

O ÉCRAN COMO OBJECTO TRANSITIVO NA RELAÇÃO EDUCADOR-CRIANÇA, HOJE

MANUELA MALPIQUE
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Universidade do Porto

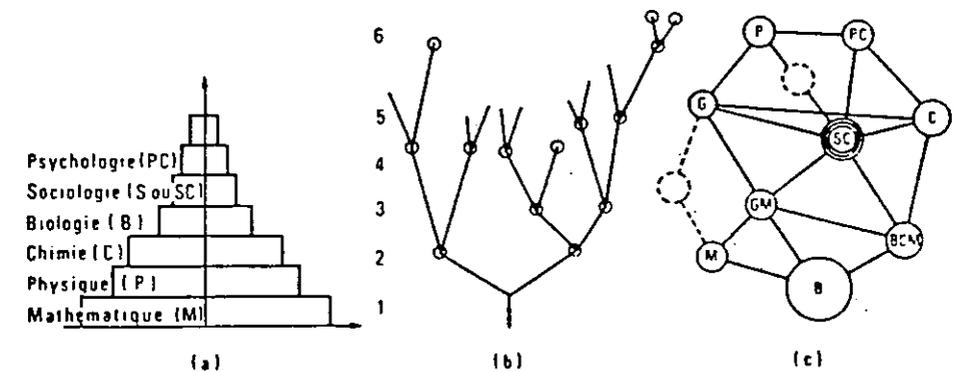
OS LUGARES DO SABER

Em cada época o Homem teve necessidade de se pensar nas suas relações com o Espaço. A forma como se pensou marcou profundamente a sua relação com o saber.

Enquanto o espaço foi entendido como uno e contínuo, na visão de Parménides, na Grécia Antiga, o saber foi também entendido numa visão sincrética de que a Filosofia é o exemplo.

Mas quando o Espaço, no limiar do século XVI, foi entendido como matéria divisível em porções geométricas, mensurável, o saber passou a ser compartimentado. Michel Foucault (1975) analisa magistralmente a íntima articulação dos espaços com os corpos, dos saberes com a modelação dos espíritos, durante os séculos clássicos.

O problema da classificação das «ciências» torna-se premente neste sociedade disciplinar. Como organizar essa massa crescente de conhecimentos? Como ensiná-la?



Pirâmide, árvore, rede — eis as sugestivas imagens que podemos observar nos esquemas (a), (b) e (c) do quadro anterior (Moles, 1986, págs. 198-199). Elas procuram sintetizar ideias sobre tipos de classificação das disciplinas e multiplicação dos domínios de conhecimento que, na nossa cultura ocidental, se desenvolveram da Idade Média até hoje (Moles define *disciplina* como área cognitiva que implica desenvolvimento, rigor; e *conhecimento* como acumulação memorial).

Augusto Comte em (a) e Ampère em (b) apresentam-nos o que hoje consideramos um sistema de classificação tradicional das disciplinas.

Augusto Comte propõe uma classificação *linear*. As disciplinas subordinam-se entre si: a mais recente toma o seu lugar em relação à anterior. Não se pode estudar uma sem estudar primeiro a que a precede.

Ampère, perante a proliferação de disciplinas e subdisciplinas, propõe uma classificação em *árvore*. Cada domínio inicial ramifica-se progressivamente. O indivíduo que tem sede de saber deve explorar esses ramos até ao limite das suas capacidades.

Mas, tanto as capacidades do indivíduo como as do sistema educativo são limitadas (basta lembrar o afundamento na onda dos mass-media, hoje). Assim, a classificação que o sistema científico aceita actualmente são as representadas no modelo (c): sistema em *rede*. Partindo do princípio que há conhecimentos já definidos, a combinação arbitrária de dois deles pode originar um outro. Este pensamento em rede (que é um pensamento imaginativo) leva à proliferação ilimitada dos conhecimentos humanos.

OS NÃO-LUGARES DO SABER

Assistimos, pois, com este pensamento em rede, à emergência de um novo paradigma. «A ciência do paradigma emergente», diz-nos Boaventura Santos, «é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento oferece-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem ele acede e o partilha» (Santos, 1988, pág. 54).

