

**ISSN 1519-0854**

---

**ARGUMENTO.** Revista das Faculdades de Educação,  
Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta  
Jundiaí-SP: Sociedade Padre Anchieta de Ensino.  
il. 21cm.

Semestral  
Inclui bibliografia

**CDU001(05)**

---

## **ARGUMENTO**

### **Conselho Editorial**

Ana Cláudia G. N. Montanari

Diva Otero Pavan

João Antonio de Vasconcellos

José Vergílio Bertioli

Lannoy Dorin

Lúcia Granja

Maria Ângela Borges Salvadori

Maria Cristina Zago Castelli

### **Secretária**

Sílvia Raizza Prado Martini

### **Correspondência**

R. Bom Jesus de Pirapora, 140, Centro, Jundiaí/SP

CEP. 13.207-660

Fax – (0\*\*11) 4521-8444 ramal 238

Caixa Postal 240

e-mail: [anchieta@anchieta.br](mailto:anchieta@anchieta.br)

[www.anchieta.br](http://www.anchieta.br)

### **Editoração**

Departamento de Publicidade das Escolas e

Faculdades Padre Anchieta

### **Revisão**

João Antonio de Vasconcellos

### **Tiragem**

1.800

### **Argumento**

Revista semestral das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta

Pede-se permuta • Pide-se canje • We ask for exchange



## ÍNDICE

### ARGUMENTO

**Editorial** .....7

**Efeito da ingestão por aves na germinação de sementes de *Epiphyllum phyllanthus* (Cactaceae) em Jundiá, SP, Brasil**

*Emerson Fioravante Tomazi e Rodolfo Antonio de Figueiredo* ..... 11

**Sistema respiratório e renal na 3ª idade**

*Ernesto José D'Ottaviano* ..... 17

**A ideolinguagem: considerações sobre ideologia e linguagem, na perspectiva da análise do discurso**

*Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia* .....29

**A subjetividade atuante do discurso**

*Maria Cristina de Moraes Taffarello* .....45

**Os deuses de casaca: uma palavra sobre o teatro de Machado de Assis**

*Isabel Cristina Alvares de Souza* .....55

**O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos**

*Alessandra Turini Bolsini-Silva e Almir Del Prette* .....71

**Escola pública e escola particular: a mudança de "status"**

*Magda do Vale Spfar e Nelly Maria Bossi* .....87

**Sobre a expressividade do terapeuta (ou da busca pelo abracadabra psicológico)**

*João Carlos Caselli Messias* .....95

**Normas para apresentação de originais** ..... 101



## ARGUMENTO

## EDITORIAL

A história da Sociedade Padre Anchieta de Ensino está ligada à história de vida e ao idealismo de um professor de Jundiáí, o saudoso mestre Pedro Clarismundo Fornari, falecido em 22/06/2979. Ele, junto com um grupo de abnegados educadores, criou, em 08/12/1941, as duas primeiras escolas (Ginásio Comercial e Curso de Contador, atual Técnico de Contabilidade) do complexo hoje conhecido como "Anchieta", que, em seus dois campi, da pré-escola aos cursos de nível superior, abriga 600 profissionais e, aproximadamente, 7.000 alunos. Para o prof. Fornari, "o grau de civilidade de uma nação está relacionado diretamente com o nível de investimento do país em educação".

A fim de refletir o fecundo trabalho de seus professores e alunos em pesquisas, estudos e serviços prestados à sociedade, a Instituição criou, 1998, as revistas das Faculdades Padre Anchieta, dentre as quais Argumento.

Nestes poucos anos de sua existência, Argumento publicou artigos considerados de alto nível. Razão pela qual tem recebido manifestações elogiosas de respeitáveis críticos, inclusive do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que lhe atribuiu o ISSN ( International Standard Serial Number) 1519-0854.

Este número de nossa revista não foge aos padrões já estabelecidos.

Com o Efeito da ingestão por aves na germinação de sementes de *Epiphyllum phyllanthus* (Cactaceae) em Jundiáí, o graduando Emerson Tomazi, orientado pelo prof. dr. Rodolfo A. de Figueiredo, apresenta os resultados inéditos dessa interação biológica, indicando que os sabiás não são bons dispersores das sementes do cacto-samambaia.

No artigo Sistema respiratório e renal na 3ª idade, o prof. dr. Ernesto José D'Ottaviano relata que, há várias décadas, inúmeros autores têm-se preocupado com as alterações fisiológicas dos aparelhos respiratório e renal que advêm com a idade. E ressalta que a ocorrência concomitante de patologias, como ensifema, infecções urinárias, falência renal ou prostatismo, por exemplo, po-



## ARGUMENTO

dem agravar a qualidade de vida dos idosos. Recomenda exames periódicos e atividade física, de modo a evitar o sedentarismo.

Em A ideolinguagem: considerações sobre ideologia e linguagem, na perspectiva da análise do discurso, Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia discute a relação entre linguagem e ideologia, selecionando e encaixando algumas idéias de especialistas das áreas de análise do discurso. Sua importância está na resenha da discussão proposta sobre esse tema de bastante complexidade teórica e na explicação da interdependência entre linguagem e pensamento, ou seja, de que “o pensamento faz a linguagem fazendo-se por ela”(Marx).

