo ser redistribuído entre eles e o novo termo de *competência*.

Com efeito, 1) Laeng distingue esses termos de aptidão e habilidade quando define a **habilidade** como *a capacidade adquirida (no que se distingue [s.n.] da aptidão, que se considera inata ou congénita) de agir e fazer, com o máximo de resultado e o mínimo de esforço*. Todavia, 2) afirma na linha seguinte que a *habilidade exige* (o termo é seu) a *aptidão*: (Citamos) *A habilidade pressupõe um elevado grau de adaptação entre meios e fins: o que exige [s.n.], além da aptidão, o exercício [...] (fim de citação)*. O autor refere esta exigência sob a relação de *pressuposição* ao definir a aptidão, na respectiva entrada: *Indica [a aptidão] uma característica individual considerada do ponto de vista do rendimento, ou seja, uma disposição natural para ser bem sucedido em determinada actividade*. E ainda, *as aptidões são o pressuposto fundamental [s.n.] da habilidade a adquirir*.

¹ Philippe Perrenoud, “Savoirs et compétences” in *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, novembre 1998, pp. 3-7.

² *Português. Competências Essenciais*, in [Http://www.deb.min-edu.pt/NewForum/brochuraPortugues.htm](http://www.deb.min-edu.pt/NewForum/brochuraPortugues.htm).

Concluímos, assim, que o termo **competência**, hoje tão em voga, não é aí considerado provavelmente devido a) ao seu *carácter recente*, em termos de emprego; b) ao *tratamento* meramente *escolar* ou de *orientação vocacional* em que o autor se situa, visto tratar-se de um dicionário pedagógico. Estamos, deste modo, em condições de avançarmos para uma abordagem, porventura, mais académica ou até profissional, cujas categorias e confronto dos termos com elas, sintetizamos deste modo.

Habilidades	Categorias Tendencialmente	Competências
X	Inatas Adquiridas	X
X	Instrução Aprendizagem Prática até Manual	X
X	Perfeição da Obra (realizada)	X
X	Aceitabilidade da Obra	X
X	Excelência da Obra	X
X	Bondade da Obra	X
X	Acento no Processo Acento no Produto	X
X	Equação do Problema Resolução do Problema	X
X	Satisfação do Público / Observador	
	Exigência do Público / Observador	X

2. O investigador e a investigação ou a *competência heurística*

Porque a investigação não surge de geração espontânea, investigar é um acto volitivo, de partida sem regresso e com destino incerto. Investigar é, nas palavras do Professor Vitorino Magalhães Godinho (Godinho, 1981: 18, 22, 67), *problematizar a realidade nossa [...] é lançar hipóteses [...] concebidas e enunciadas com coerência [...] é tudo passar ao crivo da crítica, é desfazer evidências*. Por isso, investigação é, ainda segundo o mesmo autor – que foi Professor na Universidade de Clermont Ferrand, antes do 25 de Abril de 1974 e, de regresso a Portugal, Professor catedrático, da Universidade Nova de Lisboa –, *a investigação é essencialmente uma atitude, um conjunto de valores [...] um esforço de compreensão* (Godinho, 1984: 249).

A investigação, se não trata da *construção do real, corresponde sempre a um esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade*. Como se chega a esse conhecimento? *Pelo confronto entre os dados, as evidências, as informações colectadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele* (Ludke & André, 1998).

Na origem da investigação encontra-se sempre *um desejo real, forte e de longa data, em explorar um objecto X*; o importante é *que o tema nos interesse [...], a partir daí ser-se simples e começar* (Metz, 1977: 179, 199). O ponto de partida é *o gosto em sondar, em fazer perguntas de uma maneira que não é normal as pessoas fazerem* (Rodrigues, 1986).

As dificuldades, os obstáculos, levantados ao investigador são muitos e de vária ordem. Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1980: 8) alerta-nos em concreto para *a sua lentidão e a complexidade, próprias a desencorajar; a sua impessoalidade abstracta e o afastamento de projecções gratificantes próprias do discurso de outros actores sociais: políticos, gente do desporto, jornalistas...* Ao mesmo tempo, lembra as qualidades pessoais – nas quais poderíamos ver outras tantas competências – a desenvolver na investigação: *maturidade intelectual, imaginação controlável, resistência ao cansaço, espírito crítico.*

Consideremos, ainda – como lembra a UNESCO (1980) e o que nem sempre é fácil de admitir pelo investigador – que *a investigação deve permitir a aquisição de uma mentalidade onde o conhecimento não é considerado como um produto acabado mas antes em evolução e em elaboração contínua.*

3. Competências e saberes ou a competência pragmático-nocional ou prático-intelectual

A noção de competência produziu, ultimamente, um forte impacto nos programas escolares, em especial, pelo facto de os objectivos a alcançar pelas diversas aprendizagens passarem a ser expressos em *competências*. Talvez o próprio título desta comunicação não seja alheio a esta mudança expressiva. A primeira reserva com que tal opção se confrontou foi com o papel da escola perante a oposição entre saberes e competências: deve a escola proporcionar aqueles ou estas?