Na presença deste novo paradigma novos conceitos emergem: informação, rede, autonomia, percurso, complexidade, imateriais, interface, global, local...

«E com a informática, que induz um espaço sem limites, estamos de novo, mais próximos do espaço Uno de Parménides do que da extensão geométrica de Pitágoras» (Glykos, 1988, pág. 60). O espaço é um *continuum*, é um «espaço-tempo».

As consequências desta revolução científica e tecnológica, sobre a escola, são dificilmente imagináveis. Em que se transformarão os espaços da escola? Que práticas e representações de espaços se revelarão? Que pesos passarão a ter o Real e o Imaginário? Em que se tornará a relação educador-criança, professor-aluno, mediada pelo écran?

«O écran onde se divulgam imagens e movimentos, escritas e formas, é uma superfície a duas dimensões, pelo menos numa primeira descrição. É também um espaço e uma topologia cujos elementos são todos representados em memória, submetidos a uma constante exploração, conseqüentes à interacção com o indivíduo. Por detrás do écran, do lado da máquina, fisicamente oposto ao indivíduo, há a tecnologia e os saberes técnicos, as estruturas lógicas operatórias e funcionais que formam um cortejo de proposições. Em frente do écran está o indivíduo, actor e leitor, que gere o conjunto das significações, um lugar de interpretações, portanto.

«O écran separa duas redes entrelaçadas, interna e externa, em relação ao sistema tecnológico: a rede das estruturas operatórias da imagem e a rede do receptor. Porque a imagem é interactiva, ou seja, porque as duas redes são totalmente indissociáveis, todo o fragmento de uma mobiliza a outra» (Zeitoun, 1982).

Familiarizadas desde que nascem com o écran (a televisão é mesmo qualificada como «ama de leite», «protectora vigilante»), as crianças, hoje, fazem dele um espaço de jogo e de criação. Liliane Lurçat e Jacques Perriault dão-nos conta disso em recentes estudos (1983).

Diz-se que o saber mediatizado pelo écran vai ser adquirido, finalmente, pela criança, na Escola, com prazer, num ritmo próprio, numa relação privilegiada com o professor e os companheiros da turma. Diz-se que o écran facilitará o papel de facilitador do professor — papel que desde sempre se desejou que fosse o de permitir a autonomia ao educando.

A questão que levantamos nesta nova relação criança-máquina-professor é a do jogo dinâmico entre estas redes interna e externa de que nos fala Zeitoun.

Vamos situar a nossa reflexão no campo das hipóteses (não no da futurologia) e abordá-la tocando três pontos:

- Espaço potencial e objecto transitivo — sua relação com a Pedagogia.
- Apropriação. Autonomia.
- Para uma cultura informática como fenómeno transitivo.

ESPAÇO POTENCIAL E OBJECTO TRANSITIVO — SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA

Seymour Papert começa o seu livro *Jaillissement de l'esprit* com uma recordação da infância:

«Eu não tinha ainda dois anos quando me apaixonei por carros. Os nomes das peças dos carros tomaram um lugar importante no meu primeiro vocabulário: orgulhava-me, em particular, de conhecer as peças do sistema de transmissão; a caixa de velocidades e até o diferencial. Claro que foi preciso esperar vários anos para compreender como funcionava uma engrenagem; mas a partir

desse momento as engrenagens tornaram-se para mim uma fonte de jogos predilectos. Adorava fazer rolar objectos circulares um sobre o outro, imprimindo-lhes movimentos de engrenagem; quando me deram um jogo de construções, evidentemente que a minha primeira realização foi um sistema rudimentar de engrenagens» (Papert, 1981, pág. 9)

E comenta mais adiante: «A engrenagem desempenha aqui o papel de objecto transitivo».

A noção de objecto transitivo e a de espaço potencial que lhe está intimamente associada, foram criadas por Winnicott (1951) pediatra e psicanalista inglês. São noções que se revelam de grande interesse para a Pedagogia, hoje, no limiar de uma verdadeira revolução. Recordemos essas noções para melhor entendermos a importância do espaço potencial na Escola, onde a presença dos instrumentos da informática virá alterar profundamente a relação professor-aluno.