Com base em algumas contribuições da Análise do Discurso, Maria Cristina de Moraes Taffarello, no artigo A subjetividade atuante do discurso, faz uma reflexão sobre o que se pode entender por “constituir-se como sujeito pela linguagem”, expressão que tem estado presente nos trabalhos de educadores e pesquisadores. Ela também tem sido reafirmada nos planos e propostas curriculares, desde que se entendeu a necessidade de uma visão sócio-histórica da linguagem para melhorar o ensino da língua portuguesa.

Os deuses de casaca: uma palavra sobre o teatro de Machado de Assis, de Isabel Cristina Alvares de Souza, é resultado do projeto de Iniciação Científica estimulado pelas Faculdades Padre Anchieta e desenvolvido sob a orientação da profa. dra. Lúcia Granja. O artigo estuda o teatro de Machado de Assis, parte pouco explorada de sua vasta e profunda obra. Especificamente, trata dos eventos que cercaram a composição e encenação de Os deuses de casaca, visando a discutir traços da personalidade literária do imortal Machado de Assis.

Em O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos?, Alessandra Turini Bolsini-Silva e Almir Del Prette apresentam e comentam o tipo de relacionamento pais-filhos e seus reflexos no comportamento de escolares. As conclusões extraídas da pesquisa efetuada por Bolsini-Silva, sob a supervisão de Del Prette, revestem-se de grande importância para pais,



## ARGUMENTO

psicólogos e pedagogos.

Magda do Vale Spfar e Nelly Maria Bossi, pedagogas egressas da Faculdade de Educação Padre Anchieta, em Escola pública e escola particular: a mudança de status apresentam um resumo da monografia que elaboram sob a orientação da profa. dra. Maria Ângela Borges Salvadori. Essa síntese tem como preocupação fundamental a questão da qualidade do atual ensino público brasileiro. Para compreender a temática, as autoras abordam as políticas educacionais, desde o tempo do Império, e a significativa perda de qualidade que paulatinamente foi afetando a educação nacional.

Finalmente, em Sobre a expressividade do terapeuta ( ou da busca pelo abracadabra psicológico) o prof. João Carlos Caselli Messias procura mostrar aos psicólogos clínicos iniciantes a importância do como na relação terapêutica, ou seja, a maior valorização da percepção acurada dos sentimentos (experienciação) e não da relação de causa e efeito (positivismo). Fundamentado no conceito de experienciação de Eugene Gendlin, o prof. Messias expõe, de forma clara e objetiva, a evolução da base teórica da terapia centrada no cliente de C. R. Rogers para uma forma de pensar mais próxima da fenomenologia.

Aos autores, expressamos nossos agradecimentos, e convidamos os prezados leitores a colaborarem com esta revista, não só com trabalhos, mas também com críticas e sugestões.



# **EFEITO DA INGESTÃO POR AVES NA GERMINAÇÃO DE SEMENTES DE EPIPHYLLUM PHYLLANTHUS (CACTACEAE) EM JUNDIAÍ - SP, BRASIL**

Emerson Fioravante Tomazi \*  
Rodolfo Antônio de Figueiredo \*\*

## **RESUMO**

Efeito da ingestão por aves na germinação de sementes de *Epiphyllum phyllanthus* (Cactaceae) em Jundiaí – SP, Brasil. Este trabalho foi realizado no período de abril a junho de 1999, com o objetivo de avaliar o efeito da ingestão de sementes por aves na germinação de *Epiphyllum phyllanthus*. Frutos da cactácea foram coletados frescos, na cidade de Jundiaí (Estado de São Paulo) e oferecidos a um indivíduo de *Turdus amaurochalinus* (Muscicapidae, Aves). As sementes coletadas nas fezes da ave foram lavadas e colocadas para germinar em gerbox, forrado com papel filtro, umedecido e deixado em condição ambiente. *Turdus amaurochalinus* não inibiu a germinação das sementes, mas diminuiu a taxa de germinação. Algumas sementes não suportaram a passagem pelo tubo digestivo sendo quebradas. *Turdus amaurochalinus* não é um bom dispersor das sementes de *E. phyllanthus*, apesar dos frutos terem características de dispersão ornitocórica. A viviparidade encontrada pode ter significado adaptativo para esta espécie vegetal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Viviparidade, Ornitocórica, Germinação, Sementes, Ecologia.

## **ABSTRACT**

This work was carried out between April and June 1999, evaluating the effect of ingestion by *Turdus amaurochalinus* (Muscicapidae, Aves) on germination of *Epiphyllum phyllanthus* (Cactaceae) seeds. Fresh fruits of the cactus were collected in the city of Jundiaí (São Paulo State), and offered to a *T. amaurochalinus*, individual. After digestion, the seeds collected were washed and to place in gerbox covered with filter paper, kept in environmental conditions, but decreased germination capability. Some seeds could not tolerate the passage on bird's digestive tract, being cracked. *Turdus amaurochalinus* can not be considered a good disperser of *E. phyllanthus*, even though the fruits show ornithochoric characteristics. The viviparity found on this cactus may have a dispersion adaptive significance to the species.

**KEY-WORDS:** Viviparity, Ornithochory, Germination, Seeds, Ecology.

---

\*TOMAZI, Emerson Fioravante – Graduando na Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta.

\*\*FIGUEIREDO, Rodolfo Antônio de – Doutor em Ciências, Professor Titular, Pesquisador Científico e Coordenador nas Faculdades Padre Anchieta.