Subjacente estaria a ligação de competência às práticas do quotidiano, recorrendo a saberes da experiência e do senso comum. Em oposição, estaria o papel da escola como transmissora de saberes disciplinares. Ora não é esta a compreensão correcta do conceito de competência, na perspectiva de Philippe Perrenoud, para quem, *uma competência mobiliza sempre saberes vários*. Que permite fazer uma competência? “Uma competência permite fazer face regular e adequadamente a um conjunto de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, processos, métodos e técnicas diversas” (Perrenoud, 1998).

Por outro lado, uma competência realiza-se sempre na acção. É que, não basta possuir conhecimentos ou capacidades, conhecer técnicas ou regras para se ser competente: basta que se não consiga mobilizá-las de modo pertinente, basta que os recursos a mobilizar não existam; basta que tais recursos, embora existentes, não sejam mobilizados em tempo útil – e tudo se passa como se tais elementos não existissem.

Deste modo, conviria lembrar que a escola – desde a trilogia do ler escrever e contar – sempre se preocupou com as competências compreendidas como um misto de saberes e de práticas, o que nos leva a vermos como um regresso ao passado esta aparente novidade colocada sobre este termo competência e a sua vaga definição.

4. O cientista, o poeta e a natureza ou a competência introspectiva

Freud, o pai da psicanálise científica, acha que o cientista e o poeta têm idêntico conhecimento da natureza e, em particular, da alma humana. É a tese que desenvolve em breves páginas na análise que faz da obra *Gradiva* de Jensen³, bebendo, segundo ele, ambos da mesma fonte, ou seja, ambos trabalham a mesma matéria prima.

³ Sigmund Freud, *Délire et rêves dans la “gradiva” de Jensen*, Paris, Idées / Gallimard, 1949, pp. 241-244.

Com efeito

- 1) O primeiro segue uma “*observação consciente [...] nos outros, a fim de descobrir e enunciar as leis*” (Freud, 1949: 242); o segundo “*concentra a sua atenção no inconsciente de si próprio, ouve todas as suas virtualidades e atribui-lhe uma expressão artística*” (ibid.)
- 2) O primeiro “*aprende as leis [...] nos outros*”, e procura “*exprimi-las e percebê-las*”; o segundo, em si próprio e procura “*dar-lhes corpo [visibilidade] nas suas criações*”
- 3) E conclui Freud: o cientista encontra nas obras do poeta “*essas leis do mesmo modo que as destrinça [ou descobre] nos casos reais*”.

Esta passagem de Freud é de fundamental importância para o investigador em Ciências Humanas e, em especial, em comunicação. É que ela *valida* e *legítima* aquela observação empírica, secularmente chamada *introspecção*. O investigador em comunicação deve olhar-se, deve ouvir-se, deve analisar-se constantemente para que se conheça cada vez mais profundamente. É que, como classicamente se afirma, quanto melhor te conheceres melhor conhecerás os outros.

Também Aristóteles, bem antes de Freud, e sem qualquer preocupação científica mas com máximas tão verdadeiras quanto as que brotam de elaborados percursos de investigação psicológica, nos dá um retrato da *natureza humana* que um investigador não pode desconhecer nem descurar. Na verdade, o estudo das paixões (Liv. II 1-11) e o estudo dos caracteres (Liv. II, 12-17, são indispensáveis, tanto ao orador como ao investigador em comunicação, ontem e hoje.

A proximidade da retórica clássica com o trabalho heurístico do investigador nasce da própria *função de retórica* dada pelo estagirita que a compara à da medicina: “*a função da retórica não é persuadir; mas, sim, buscar os meios de persuadir que cada assunto comporta*”, do mesmo modo que, como lembra Aristóteles, “*não é próprio da medicina dar a saúde ao doente, mas avançar o mais possível no caminho da cura*” (Aristóteles, *Retórica*, Liv I : 75).

A introspecção de que falámos e a máxima socrática “conhece-te a ti mesmo” estão bem no âmago do fazer científico como no centro do fazer poético, mas também no coração do fazer retórico e heurístico do investigador em comunicação, através dos dois instrumentos clássicos: o *entimema* e o *exemplo* – o primeiro porque próximo do silogismo e o segundo porque ligado à indução. Ambos são fundamentais no percurso do concreto para o abstracto e do singular para o geral – vias obrigatórias para a investigação.

5. O pensamento e a linguagem na investigação ou a competência linguística

Há verdades, a respeito da escrita, que urge lembrar. Destacamos as seguintes: **1)** “a invenção da escrita corresponde, nas sociedades humanas, a uma revolução cultural”; é que **2)** “a passagem a escrito permite: a entrada na memória de homens e acontecimentos e a constituição de arquivos, onde se conserva a inscrição do devir social”⁴.

⁴ Georges Gusdorf, *Les Écritures du moi*, Paris, Editions Odile Jacob, 1991, p. 129.

Outra dimensão da escrita – para nós aqui mais relevante – é a *dimensão heurística* ou *cognitiva*. Pode ser formulada deste modo: “a escrita também serve para tirar a limpo ou clarificar uma situação impossível de suportar por mais tempo de forma confusa”.⁵ A verdade desta afirmação é observável em tempos e locais vários, por reputadas individualidades que lhe proporcionam maior ressonância.

Registemos três casos.