Winnicott baseou a sua reflexão na relação precoce mãe-filho. A mãe que está atenta ao seu bebé, que satisfaz as suas necessidades e até as adivinha, faz com que o bebé se sinta como que fazendo parte do corpo dela e com poder sobre ela. Quer dizer, se o bebé chora porque tem fome e a mãe lhe dá imediatamente de mamar, ele tem o sentimento de possuir um controlo mágico sobre o seio da mãe — o leite corre quando ele o deseja, a mãe é o seio, não há separação clara entre ele e a mãe.

No entanto, a separação tem de se ir fazendo naturalmente para que a criança cresça, para que ela reconheça na mãe o outro, o que é diferente de si. Este jogo relacional da separação na díade mãe-filho terá que ser gradual para que a criança saia sem sofrimento desse narcisismo primário (sentimento de onipotência).

Ao distanciar-se a mãe cria um vazio, um «espaço intermediário de ilusão» que a criança procura preencher com algo que possa ter o valor simbólico da mãe, algo reconhecido como um «não-Eu» investido com grande afecto: o próprio corpo (o bebé só dorme a chuchar no dedo), objectos exteriores a ela (o bebé leva sempre para a cama o seu ursinho). Winnicott chamou a esta posse objectos transitivos e situou-os na «zona intermédia de experiência entre o polegar e o urso de peluche, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objecto».

«(...) Os objectos e os fenómenos transitivos fazem parte de um espaço de ilusão que está na base do início da experiência. Este primeiro estágio do desenvolvimento tornou-se possível pela capacidade particular da mãe em se adaptar às necessidades do seu bebé, permitindo-lhe ter a ilusão de que o que ela cria existe realmente. Esta área intermediária de experiência — espaço potencial que tanto pertence à realidade interna como à externa, constitui grande parte da vivência infantil» (Winnicott, 1971).

Esses objectos transitivos são abandonados mais tarde, mas o espaço potencial, essa área intermediária de ilusão, persiste.

Winnicott considera que a atitude da mãe é muito importante no aparecimento do espaço potencial. A mãe que esteve mais próxima do seu bebé é também a mãe que saberá estar mais distante dele, porque lhe transmitiu a «confiança básica» (Erikson, 1972) que lhe

permitirá ficar só. Ficar só a brincar junto dela, primeiro; brincar só, longe dela, depois; e mais tarde brincar sem a sua presença securizante.

O jogo passa-se, pois, ao nível do espaço potencial. A criança pode, então, utilizar toda a espécie de objectos como suporte do imaginário, num compromisso com esse espaço criativo nem totalmente interior nem totalmente exterior, que lhe permite correr riscos «como se», num «faz de conta», numa contínua simulação.

Este espaço potencial «persistirá ao longo da vida, no modo de experimentação interna que caracteriza as artes, a religião, a vida imaginária e o trabalho científico criativo» (Winnicott, 1971).

É aqui, precisamente, que se levanta uma questão relacionada com a Pedagogia: será possível, na Escola, a existência desse espaço potencial? Poderá a criança, o adolescente, apropriar-se de algo, na Escola, que possa ter para ela o significado de objecto transitivo?

APROPRIAÇÃO. AUTONOMIA

«Apropriação» é um termo polissémico. Designa, globalmente, quer o acto de tomar qualquer coisa para si, quer o acto de tomar qualquer coisa própria para o seu uso. (Robert). Apropriar-se é tornar seu» (Fischer, 1981, pág. 87).

A apropriação é uma relação privilegiada que o indivíduo estabelece no lugar onde se encontra, mesmo de passagem. É o encontro com um espaço pessoal onde, simultaneamente, ele exerce controlo mas em liberdade.

A apropriação pode ser encarada de vários pontos de vista. O que nos interessa é o ponto de vista psicológico: «a apropriação é o reconhecimento do domínio próprio através da actividade sensorial, motora, perceptiva. Define o indivíduo como alguém que experimenta gozo em relação às coisas e ao mundo. Chega sempre um momento em que ele se encontra sozinho na sua esfera, senhor das suas microdecisões, mesmo que tenha que dar conta das suas consequências posteriormente» (Fischer, 1981, págs. 87-88).

A apropriação é uma tendência natural do homem. É um comportamento específico desenvolvido por ele na sua relação com o envolvente.