## INTRODUÇÃO

Existem 17 gêneros de cactáceas, distribuídas exclusivamente ao longo das Américas (JOLY, 1991). *Rhipsalis*, também são encontradas na África, em ilhas do Oceano Índico e Sri – Lanka (LOMBARDI & MOTTA JR., 1995). Cactos são especialmente abundantes em zonas áridas e semi-áridas do Brasil, também sendo encontradas na região da “caatinga” nordeste do Brasil, e também ao longo da costa Atlântica (JOLY, 1991), em costões rochosos e inseridas em florestas epífitas.

A dispersão de sementes é um importante evento para a reprodução de plantas, ocorrendo em sua maioria pela interação com vertebrados frugívoros (SILVA, 1988). Apesar de sua importância, há poucos estudos no Brasil em dispersão de cactos. Dois deles mostraram pássaros e macacos como os dispersores principais de *Cereus peruvianus* Mill e *Pereskia aculeata* Mill., Respectivamente (SILVA, 1988; PEDRONI & SANCHES, 1997). O destino de sementes ingeridas também é entendido pobremente, só investigou-se em *Rhipsalis baccifera* (Mill.) e *Pereskia aculeata* (LOMBARDI & MOTTA JR., 1995; PEDRONI & SANCHES, 1997).

Foi trabalhado o efeito da ingestão por uma ave generalista e a germinação de *Epiphyllum phyllanthus* (Cactaceae) e avaliação de suas sementes.

## MATERIAIS E MÉTODOS

*Epiphyllum phyllanthus* é epífita, com folhas planas e suculentas. Este trabalho foi realizado entre Abril e Junho de 1999, em Jundiá, Estado de São Paulo (23° 11'S , 46° 56'W).

Quatro frutos maduros de *E. phyllanthus* coletados individualmente sobre uma árvore localizada próxima a uma floresta semidecídua em Jundiá. Estes frutos foram oferecidos para um indivíduo de *Turdus amaurochalinus* (Muscicapidae, Aves), conhecido como sabiá – poca (Creamy – ballied – Thrush em inglês) (SICK, 1997). Esta ave foi mantida em cativeiro, com água *ad libitum*, mas sem nenhuma fonte de comida, somente as frutas dos cactos. A ave ingeriu aproximadamente 120 sementes (de dois frutos). O comportamento da ave em relação ao fruto foi observado. Após a ave ter defecado, as sementes foram coletadas e lavadas por uma hora em água corrente, e colocadas em placas de germinação (gerbox) com papel filtro. Quatro replicatas com as sementes ingeridas foram separadas nas placas de germinação. Sementes controles foram coletadas manualmente de dois frutos maduros ao mesmo tempo que as sementes ingeridas. As sementes controles também foram lavadas por uma hora em água corrente e colocada em placas de germinação. As placas de germinação mantiveram-se úmidas, sob luz natural em condições próximas da planta parental. As sementes foram observadas a cada dois dias durante 90 dias consecutivos.

Depois das observações terminadas, foram observadas diferenças entre as sementes controle e as defecadas. A capacidade de germinação das sementes foi

testada usando uma análise de modo de variância.

## RESULTADOS

As frutas são ovais e medem 41 mm de largura e 30 mm de comprimento. A semente mede 4,5 mm de comprimento e 2,0 mm largura, com coloração negra e fixada à fruta por um filamento. São apresentados resultados de testes de germinação em Tabela 1.

**Tabela 1:** Teste de germinação de sementes de *Epiphyllum phyllanthus*. Veja o número de sementes ingeridas e não - ingeridas (controle). E a quantidade de sementes que germinaram em cada tratamento.

Replicatas	Sementes Controles	Sementes Controles Germinadas	Sementes Ingeridas	Sementes Ingeridas Germinadas
1	30	26	20	14
2	30	30	20	11
3	30	30	20	3
4	30	30	12	11

Em todas as réplicas, o número de sementes germinadas foram reduzidas nas placas em tratamento. As sementes controle mostraram uma capacidade de germinação mais alta com grande significância que as ingeridas (ANOVA,  $F = 56,47$ ;  $P < 0,01$ ). A passagem pelo trato digestivo do pássaro não é uma condição prévia a germinação, porém houve uma redução do número de sementes germinadas.

*Turdus amaurochalinus* quebrou várias sementes de *E. phyllanthus*, devido a seu comportamento. E, aproximadamente já são geminados 1/3 das sementes apresentadas em ambas as frutas de cactos (viviparidade), não sendo consumidas pelo pássaro.

## DISCUSSÃO

*Turdus amaurochalinus* não pode ser considerado um bom dispersor de sementes de *E. phyllanthus*, apesar de estas frutas de cactos possuírem características ornitocórica presente. O número mais alto de mudas vivíparas achado dentro das frutas sugestiona que esta espécie de cactos pode ser principalmente autochorus. CONDE (1975) também encontrou um número alto de sementes, significado adaptável. LOMBARDI (1993) pesquisou a viviparidade em policarpa de *Rhipsalis*. Embora LOMBARDI & MOTTA-JÚNIOR (1995) mostrou que um pássaro aumenta a capacidade de germinação das sementes de *R. baccifera* e *R. policarpa*.