- 1) Matias Aires, no “Prólogo ao Leitor” da sua obra *Reflexões sobre a Vaidade dos Homens* (1752), afirma:

“Escrevi das vaidades, mais para instrução minha, do que para doutrina dos outros, mais para distinguir as minhas paixões, que para que os outros distingam as suas [...]”⁶.

- 2) Henry Mintzberg, no prefácio da obra *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (1979, ed. ingl., 1995, ed. port.) exemplifica a função cognitiva da escrita deste modo:

“Escrevo antes de tudo para mim próprio. É assim que eu consigo aprender. Escrevi este livro porque estou profundamente interessado [em descobrir, compreender] no modo como as organizações formulam as suas estratégias e pensei que primeiro tinha que aprender [s.n.] como é que elas se estruturam.”⁷

- 3) António Damásio, no seu best-seller, *O Erro de Descartes* (1995), atribui o mesmo objectivo à sua escrita:

“Escrevi este livro como a minha versão de uma conversa com um amigo imaginário [...] Fizemos um acordo: a conversa tinha de ter benefícios mútuos. Para o meu amigo, esses benefícios consistiam em aprender coisas novas acerca do cérebro e daquelas misteriosas coisas mentais; para mim, consistia em esclarecer as minhas próprias ideias à medida que explicava o que são o corpo, o cérebro e a mente [s.n.]”⁸

A relação entre o pensamento e a linguagem ou a expressão daquele por esta não são ainda muito claras para os psicolinguistas. Há, porém, realidades que se nos impõem, como os testemunhos destas figuras, insuspeitas para o nosso propósito: o conhecimento e o domínio da língua ou a competência linguística são adjuvantes preciosos para o investigador em comunicação.

6. O norte na investigação ou a competência criativa

Afirmava Jean Piaget⁹ que “a educação consiste em produzir criadores, mesmo que não sejam muitos, mesmo se as criações de um são limitadas em relação às criações de outro. Mas é preciso produzir inventores, inovadores [...] Há sempre um domínio no qual o sujeito pode ser criador.” Por seu lado, David Bohm e Davir Peat¹⁰ dizem que

⁵ *Ibid.*, p. 125.

⁶ Matias Aires, *Reflexões sobre a Vaidade dos Homens e Carta sobre a Fortuna*, Lisboa, INCM, Biblioteca de Autores Portugueses, 1980.

⁷ Henry Mintzberg, *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1995.

⁸ António Damásio, *O Erro de Descartes*, Mem Martins, Europa-América, 1995, p. 19.

⁹ Jean Piaget, “A propósito de criatividade: os três métodos”, in *Análise Psicológica*, nº 1, Out, 1977, p. 69.

¹⁰ David Bohm e Davir Peat, *Ciência, Ordem e Criatividade*, Gradiva, Lisboa, 1989, p. 349.

“em todos os aspectos da vida deverá estar presente algo como uma criatividade penetrante e para isso é imperioso pôr em causa a assunção de que a criatividade só é necessária de tempos a tempos e apenas em áreas especiais, como a arte e a ciência”. Se a propósito de todos os educandos, se a propósito de todos os aspectos da vida é essencialmente e imperiosamente avançada a presença da criatividade, o que diremos do investigador? E, porque mais recente a sua chegada à cena, mais em concreto, do investigador em comunicação?

Resta-nos tentar *compreender o funcionamento da criatividade*. Ora a sua essência estriba-se na capacidade de ter novas percepções... e a criação nasce tanto do fluxo de ideias entre as pessoas como da compreensão, por parte do indivíduo isolado. O ponto de partida é sempre um problema, ou seja, toda a situação marcada por uma ausência, uma dificuldade ou insatisfação, perante o qual sentimos necessidade de reorganizar os nossos esquemas e modelos interiores para melhor podermos dar conta da realidade. Nesse momento, se nos envolver um ambiente favorável, recorreremos à criatividade.

O Professor A. Fernandes da Fonseca¹¹, ilustre docente desta Universidade e estudioso do tema, sintetiza assim o funcionamento da criatividade: “corresponde à capacidade de estabelecer relações até aí não conhecidas, ou seja, de inventar novas relações com o ‘sujeito’ ou com o ‘objecto’. Tais relações constituirão então o conteúdo de um novo conhecimento, elaborado, definido e apresentado pela erudição ou pela emoção poética, a partir de determinados conceitos e estruturas psicológicas, nomeadamente, da intuição, do pensamento e da imaginação”.

Como percurso para desenvolver a criatividade poderíamos recorrer ao desenvolvido por Pierre Bach¹² nos cinco pontos seguintes:

- a) *Tomar contacto* – trata-se de expor os seus desejos e as suas expectativas;
- b) *Libertar-se de condicionantes e bloqueios* – procura-se o “ilógico” e o “insólito”, quer dizer, uma certa espontaneidade que está para além dos condicionamentos afectivos, sociais e educativos;
- c) *Recorrer ao imaginário e percorrer o campo das possibilidades* – recorre-se à bagagem sócio-cultural e experiencial de cada indivíduo.
- d) *Realizar* – trata-se da invenção concreta, da descida do imaginário à obra que o exprime; da passagem da criatividade à criação;
- e) *Avaliar* – por ela justificam-se certas escolhas, exerce-se o espírito crítico e revê-se o percurso.