«Nestas condições só podemos falar em apropriação num contexto social que organizou múltiplas formas de desapropriação. Aí se situa precisamente a dialéctica que se tece nos processos de desapropriação. De forma genérica, podemos considerar que as atitudes face ao espaço traduzem um desapossamento vivido como uma desapropriação. Toda a apropriação deve, pois, ser definida como reapropriação, isto é, como reconquista simbólica dos lugares, pelo indivíduo, que resiste às forças de desapropriação» (Fischer, 1981, pág. 90).

A apropriação pode exprimir-se de várias formas. A familiaridade com um espaço facilita a sua apropriação. A apropriação de um espaço securiza o indivíduo e dá-lhe o sentimento de privacidade, mesmo quando esse espaço é público.

A criança apropria-se do espaço através do jogo. Na Escola a marcação dos lugares assume várias formas que vão até à transgressão realizada com segurança (os «grafitti» dos adolescentes, por exemplo). De resto, são difíceis outras formas de apropriação, nomeadamente a apropriação de um espaço cognitivo e de um espaço afectivo que a criança, o adolescente, sinta seus.

A educação, na Escola, é sistematicamente identificada a ensino na sala de aula. Embora sempre se tenha assistido à preocupação de melhorar esse ensino através de metodologias, de conteúdos e de novas configurações espaciais, o que é certo é que a sala de aula se tem mantido o lugar privilegiado de ensino, «artificial e de rendimento fraco» (Papert, 1981).

A introdução na Escola de uma nova tecnologia não foge à regra: faz-se, com o novo meio, de maneira um pouco diferente, o mesmo que se fazia antes. Adiciona-se à estrutura conservadora da Escola mais um instrumento de trabalho.

Isto pode entender-se se pensarmos que os professores, hoje, pertencem ainda, na sua maioria, a uma geração que aprendeu na transmissão de uma memória registada no tempo. Ensinar exigia um longo tempo de aprendizagem: o saber era função da idade. Embora o objectivo último da educação fosse — como hoje — possibilitar a autonomia do aluno, as relações professor-aluno eram relações de poder porque o saber estava identificado com uma acumulação de conhecimentos que se fazia ao longo do tempo: o mais velho sabia sempre mais que o mais novo.

Ora a grande questão, hoje, é que o espaço electrónico possibilita aos dois (ao professor e ao aluno) um acesso aos conhecimentos ao mesmo tempo. A comunicação pode fazer-se no imediato. O espaço electrónico é o espaço da imediatidade. O diálogo acontece sobre informações que não são já, como dantes, a acumulação de um saber feito. Por isso Margaret Mead diz que «somos todos emigrantes no tempo» (Margaret Mead, 1970).

Saber se o espaço electrónico pode modificar o ambiente escolar, isto é, se é possível criar uma nova apropriação do espaço (da relação com o professor, o saber, os companheiros) é a preocupação dos educadores. E, se acreditarmos em Seymour Papert, «(...) partindo da constatação que o envolvente de uma criança de menos de quatro anos é suficientemente rico para lhe permitir aprender *espontaneamente* e com paixão uma quantidade enorme de coisas», ele propõe construir, graças ao computador, envolventes artificiais tais, que «uma interacção livre com eles permitirá à criança progredir em numerosos domínios do conhecimento» (Lelu, 1983, pág. 129)

Nesta perspectiva, o computador surge como o objecto privilegiado que permitirá ao aluno separar-se do professor com segurança. E o professor terá que se reportar à identificação com a mãe, nessa relação precoce de que nos fala Winnicott: saber distanciar-se para que o espaço potencial, criativo, surja. A criança, o adolescente, terá autonomia. Aprenderá brincando.

O computador será, então «o objecto com o qual se poderá pensar» (Papert, 1981). Pensar será, aqui, sinónimo de brincar: actividade criativa que permite à criança uma aprendizagem sem programa, no sentido de uma aprendizagem piagetiana.

Assim, «aprender a escrever à máquina antes de aprender a escrever é uma questão posta aos educadores na manipulação dos mini-espacos do quotidiano» (Moles, 1983, pág. 118).