Como há diferenças na morfologia, diferenças etológicas e diferenças fisiológicas entre grupos de dispersores (outro gênero de pássaro, macacos e morcegos)

(FIGUEIREDO, 1997,; FIGUEIREDO & LONGATTI, 1997,; TRAVASET, 1998,; FIGUEIREDO, 1999), será interessante saber se as sementes de *E. phyllanthus* respondem positivamente à ingestão de outro grupo de dispersores. De qualquer maneira, nós podemos agora sugerir um significado adaptável para a viviparidade desta espécie de cactos epífita: as plântulas que caem em cima das mais baixas partes da árvore anfitriã, se estabelecem em um lugar satisfatório e aumentam a população de cactos local.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONDE, L. F. (1975). *Viviparity in Epiphyllum*. *Cactus and Succulents* 47:38-39
- FIGUEIREDO, R. A. (1997). *Testing a biological model of adaptation for the exotic tree *Mechelia champaca* L. (Magnoliaceae) in Brazil*. *Ciência e Cultura* 49:278-280.
- FIGUEIREDO; R. A. (1999). *A comparison of the quality of dispersion of *Ficus eximia* Schott (Moraceae) By birds and bats in southeastern Brazil*. *Leandra* (14):37-72.
- FIGUEIREDO, R. A. & LONGATTI, C. A . (1997). *Ecological aspects of the dispersal of Melastomataceae by marmosets and howler monkeys (Primates: Platyrrhini) in a semideciduous Forest of southeastern Brazil*. *Revue d'Ecologie (Terre et vie)* 52:3-8.
- JOLY, A. B. (1991) *Introdução à taxonomia vegetal*. 10 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 260p.
- LOMBARDI, J. A. (1993). *Viviparity in *Rhipsalis polycarpa* Lofgren (Cactaceae)*. *Ciência e Cultura* 45(6): 407.
- LOMBARDI, J. A. & MOTTA JR., J. C. (1995). *Possibilidade de dispersão endoornitocórica da sementes de *Rhipsalis* (Cactaceae)*. *Ararajuba* 3:61-62.
- PEDRONI, F. & SANCHES, M. (1997). *Dispersão de sementes de *Pereskia aculeata* Muller (Cactaceae) num fragmento florestal no sudeste do Brasil*. *Revista Brasileira de biologia* 57(3): 479-486.
- SICK, H. (1997). *Ornitologia brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 912p.

SILVA, W. R. (1988). *Ornitocoria em Cereus peruvianus na Serra do Japi*, Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Biologia* 48(2): 381-389.

TRAVASSET, A. (1998). *Effect of seed passage through vertebrate frugivore's guts on germination: a review*. *Perspectives in plant ecology evolution and systematics* 1/2 : 151-190.



## **SISTEMA RESPIRATÓRIO E RENAL NA 3ª IDADE**

ERNESTO JOSÉ D'OTTAVIANO\*

### **RESUMO**

*As funções do aparelho respiratório e do sistema urinário sofrem uma série de alterações fisiológicas com o decorrer da idade. Isto é normal, mas, se surgirem patologias como enfisema, infecções urinárias, uremia ou prostatismo, por exemplo, essas funções se deterioram muito mais rapidamente, levando a uma baixa resistência e piorando a qualidade de vida dos idosos.*

**PALAVRAS CHAVE:** sistema respiratório, rins e senilidade.

### **ABSTRACT**

*Respiration and kidneys functions is suffer a series of physiological alterations with the aging. This is normal, but whether appear pathologies such as emphysema, urinary infecctions, renal failure or prostatism, for example, this functions whether deteriorate much more rapidly. Inducing to one decrease of resistance and getting worse life quality in the elderly.*

**KEY WORDS:** respiratory system, kidneys and senility systems.

## **SISTEMA RESPIRATÓRIO E 3ª IDADE**

A superfície alveolar, as vias aéreas e os capilares pulmonares se desenvolvem rapidamente até os 8 anos, e depois lentamente até a vida adulta, alcançando valores mais ou menos constantes (DUNNILL, 1962; WEIBEL, 1962). Com a idade, os alvéolos se dilatam pela perda dos septos e alargamento das janelas interalveolares devido à degeneração das fibras elásticas a partir dos 50 anos (PUMP, 1971). Diminui a distensibilidade dos alvéolos, espessam-se as paredes dos vasos, há calcificação das cartilagens brônquicas e o tórax se torna curto com aumento do diâmetro antero-posterior (KALTREIDER, 1938; PIERCE e EBERT, 1958; WRIGHT, 1961). Com isso, os volumes e capacidades pulmonares se alteram mesmo quando ajustados para

---

\* Livre Docente, Professor Adjunto e Professor Titular de Fisiologia e Biofísica da Unicamp, PUC Campinas e Faculdades Anchieta de Jundiaí. Pós Doutorado em Biologia da Reprodução em Montevidéu, Santiago do Chile, Buenos Aires e Nova York. Professor dos cursos de Pós Graduação em Fisiologia do Instituto de Biologia e Fisiologia e Biofísica do Sistema Estomatognático da Faculdade de Odontologia da Unicamp.

altura, peso e sexos diferentes. (GOLDMAN E BECKLAKE, 1959; SHEPARD, 1971).