7. O percurso natural das práticas às teorias ou a competência analítico-objectal

O problema da teorização das práticas é uma questão sempre em aberto, desde Aristóteles com os seus tratados da *Poética* e da *Retórica* até Pierre Bourdieu com a sua obra *Théorie de la Pratique*. Vale a pena, porém, analisarmos o esforço de teorização feito por alguns investigadores no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, e o esforço teórico, metodológico que lhe corresponde sempre que um investigador toma uma temática como objecto de investigação.

¹¹ A. Fernandes da Fonseca, *A Psicologia da Criatividade*, Lisboa, Escher, 1990. p. 25.

¹² Pierre Bach, *Écriture Buissonnière*, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé, 1987, p. 45.

O exemplo que apresento intitula-se *A Crítica Literária como Ciência*, é datado do início do século XX, tendo surgido como ensaio em 1912, e o seu autor é Fidelino de Figueiredo. Tal ensaio reflecte a tentativa de em Portugal se sistematizar o esforço de rigor e saber no espaço dos estudos literários, chamando-lhe o seu autor a esse esforço *ciência*. A sua pertinência para aqui advém da vantagem em olharmos o que se passa nos campos vizinhos daquele em que trabalhamos. Sejam comuns ou sejam diferentes os problemas, a sua resolução proporciona sempre a observação de métodos e soluções que criativamente nos podem interessar.

Em *A Crítica Literária como Ciência*, apresenta o autor os problemas do modo seguinte: “[...] o fenómeno literário consiste na produção da **obra** [s.n.] pelo autor. *Deste fenómeno basilar é que partem [...] todos os problemas: constituição e orientação mental do artista, acção sobre o público, reacção sobre o autor; transformações do gosto, processos de satisfação dessas variantes, etc.* As obras são assim “o objecto próprio e directo”¹³ de estudo do crítico literário. Para aceder a elas, propõe Fidelino de Figueiredo um *método eclético*¹⁴, assente numa sequência de passos que o crítico não pode dispensar e que viriam a constituir-se em norma, pano de fundo ou referência de crítica literária.

1 – A primeira preocupação do crítico há-de ser a de inventariar, agrupar, sistematizar – para que as relações possam sobressair – os dados bibliográficos, biográficos, psicológicos ou críticos, relativos à obra ou ao autor.

O percurso, tratando-se de *um autor*, poderia ser:

- I – Biografia cronológica das obras;
- II – Estudos e referências críticas nacionais: dividindo-se em quatro Secções: a vida, o homem, a obra e a bibliografia;
- III – Traduções e referências críticas estrangeiras;
- IV – Apêndices: variedades.

Se se trata de *uma época*, o percurso pode tomar duas vias: i) ou se considera a época como uma justaposição de nomes, e então só há que juntar a biografia dos autores; ou ii) se toma a época como a época como uma *unidade típica* e, nesse caso, há que representá-la em *quadros cronológicos*, contemplando os *géneros* subdivididos em *espécies* e podendo constituir-se o *quadro do sincronismo* político, social, literário, nacional e estrangeiro.

2 – A construção de um quadro cronológico implica a adopção de uma *classificação de géneros*, que Fidelino de Figueiredo organiza de modo original *afastando-se* das três formas de literatura do século XVIII – lírica, épica ou narrativa e dramática.

3 – A divisão histórica é uma outra questão que o crítico deverá enfrentar e cuja resolução passará pela comparação das obras das várias épocas na busca do que é comum e do que é diferente, “escolhendo a generalidade das semelhanças para marcar a duração duma época, a generalidade das diferenças para fixar os seus limites e para opor umas às outras as diferentes épocas”¹⁵.

¹³ Fidelino de Figueiredo, in *A Crítica Literária como Ciência*, Porto, Empresa Literária e Tipográfica, s/d., p. 11.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 23-35.

¹⁵ *Ibid.*, p. 26.

4 – Feito o exame intrínseco e extrínseco da obra, passará o crítico à sua *explicação*. Aqui o subjectivismo não só não é rejeitado como é indispensável para a análise, consistindo o grande problema do crítico em saber até onde o deve aceitar e quando o deve colocar de lado, depois de ter encontrado a justa medida.

Refere o autor que foi G. Lanson quem consagrou a *impressão pessoal no método crítico da obra literária*¹⁶, “como elemento de valor, na crítica objectiva”¹⁷. A respeito da busca do equilíbrio entre o subjectivo e o objectivo, Lanson escreve: “Todo o nosso método, já o disse, é constituído para separar a impressão subjectiva do conhecimento objectivo, para a limitar, a controlar e a interpretar em favor do conhecimento objectivo.”¹⁸

A respeito da *cientificidade* procurada pelo crítico, há que distingui-la da das ciências exactas, onde ela consiste na determinação das leis ou regularidades de um fenómeno. Aqui, essas leis não existem. “O crítico verifica, explica, procura a variação, classifica sucessões, mas não exprime repetições [...]. Procura então as variações típicas, o estádio da evolução, e *faz ciência, mas ciência de sucessão, de desenvolvimento. A feição mais característica destas ciências é não comportarem leis* [s.n.]”¹⁹

O autor conclui, afirmando que a própria natureza da crítica se opõe à constituição de leis, permanecendo a história literária como ciência quanto ao método e quanto a algumas conclusões, não as podendo fazer convergir em leis. Como síntese, apresenta os estádios da acção crítica: *catalogar, inventariar, classificar, indagar semelhanças e diferenças, procurar suas causas, avaliar e formular o juízo*. Os apoios vêm da bibliografia, da análise literária para a classificação, da mesma análise literária para a destrição dos caracteres, da história, da psicologia e da filosofia para construir juízos de valor.