E quando crianças do ensino elementar, na sua relação com o computador, se referem a ele como a uma pessoa e/ou a um jogo («é simpático porque, com ele, podemos enganar-nos, nunca nos ralha — serve para trabalharmos e para nos divertirmos, para registar e imprimir, é um jogo onde trabalhamos a brincar — é um homem — deve ter *coração* porque nos dá os bons-dias e nos diz adeus e lembra-se de nós — imagino o computador do ano 2000, amável, simpático como um companheiro, como alguém com quem se possa discutir, que responde a todas as perguntas e que depois também se cala») (*Education & Informatique*, 1981, 1984) não estarão, precisamente, a valorizar a relação humana de que têm experiência e a tomá-lo como objecto transitivo, no sentido em que ele lhes permite criar essa «área intermediária de ilusão» e separarem-se do professor sem ficarem com o sentimento de abandono?

Esta situação torna a fronteira entre o aluno e o professor mais diluída. Quem parece ter dificuldade nesta separação é o professor, receoso de passar para um segundo plano. O seu papel de facilitador nega que se possa pensar que não é fundamental a sua «presença». A criança terá sempre o desejo de partilhar, também com ele, (relatando, interrogando) as conquistas da sua autonomia: o saber segundo o seu desejo, no seu ritmo próprio, no seu espaço pessoal.

PARA UMA CULTURA INFORMÁTICA COMO FENÓMENO TRANSITIVO

É bem conhecida a concepção de Moles sobre o espaço pessoal. Ele considera o Homem como o centro de uma espécie de cebola. A partir deste centro a que chama «o lugar do meu corpo», desenvolvem-se à sua volta, em camadas sucessivas, uma série de cascas de *conchas* que crescem em função da percepção do espaço: quanto maior for a sua esfera de acção maior é o número de «conchas» que se formam. Utilizando as suas próprias palavras, estas *conchas* «representam, numa psicologia social profunda (...), os vectores da sua *apropriação do espaço*» (Moles, 1972). Estas conchas estabelecem várias fronteiras, sendo a primeira a pele, limite do próprio corpo. Ela constitui a fronteira que determina a diferença entre Eu e o Mundo.

Para termos presente este conceito de Moles sobre o espaço pessoal, apresentamos um esquema que o pretende interpretar.

Na sua análise, Moles propõe uma tipologia do espaço pessoal que se baseia numa abordagem fenomenológica da realidade: o espaço é encarado como «o resíduo muito

- LELU, A., (1983). De l'espace urbain à l'espace électronique. In Centre Georges Pompidou/CCI (Eds.), *Au temps de l'espace*, (págs. 128-32). Paris.
- LE ROY, C., (1981). Les classes élémentaires de l'école Bossuet. L'enseignement assisté par ordinateur dans le primaire. *Éducation & Informatique*, 7, 40-43.
- (1984). Cronique d'une classe de C.E. *Éducation & Informatique*, 22.
- LURÇAT, L. (1983). Le jeune enfant et la télévision. In Centre Georges Pompidou/CCI (Eds.), *Au temps de l'espace* (págs. 164-168), Paris.
- MEAD, M., (1970). *O conflito de gerações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 11, Diálogo.
- MOLES, A. A., Rohmer, E., (1972). *Psychologie de l'espace*. Paris: Casterman/Poche.
- MOLES, A. A., (1986). *Théorie Structurale de la Communication et Société*. Paris: Masson.
- MOLES, A. A., (1983). Espace environnemental et objects familers. In Centre Georges Pompidou/CCI (eds.), *Au temps de l'espace* (págs. 116-120).
- MOLEY, C., (1983). L'architecture à la conquête de son espace. In Centre Georges Pompidou/CCI (Eds.), *Au temps de l'espace* (págs. 140-149), Paris.
- PAPERT, S., (1981). *Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage*. Paris: Flammarion.
- PERRIAULT, J., (1983). L'écran, lieu de création culturelle pour l'enfant. In Centre Georges Pompidou/CCI (Eds.), *Au temps de l'espace* (págs. 169-172), Paris.
- SANTOS, B. S., (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- WINNICOTT, D. W., (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- ZEITOURN, J., (1982). Codes et langages pour un sujet terminal. *Traverses*, 26.