A capacidade vital aumenta mais rapidamente na adolescência, atingindo seus valores máximos entre 14-20 anos nas mulheres e entre 18-25 anos nos homens, sendo maior nestes (HARTUNG, 1957; FRANK e MELLROY, 1971). A partir daí, se reduz devido à perda da mobilidade da parede torácica, sendo mais evidente nos homens e mais rápida acima dos 45 anos (fica abaixo de 70%) (DUBOIS e ALCALA, 1964; GRANDILLO, CICALA, RAMBALDE e IMPERATO, 1965). Inversamente, a capacidade residual funcional aumenta ligeiramente com a idade devido ao aumento do volume de ar residual, mais de 2 litros (LAWTHER, BROOKS e WALLER, 1970). O espaço morto anatômico, o espaço morto fisiológico e o volume de ar corrente aumentam com a idade; em conseqüência, declinam os volumes de ar da reserva inspiratória e expiratória e da capacidade inspiratória. O volume de ar expirado forçado em 1 segundo declina com a idade e mais rapidamente após os 60 anos, abaixo de 2 litros por segundo (ASHLEY, KANNEL, SORLIE e MASSON, 1975; GELB e ZAMEL, 1975).

A capacidade ventilatória máxima vai diminuindo com a idade bem mais rapidamente no homem que na mulher. A mistura gasosa intrapulmonar torna-se menos eficiente e sua distribuição menos uniforme; predominam as áreas superiores, o que leva a perturbações da perfusão (MICHIE, 1971).

As respostas ventilatórias à HIPOXIA e à HIPERCAPNIA estão reduzidas nos idosos, que, normalmente, apresentam menores valores de  $P_{O_2}$  arterial, menor consumo de  $O_2$  tanto em repouso como no exercício. Por essa razão, a capacidade aeróbica declina rapidamente, reduzindo-se a 60% no indivíduo sedentário aos 65 anos e naqueles que praticam exercícios a perda é de 15% na mesma idade. Alie-se a isso tudo a chance de existir um ENFISEMA (SHOCK, 1961; DEHN e BRUCE, 1972; DENCKLA e MARCUM, 1973; CHEBATOVEV, KORKUSKO e IVANON, 1974).

A difusão tanto de  $O_2$  como do  $CO_2$  está reduzida no repouso e no exercício e a capacidade de difusão declina mais rapidamente nos homens que nas mulheres. Assim, a transferência gasosa alvéolo-capilar e a saturação da hemoglobina são menores nos idosos, principalmente em ortostática e menos em decúbito. A  $P_{O_2}$  aos 18-30 anos é de 94 mmHg em média, e acima dos 60 anos se reduz para 70 mmHg. A  $PCO_2$  em geral permanece inalterada, mas a utilização do  $O_2$  pelos tecidos vai crescendo à razão de 0,4 mililitros por quilo, por minuto e por anos de vida. Isto redundava num declínio de respiração intracelular e dos enzimas oxidativos em todos os tecidos do organismo (SORENSEN e SEVERINGHAUS, 1968).

### **RINS E 3ª IDADE**

A função renal declina a partir da 3ª década. Aos 70 anos, está 30% reduzida, e aos 90 pode atingir 70% de redução. O peso e volume dos rins diminuem, sendo

que o córtex diminui mais que a medula (ROESSLE e ROULET, 1932; TAUCHI, TSUBAI e SATO, 1958); o número de glomérulos decresce de 30 a 50% e dos remanescentes 10% sofrem esclerose e aumento de mesângio (MOORE, 1931; DUNNILL e HALLEY, 1973; KAPLAN, PASTERNAK e SHAW, 1975); há espessamento das membranas basais dos glomérulos e dos túbulos; os túbulos proximais diminuem de volume e comprimento; as artérias e arteríolas sofrem deposição de colágeno, calcificação, hialinização etc. (TAUCHI, TSUBAI e SATO, 1958; YAMAGUCHI, OMAE e KATSUKI, 1969; DARMADY, OFFER e WOODHOUSE, 1973). Com isso, a taxa de filtração glomerular declina a partir dos 40 anos (1% ao ano) (LEWIS e ALVING, 1938; MUETHER, SCHUESSLER e SOMMER 1967); logo, o fluxo plasmático e o sangüíneo, a fração de filtração e o clearance do PAH (Paraminohipúrico) vão decrescendo à medida que a filtração glomerular cai (DAVIES e SCHOCK, 1950; WESSON, 1969). Diminuem também o fluxo sangüíneo renal e a perfusão dos néfrons, principalmente os corticais. (HOLLENBERG, ADAMS, SOLOMON et al., 1974). Os Tms para diodrast, PAH e glicose declinam paralelamente ao decréscimo da filtração glomerular (DAVIES e SHOCK, 1950; MILLER, MC DONALD e SHOCK, 1951; MILLER, MC DONALD e SHOCK, 1952). Diminui a capacidade de concentrar urina, bem como de diluir, há menor resposta ao HAD, embora o idoso libere mais HAD quando submetido a soluções hipertônicas que o jovem. Já o etanol produz maior inibição na secreção de HAD em jovens que nos idosos (LEWIS e ALVING, 1938; MILLER e SCHOCK, 1953; LINDEMAN, LEE, YIENGST et al., 1966; ROWE, SHOCK e DeFRONZO, 1976; HELDERMAN, VESTAL, ROWE et al., 1978).