8. A narração do curso heurístico ou a competência retórico-intencional

Entendamo-nos quanto ao termo *retórica*. Com Yvon Belaval, relevo a noção seguinte: “*uma busca ponderada e [...] experimental sobre os meios de expressão, com vista a um fim prático*” [s.n.]. Ao contrário da ideia de discurso palavroso, ela está sim no centro do discurso mais comprometido da *polis* grega ao *forum* romano, da patrística eclesial às cortes medievais e renascentistas, do funcionário, régio ou estatal, ao militar superior, mas também, na contemporaneidade, da direcção executiva ao atendimento do balcão, do negociador ao dirigente sindical ou desportivo, do jornalista entrevistador ao seu colega repórter, e ainda, do estudante universitário ao posterior investigador – em comunicação ou em qualquer outro campo.

Se a retórica é assim essa *téchnê* / técnica comunicativa desde Atenas, ela é também, desde esse espaço cultural, um comércio ou um negócio de intenções. A *intenção* é provavelmente a palavra-chave da retórica e, como tal, da comunicação. E a intenção retórica ou comunicativa, essencialmente, *é aquilo que quero fazer surgir na mente do*

¹⁶ Fidelino de Figueiredo cita o ensaio de Lanson *La Méthode de l'Histoire Littéraire*, (Revue du Mois, Outubro de 1910), e mais tarde traduzido em português, *O Método nas Ciências Literárias*. Por G. Lanson, Lisboa, Empresa Contemporânea de Edições, s/d..

¹⁷ Fidelino de Figueiredo, *op. cit.*, p. 31.

¹⁸ G. Lanson, *op. cit.*, p. 33.

¹⁹ Fidelino de Figueiredo, *op. cit.*, p. 32.

meu interlocutor, seja ao nível da informação e do conteúdo, seja ao nível do sentimento e do afecto ou, ainda, da acção, do consenso, da gestão das opiniões, dos bens, serviços, produtos...

O exemplo por excelência da gestão da intenção retórica ou comunicativa talvez seja o *contador de histórias* tradicional. De tal modo que, ontem como hoje, cientistas há que a esse modelo recorrem para transmitirem o percurso e os resultados das suas investigações, de modo a tornarem a leitura da sua escrita mais cativante, como se tivessem presentes os três níveis de eloquência de Pascal: a compreensão, facilitando a vida ao ouvinte/leitor; o prazer comunicativo, ao ouvir ou ler o discurso; e a pena, por não poder repetir esse prazer, relendo ou ouvindo, outras vezes.

É o que acontece, como sabem, em *O Erro de Descartes* de António Damásio²⁰, radicado nos Estados Unidos da América e pai da inteligência emocional. Aí podemos ler o passo já referido (em 5.):

“Escrevi este livro como a minha versão de uma conversa com um amigo imaginário, curioso, inteligente e sensato, que sabia pouco acerca de neurociência mas muito acerca da vida. Fizemos um acordo: a conversa teria de ter benefícios mútuos. Para o meu amigo, esses benefícios consistiam em aprender coisas novas acerca do cérebro e daquelas misteriosas coisas mentais; para mim, consistia em esclarecer as minhas próprias ideias à medida que explicava o que são o corpo, o cérebro e a mente.”

Deste modo, acrescentaríamos a investigação em comunicação às instituições, as quais necessitam de bons contadores de histórias, na expressão feliz de Max de Free²¹, ao afirmar: *“Todas as famílias, colégios, empresas e instituições necessitam de contadores de histórias tribais. A pena por não os escutar consiste em perderem a sua história, o contexto da sua história, os seus valores vinculativos.”* É a *história da investigação* feita e da conclusão a que chegámos que veiculamos na comunicação científica, mesmo quando se investiga em comunicação.

Edgar Poe afirma, a dado passo de *Filosofia da Composição*, não entender a dificuldade dos escritores em narrarem o percurso de produção de uma composição literária e nunca nenhum o ter feito até hoje. E continua: “ Quanto a mim, não partilho a repugnância de que falava há pouco, e não encontro a menor dificuldade para recordar-me da marcha progressiva de todas as minhas composições; e [...] para desvendar o *modus operandi* graças ao qual pude construir uma das minhas próprias obras [...] escolhi o “Corvo” por ser [um poema] geralmente muito conhecido. A minha intenção é demonstrar que nenhum ponto da composição pode ser atribuído ao acaso ou à intuição, e que a obra avançou, passo a passo, para a solução, com a precisão e a lógica rigorosa dum problema matemático.”²²

Ora tentarei também eu fazer o mesmo, relativamente a um caso já referido no resumo desta comunicação, ou seja, apresentar *breve relatório de uma investigação feita*:

- a) Delimitação de um campo de investigação,
- b) Constituição do objecto,

²⁰ António Damásio, *O Erro de Descartes*, Mem Martins, Europa-América, 1995, p. 19

²¹ Max de Pree, *Liderar é uma Arte*, Lisboa, Difusão Cultural, 1990, pp. 79-80.

²² Edgar Poe, “Filosofia da composição”, in *O Corvo e outros poemas*, Lisboa, Ulmeiro, 1992, p. 36.

JOSÉ ESTEVES REI

- c) Escolha de um método,
- d) Aplicação deste
- e) Etapas
- f) Resultados
- g) Forma de apresentar a sua comunicação
- h) Estrutura e partes do livro / comunicação

Refiro-me a José Esteves Rei, *Uma tradição Cultural do Porto Capital Europeia da Cultura 2001. As Quadras de S. João - Jornal de Notícias. Antologia e estudo linguístico, retórico e didáctico*, Porto, Edições UFP, 2000.

Ponto de partida:

A relação **Comunicação Social / Cultura** – tema de Congresso em Allariz – Galiza

Tema / Objecto: Concurso das Quadras de S. João, do Jornal de Notícias, Porto, desde 1929

Perspectivas do estudo:

cultural, linguística, retórica e didáctica

Questão preambular: Noção de cultura – autenticidade, dinamismo e actividade de todo o cidadão enquanto sujeito/agente cultural

Constituição do corpus: recolha e junção de **150 quadras** dispersas por várias décadas – as três vencedoras de **1929 a 1997**, em exemplares do jornal disponíveis na Biblioteca Pública do Porto.

Dimensões tomadas pelo estudo:

1ª a linguística ou dos campos semânticos – vocabulário mais frequente e ligado às Festas do S. João;

2ª a retórica ou da tipologia discursivo-textual pela qual se estendem as quadras em estudo

3ª a didáctica ou das figuras de estilo mais frequentes.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Estudo dos campos semânticos mais representativos.

Lexemas mais frequentes, indicadores de *campos semânticos*, e sua exemplificação:

(S.) João – 34	sorte – 16	peito – 12
fogueira – 24	trevo – 15	cravo – 12
noite – 23	olhos – 15	balão – 11
fonte – 19	rusga – 14	festa – 10
vida – 18	gente – 13	

Não se toma em consideração o primeiro pelo seu carácter temático abrangente. O lexema *Fogueira* será estudado a seguir de modo desenvolvido.

0. Fogueira

1989

Mesmo velhos, companheira,
Também nós vamos à festa,
Acender uma fogueira
com a lenha que nos resta²³.

2. Fonte

1935

Junto à fonte me sentei
Para lhe ouvir o cantar:
Tantas mágoas lhe contei
Que ela acabou por chorar.

4. Sorte e trevo

1941

O trevo de quatro folhas,
De quatro folhas iguais...
Alguém mo deu: – que esperasse,
Esperei! – não voltou mais!...

6. Rusga

1953

Lá vai na rusga que passa...
Chama-lhe o mundo perdida!
Quem canta e ri na desgraça
não perdeu tudo na vida.

8. Amor

1929

Quem me dera, meu amor,
Ser a erva dos caminhos

1. Noite

1929

Ao saltar de uma fogueira,
Na noite de São João,
Não sei bem de que maneira,
Chamusquei o coração.

3. Vida

1948

Eu não sei ver de olhos secos
Eu não sei ver de olhos secos
O "fogo-presos", querida.
– Nós também somos bonecos
No "fogo preso" da vida!...

5. Olhos

1929

Os teus olhos são fogueiras
Onde os meus querem bailar.
Hei-de cansar os meus olhos
À volta do teu olhar.

7. Gente

1931

Quando as saias arregaça,
Para bailar livremente,
Maria, cheia de graça,
Faz a desgraça da gente...

9. Peito

1946

Sempre que danças comigo
Não atino por que jeito

²³ Mantivemos a grafia da época na transcrição das quadras..

P'ra sentir no S. João
O saltar dos teus pesinhos.

10. Cravo

1951
O cravo que me roubaste
Teve mais sorte do que eu:
– Com tanto jeito o embalaste
Que ao teu peito adormeceu!

1982
Eu sou como o **tojo** bravo,
Que a própria sede enrijece
Viva de mimos o **cravo**,
Que à falta deles fenece.

13. Festa

1988
É noite de São João!
E, em cada rua modesta,
Cada pedaço de chão
É um pedaço de festa.

E's [sic] tão leve nos meus braços
E pesas tanto em meu peito...

11. Outras ervas e arbustos

1974
Raro apareces e eu fico
Mais sedento cada vez;
Ninguém vinga um **manjerico**
Regado de mês a mês.

12. Balão

1970
Sou velhinha, S. João,
Mas não nego que me afoite
A ir de ramo e balão
Nos braços da tua noite.

ANÁLISE DE UM CAMPO SEMÂNTICO – O DE FOGUEIRA:

O do lexema **Fogueira**

Noção de campo lexical:

"uma área de significação coberta por uma palavra ou grupo de palavras"²⁴.