Embora não se altere a permeabilidade glomerular, há, pelo exposto, aumento da incidência de proteinúria depois dos 55-65 anos (+/- 32%). Os poros da membrana não mudam de tamanho; é a reabsorção tubular que diminui (ZONNEVELD, 1959; LOWENSTEIN, FAULSTICK e YIENGST, 1961; FAULSTICK, YIENGST, OURSTER et al., 1962; ARTURSON, GROTH e GROTT, 1971). O idoso conserva menos sódio que os jovens, quando há restrição, e desenvolve exagerada natriurese após sobrecarga aquosa ou salina (LINDEMAN, ADLER, YIENGST et al., 1970; SCHALEKAMP, KRAUSS, SCHALEKAMP-KUYKEN et al., 1971; EPSTEIN e HOLLENBERG, 1976). A hipertrofia compensadora nos doadores renais é inversa à idade. Quanto mais jovem, melhor. Encontram-se escaras nos rins entre 46 a 70% dos idosos como resultado de lesões isquêmicas focais conseqüentes a oclusões vasculares e/ou infecções intersticiais (FRIEDMAN, RAIZNER, ROSEN et al., 1972). A incidência de bacteriúria se eleva após os 60 anos e atinge 42% dos indivíduos octogenários (WOLFSON, KALMANSON, RUBINI et al., 1965; DANTAS, PAPANAYIOTOU, MARKETOS et al., 1968). Quanto aos eletrólitos, temos diminuição do Zn e Cu séricos e do K corporal total com a idade, enquanto Na, Cl, Ca e Mg não variam significativamente (ELKINTON e DANOWSKI, 1955; SAGILD, 1956; ALLEN, ANDERSON e LANGHAM, 1960; KORENCHEVSKY, 1961; LINDEMAN, CLARK e COLMORE, 1971; YUNICE, LINDEMAN, CZERWINKI et al., 1974). Quan-

to ao pH,  $pCO_2$  e  $HCO_3$  no idoso não diferem do jovem, salvo se houver doença renal e a excreção de amônia e de ácido titulável decrescer em paralelo com o declínio da filtração glomerular (SHOCK e YIENGST, 1950; ADLER, LINDEMAN, YIENGST et al., 1968).

As inúmeras alterações biológicas encontradas nos rins com o passar dos anos, somadas às várias patologias, fazem a função renal declinar acentuadamente nesta faixa etária. Uma doença renal de fácil controle por um organismo jovem pode tornar-se muito grave nos velhos, pela concomitância de afecções em outros aparelhos e órgãos. Esta importância, que cresce em termos individuais, decresce, contudo, em termos coletivos e epidemiológicos. Com exceção da **nefrosclerose** e da **pielonefrite crônica** (infecção renal causada por bactérias, com destruição de grandes áreas de tecido renal), as demais doenças renais não são comuns na velhice. Isto se deve ao fato de condições como glomerulonefrite, síndrome nefrótica, rins policísticos e outros serem fatais antes de o paciente atingir a idade considerada geriátrica de 65 anos (SADI, 1965).

Dentro do processo geral de envelhecimento, predominam os fenômenos de degeneração vascular que são notados nos órgãos de alta pressão sanguínea como cérebro, coração e rins. Daí, o aparecimento da nefrosclerose em todo rim velho (WILLIAMS e HARRISON, 1937; MacCALLUM, 1939). Tais alterações vasculares levam à perda de néfrons funcionantes e à redução do metabolismo celular renal. Esta situação evidentemente ocorre em todo o organismo e, com particular atenção, no aparelho circulatório; tem uma segunda influência negativa na função dos rins, quer pela diminuição da energia cardíaca, quer pela dificuldade de oxigenação hemática ao nível pulmonar ou quer pela própria troca respiratória ao nível celular. É compreensível, assim, que a filtração glomerular, a reabsorção tubular e a excreção tubular estejam todas reduzidas nos idosos (TAUCHI, TSUBOI e OKUTOMI, 1971).

Estas alterações anatômicas têm pronta repercussão funcional mesmo sem outros intervenientes; a retenção nitrogenada é um fenômeno usual na velhice. A partir de 30 anos, quando o número de néfrons funcionantes começa a declinar, diminui a capacidade renal de eliminação de excretas de tal modo progressivo que uma azotemia de 60 mg% numa pessoa de 70 anos é perfeitamente tolerável como um dado normal para a idade. O mesmo se pode dizer de ácido úrico, fosfatos e creatinina. Com a progressiva diminuição de vascularização em todo o organismo, reduz-se o funcionamento de um número crescente de células com sua morte eventual. Tais fenômenos podem ser alguns dos implicados na redução da água corporal total que se observa no idoso. Esta "desidratação" crônica pode ser a responsável pela diminuição do volume urinário de 24 horas que se observa nas idades avançadas e pela retenção de excretas. Quando, no entanto, esta retenção atinge níveis prejudiciais (por exemplo, azotemia de 80mg%), pode ocorrer poliúria compensadora, especialmente noturna, como uma tentativa para eliminar os excretas num volume maior de água. Esta diurese aumentada pode desidratar mais o paciente idoso e deve ser um indicador da quantidade de líquidos que se pode e se deve prescrever

para o idoso compensar a sua incapacidade renal de concentração. Com efeito, parece mais fácil para o rim velho eliminar maior quantidade de solvente do que concentrar maior quantidade de solutos (FIGUEIREDO, 1965). Quando estes aumentam, ocorre diurese osmótica e o paciente necessita de maior reposição de água.

Como conseqüência da insuficiência de fluxo sangüíneo nos rins, é, possível admitir-se também uma produção reduzida da eritropoietina, o que pode contribuir para a anemia tão freqüentemente encontrada em idosos. Na mesma linha, é compreensível que a redução do calibre das artérias e arteríolas renais facilite a hipertensão arterial.