1) Presença: 29 vezes, distribuídas pelos termos:

acender – 4	cinza(s) – 5	queimar – 8
apagar – 5	fogo – 2	roda – 9
brasa(s) – 5	lenha – 5	saltar –
chama – 2	lume – 5	

2) Contextos – Um exemplo para cada

2.1. Acender

1989
Mesmo velhos, companheira,
Também nós vamos à festa,
Acender uma fogueira
com a lenha que nos resta.

2.2. Apagar

1949
Não sejas tão presumida,
Oh [sic] fonte do meu lugar!
– Olha que há sêdes na vida
Que não podes apagar!...

²⁴ Jean Dubois et alii, *Dicionário de Língua Portuguesa*, S. Paulo, Cultrix s/d. (ed. fr. 1973).

2.3. brasas

1970
Meu S. João, bem podias
Dar-me brasas que já tive
Porque a roda dos meus dias
É só de cinzas que vive!

2.5. Cinza

1975
Ó S. João, quem me dera
Ter o que não mais voltou!
Ser a fogueira que era
E não a cinza que sou!

2.7. Lenha

1966
S. João, vê como é triste
Depois da lenha queimada,
Sentir que a vida 'inda existe
E ser fogueira apagada.

2. 9. Queimar

1937
Neguei-lhe um beijo. Fugi...
E as cartas dele queimei!
Finda a fogueira, tremi...
Depois as cinzas beije!...

2.11 saltar

1929
Ao saltar de uma fogueira,
Na noite de São João,
Não sei bem de que maneira,
Chamusquei o coração.

2.4. Chama

1939
Fogueiras – Deus vos mantenha! –
Vida e chama ardei assim...
Nós somos a pobre lenha
Desta fogueira sem fim.

2. 6. Fogo

1948
Eu não sei ver de olhos secos
O "fogo-presos", querida.
– Nós também somos bonecos
No "fogo-presos" da vida!...

2.8. Lume

1954
Quis ser lume de fogueira
P'ra queimar o meu ciúme
E passei a vida inteira
A deitar água no lume.

2.10. Roda

1941
Andas na roda da vida
Passando de mão em mão
– Mesmo a semente perdida
Também às vezes dá pão!

ANÁLISE RETÓRICO-DIDÁTICA

Vestígios de uma **tipologia discursivo-textual**, subjacente às quadras de S. João

1. Avisos e ordens de amor

1930
Não cobices o craveiro
Que tenho no meu jardim.
Só se quer's ser jardineiro:
Olhas por ele e por mim...

2. Crônicas

2.1. Crônica Amorosa

1953
Não peças que eu te conte
A causa da minha mágoa.
Quem passa bebe da fonte
E deixa correr a água...

2.2. Crónica familiar

1933

Recordaste outras noitadas,
Chorando, junto ao bercinho,
E a pensar nas orvalhadas,
Orvalhaste o teu filhinho!...

2.4. Crónica Militante

1959

O que é triste é ser mulher!
Se não, reparaí e vede:
– Nasce uma fonte onde quer,
Onde quer se mata a sede.

2.6. Crónica Sanjoanina

1954

De saudades ficou cheia
A terra que tu pisaste
Do teu pezinho sem meia,
da forma como bailaste!

3. Declaração amorosa

1937

Eu amo duas meninas
De grandes saias de folhos:
– Essas doiradas traquinas
que bailam nesses teus olhos!...

5. Diálogo animista

1933

Guitarra cheia de laços
Anda pr'á rusga mais eu ...
Que eu quero dormir nos braços
De quem os laços te deu.

7. História de vida

1950

De nós dois fez quatro a Vida;
Dos quatro fez três a Morte:
– Por uma folha perdida,
Perdido o trevo da sorte!

9. Máxima / sentença de vida

1944

Da imensa cascata erguida
Sobre este mundo bizarro
Apenas somos, na vida,
Pobres bonecos de barro...

2.3. Crónica intimista

1949

Coração, bate com jeito,
Que a fogueira da saudade
Arde mansinho no peito
E dura uma eternidade...

2.5. Crónica /teoria Po(i)ética

1994

Ah, Poeta! Tu desfolhas
Tua sorte em tons diversos
No trevo de quatro folhas
Na trova de quatro versos...

2.7. Crónica Social

1931

Orvalhadas são as rendas
Do bragal dos pobrezinhos...
O Senhor também dá prendas
A quem dorme nos caminhos...

4. Diálogo Amoroso

1933

Porque esta mágoa sentida,
Que me adivinhas na voz?
– Há tanta dôr escondida
Que canta dentro de nós!...

6. Dissertação filosófica

1950

Contradição desmedida
É ver, meu filho, o balão
Que deva subir, na vida,
Sem que nos saia da mão!...

8. Instruções culturais sanjoaninas

1980

Com certas moças não brinco
Em noite de S. João.
São como porta sem trinco
Que faz um homem ladrão.

10. Oração

1945

S. João, se puder ser,
Deixa-me casar mais cedo
'Stou mortinha por trazer
Uma aliança no dedo...

11. Quadra devota

1930
Deste hoje ao noivo adorado
Trêz cravos ... (Também Jesus
Com trêz cravos foi pregado
Por muito amor, numa cruz).

12. Retrato / Cena

1930
Passa o rancho – e uma velhinha
Que já foi linda e que amou
Fica na sombra, sozinha,
A chorar quem Deus levou

ANÁLISE ESTILÍSTICA

Figuras de estilo mais frequentes e exemplos

1. Comparação:

1938
Parece véu de rainhas
A tua saia de folhos.
Quem lhe orvalhou camarinhas?
Foi a noite ou os meus olhos?

2. Metáfora:

1981
O eco de uma cantiga
Na noite de S. João
Pode ser aquela espiga
Que dá flor, farinha e pão.

3. Personificação ou prosopopeia:

1939
Desde que à fonte sorriste,
Inda ninguém descobriu
Se chora porque fugiste,
Se canta porque te viu.

4. Hipérbole:

1969
Sempre que bailo contigo,
Sinto a alma em dois pedaços:
– Em penitência a teus pés,
Em pecado nos teus braços!

5. Metonímia

1983
Na rusga, vão, lado a lado,
Neto verde e avô maduro
– O lindo é ver o passado
Encorajando o futuro!

6. Antítese:

1935
Noitada de S. João
Velha a corar, moça a rir:
Uma chora os que lá vão
Outra espera os que hão-de vir.

7. Oxímoro

1988
Em namoro ia atrás dela,
A rusga de amor é assim.
Casámos, agora é ela,
Sempre em rusga atrás de mim.

8. Quiasmo

1945
Nunca o mundo está contente
Até quando canta e dança.
Se é criança, quer ser gente.
Se é gente, quer ser criança.

Em Síntese

Que competências são hoje requeridas na investigação comunicacional? De entre tais competências destacámos: a competência *auto-reguladora*, relativa a termos e sua compreensão; a competência *heurística*, reportando-se ao investigador e à investigação; a *pragmático-nocional* ou prático-intelectual, tendo a ver com a relação entre os saberes e as competências; a *introspectiva* o confronto entre mundo observado ou referencial e o mundo interior do indivíduo; a *linguística*, ou seja, a linguagem oferecida como lastro ou campo do próprio pensamento; a *criativa* enquanto bússola do próprio investigador; a *analítico-objectal* ou o distanciamento do investigador em relação às suas práticas, fazendo desta objecto de estudo e a *retórico-intencional*, quer dizer, a capacidade de o investigador narrar interessadamente o curso e a chegada da sua investigação.

Na parte final da nossa exposição, apresentámos um caso de investigação em comunicação, conducente à nossa obra *Uma Tradição Cultural do Porto Capital Europeia da Cultura 2001. As Quadras de S. João - Jornal de Notícias*. Antologia e estudo linguístico, retórico e didáctico (Porto, Edições UFP, 2000). Com ele pretendemos ilustrar algumas opções concretas num percurso de investigação concreto. Tais passos foram da delimitação de um campo de investigação e da constituição do objecto de estudo à escolha de um método e à aplicação deste, das etapas a percorrer aos resultados alcançados e à forma de os apresentar em comunicação a congresso ou em livro.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV (2001), *Dicionário de Ciências da Comunicação*, Porto, Porto Editora.
- AIRES, Matias (1980), *Reflexões sobre a Vaidade dos Homens e Carta sobre a Fortuna*, Lisboa, INCM.
- BOURDIEU, Pierre (1980), *Questions de Sociologie*, Paris, Minuit.
- CORMARY, Henri (dir.) (1984), *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Verbo.
- DAMÁSIO, António (1995), *O Erro de Descartes*, Mem Martins, Europa-América.
- FREUD, Sigmund (1949), *Délire et rêves dans la "gradiva" de Jensen*, Paris, Idées / Gallimard.
- FIGUEIREDO, Fidelino de (s/d.), *A Crítica Literária como Ciência*, Porto, Empresa Literária e Tipográfica.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1981), *As Ciências Humanas, o Ensino Superior e a Investigação em Portugal. Algumas Achevas Preliminares*, Lisboa, SPCH.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1984), "O papel da Biblioteca Nacional na investigação científica", in *X Encontro de Professores Universitários Brasileiros da Literatura Portuguesa e I Colóquio Luso-Brasileiro de Literatura de Expressão Portuguesa*, Lisboa e outras, ICB-UL.
- LAENG, Mauro (1978), *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, Meda (1986), *Pesquisa em Educação. Abordagem Qualitativa*, S. Paulo, EPU.
- METZ (1977), *Le Signifiant Imaginaire*, Paris, Union Générale d'Éditions.
- PERRENOUD, Philippe, "Construire les competences est-ce tourner le dos au savoir?", in *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre 1998, pp. 3-7.
- POE, Edgar (1992), "Filosofia da composição", in *O Corvo e outros poemas*, Lisboa, Ulmeiro.
- PREE, Max de (1990), *Liderar é uma Arte*, Lisboa, Difusão Cultural, 1990.
- REI, J. Esteves (1991), "Criatividade e Métodos Pedagógicos: o caso da composição na aula de línguas", in *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, UA.
- REI, J. Esteves (2000), *Uma tradição Cultural do Porto Capital Europeia da Cultura 2001. As Quadras de S. João - Jornal de Notícias. Antologia e estudo linguístico, retórico e didático*, Porto, Edições UFP.
- REI, J. Esteves (2001), *Estudos de Comunicação: O Texto*, Edições da Universidade Fernando Pessoa.
- UNESCO (1980), *3ª Conferência dos Ministros Da educação da Região Europeia*, Sofia, ED80, MIN EDEUROPE/3.