Não há doença renal específica no idoso. A nefrosclerose benigna, que começa a manifestar-se em geral após os 50 anos, tem seu início muito antes, quando começa, em todo o organismo, o processo arteriosclerótico geral (WEHNER, 1968; KAPLAN, PASTERNAK, SHAW et al., 1975). Em relação a este, também não existe um tratamento específico para a nefrosclerose que tende a evoluir sempre para pior, na medida que passam os anos. As tentativas terapêuticas se dirigem para o processo sistêmico e, em relação aos rins, usam-se as mesmas medidas, conservadoras ou não, empregadas nas síndromes renais de outras etiologias.

Uma condição muito freqüente na velhice de homens e mulheres é a **infecção urinária**, com ou sem a presença de obstrução. No 1º caso, o exame urológico ou ginecológico poderá identificar a causa da obstrução e oferecer a indicação terapêutica. Corrigida a obstrução, vem o sucesso no tratamento da infecção. Quando não se identifica obstrução urinária, a infecção pode ser hematogênica, localizada em órgãos com baixa resistência secundária à deficiente irrigação sangüínea, como é o caso do rim esclerosado.

Para uma correta avaliação da infecção urinária é, pois, indispensável a cultura de urina, com contagem de colônias e prova de sensibilidade aos antibióticos. Este tratamento deve ser prolongado e cuidadoso pois, controlando-se a infecção é possível retardar consideravelmente a instalação do quadro de insuficiência final da nefrosclerose. Dentro do contexto da infecção urinária, é importante citar aqui o cateterismo vesical ou os exames instrumentais freqüentes em urologia. A bexiga do idoso funciona deficientemente quando comparada àquela dos adultos jovens (SADI, 1965).

Assim, é comum que haja resíduo urinário ou episódios de retenção aguda de urina. Ou, apenas, diminuição da força do jato ou dificuldade de iniciar a micção. Uma instrumentação intempestiva pode ser um alívio temporário para o doente, mas um fator etiológico condicionante de uma nova situação urinária: a infecção. Por isto é prudente evitar ao máximo a cateterização de idosos, pois o risco de infecção é muito grande (FIGUEIREDO, 1965).

O termo final das doenças renais crônicas é a insuficiência renal, com o quadro de **uremia** (grande concentração de uréia no organismo). Este quadro não difere do encontrado nos pacientes mais jovens, porém há alguns itens que devem ser men-

cionados, pois podem ser a pista para o diagnóstico correto em casos que vinham sendo tratados com outros diagnósticos, e, por isso mesmo, indevidamente. Um desses itens é o prurido. É comum atribuir-se o prurido do idoso à dermatoses "senis", à deficiente higiene corporal ou a outras causas. Na verdade, o prurido pode ser a manifestação mais clara de uma uremia crônica subjacente. O mesmo pode se dizer de transtornos do comportamento. Muitos doentes urêmicos chegam até a ser internados em manicômios, por falta de um diagnóstico correto de uremia (DRAIBE e AJZEN, 1995).

Deficiência agudamente agravada da visão pode ser atribuída a outra causa que não a uremia, quando esta é a razão verdadeira. O acometimento ocular da doença renal pode ser em geral diagnosticado pelo exame do fundo dos olhos, quando a uremia conta, no seu cortejo clínico, com a hipertensão arterial (FREITAS, 1965). A uremia pode também causar a anemia. Convencionou-se que a pessoa idosa tem de ser anêmica. Embora a anemia seja realmente muito comum no idoso, isto não significa que o idoso deva ser deixado anêmico porque "isto faz parte da velhice". Dentre as etiologias comuns de anemia na velhice está a insuficiência renal.

A melhor conduta médica em relação às nefropatias em idosos é a prevenção. Isto infelizmente não é praticado, pois, se o fosse, muitas obstruções urinárias, infecções renais ou uso indevido de drogas nefrotóxicas poderiam ser corrigidas antes do doente chegar à fase de doença renal irreversível.

O paciente idoso necessita de cuidados mais freqüentes do que os mais novos. O tratamento que lhe é prescrito tem de ser mais freqüentemente revisto e, eventualmente, ajustado. Isto se refere a dietas, uso de diuréticos, administração de água e sódio e a outras drogas como antibióticos. Esta freqüência maior se justifica porque o idoso usualmente tem outras patologias que também necessitam de tratamento e que têm de ser equilibradas com a doença renal (DRAIBE e AJZEN, 1995).

Miccão – na mulher diminui a capacidade vesical, aumenta a urina residual e a ocorrência de incontinência urinária, além de alterações citológicas na uretra pela falta de estrógeno (menopausa) (BROCKLEHURST e DILLANE, 1966; BROCKLEHURST e DILLANE, 1967; SMITH, 1972). No homem, um terço da população acima dos 55 anos tem hipertrofia benigna da próstata, gerando o quadro clássico de prostatismo que, infelizmente, pode evoluir para carcinoma. Logo, é importante o toque retal ou, melhor ainda, ultra-som para controle, e é indicado PSA (prostatic specific antigen). Dependendo dos resultados, indicar-se-á cirurgia ou outro tratamento conservador. Lembrar o risco da incontinência urinária após cirurgia (WILLINGTON, 1976; BROCKLEHURST, 1977).

A imunidade já não é a mesma. A partir de certa idade, variável de um indivíduo para outro, a homeostase falha, há agressões de toda espécie. Os idosos já não reagem com a presteza e eficiência de outrora. O que no jovem é agudo, no idoso se cronifica, se agrava; há patente fragilidade aos agentes patogênicos. E a MEDULA CINZENTA não mais responde às solicitações, necessita de transfusões. Como dizia Diógenes, a velhice é um INVERNO TEMPESTUOSO.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S., LINDEMAN, R. D., YIENGST, M. J. et al (1968). *Effect of acute acid loading on urinary acid excretion by the aging human kidney*. J. Lab. Clin. Med. 72, 278.
- ALLEN, T. H., ANDERSON, E.C. and LANGHAM, W. H. (1960). *Total body potassium and gross body composition in relation to age*. J. Gerontol. 15, 348.
- ARTURSON, G., GROTH, T. and GROTHE, G. (1971). *Human glomerular membrane porosity and filtration pressure: dextran clearance data analyzed by theoretical models*. Clin. Sci. 40,137.
- ASHLEY, F. KANNEL, W. B. , SORLIE P. D. and MASSON, R. (1975). *Pulmonary function, relative to aging, cigarette habit and mortality*. Am. Int. Med. 82, 739.
- BROCKLEHURST, J. C. and DILLANE, J.B. (1966). *Studies of the female bladder in old age. I. Cystometrograms in non-incontinent women*. Gerontol. Clin. 8, 285.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (1967). *Studies of the female bladder in old age IV. Drug effects in urinary incontinence*. Gerontol. Clin. 9,182.
- \_\_\_\_\_ (1977). *The causes and management of incontinence in the elderly*. Nurs. Mirror 144(15), 11.
- CHEBOTAVEV, D. F., KORKUSCO, O. V. and IVANON, I. A. (1974). *Mechanisms of hipoxemie in the elderly*. J. Gerontol. 29, 393.
- DANTAS, A. S., PAPANAYIOTOU, P., MARKETOS, S.G. et al (1968). *The effects of bacteriuria on renal functional patterns in old age*. Clin. Sci. 34, 73.
- DARMADY, E. M., OFFER, J. and WOODHOUSE, M. A. (1973). *The parameters of the aging kidney*. J. Pathol. 109, 195.
- DAVIES, D. F. and SHOCK, N. W. (1950). *Age changes in glomerular filtration rate, effective renal plasma flow, and tubular excretory capacity in adult males*. J. Clin. Invest. 29, 496.

- DEHN, M. M. and BRUCE, R. A. (1972). *Longitudinal variations in maximal oxygen intake with age and activity*. J. Appl. Physiol. 33, 805.
- DENCKLA, W. D. and MARCUM, E. (1973). *Minimal oxygen consumption as na index of thyroid status: standartization method*. Endocrinology, 93, 61.
- DRAIBE, S. A., AYZEN, H. (1995). *Insuficiência renal crônica in: Atualização Terapêutica*. RAMOS O. L. e ROTHSCHILD H. A. Eds. 17ª edição. Livraria Editora Artes Médicas Ltda. São Paulo, Brasil, 330.
- DUBOIS, A. B. and ALCALA, R. (1964). *Airway resistance and mechanisms of breathing in normal subjects 75 to 90 years of age*. In aging of the lung. CANDER, I. and MAYER J. H. Eds. Grune e Stratton, New York, 156.
- DUNNILL, M. S. *Postnatal growth of the lung*. Thorax 1962, 17-329.
- \_\_\_\_\_ and HALLEY, W. (1973). *Some observations of the quantitative anatomy of the kidney*. J. Pathol. 110, 113.
- ELKINTON, J. R. and DANOWSKI, T. S. (1955). *The body fluids, Basic Physiology and Practical Therapeutics*, Williams & Wilkins, Baltimore.
- EPSTEIN, M. and HOLLENBERG, N. K. (1976). *Age as a determinant of renal sodium conservation in normal man*. J. Lab. Clin. Med. 87, 411.
- FAULSTICK, D., YIENGST, M. J., OURSTER, D. A. et al (1962). *Glomerular permeability in young and old subjects*. J. Gerontol. 17, 40.
- FIGUEIREDO F<sup>o</sup>., A. M. (1965). *Poliurias in Urologia Clínica e Cirúrgica*. SADI, A. Ed. Fundo Editorial Prociex, São Paulo, Brasil, 22.
- \_\_\_\_\_. (1965). *Sintomas relacionados com o ato da micção in Urologia Clínica e Cirúrgica*. SADI, A. Ed. Fundo Editorial Prociex, São Paulo, Brasil, 25.
- FRANK, R. and MELLROY, M. B. (1971). *Pulmonary Compliance I. in Relation to Age and Size: man in respiration and circulation*. ALTMANN, P. I. and DITTMER, D. S. Eds. Federation of American Societies for Experimental Biology, Bethesda, 93.
- FREITAS, R. (1965). *Cirurgia conservadora das nefropatias médicas. in Urologia Clínica e Cirúrgica*. SADI, A. Ed. Fundo Editorial Prociex, São Paulo, Brasil, 176.

- FRIEDMAN, S. A., RAIZNER, A. E., ROSEN, H. et al (1972). Functional defects in the aging kidney. *Ann. Int. Med.* 76, 41.
- GELB, A. F. and ZAMEL, N. (1975). Effect of aging on lung mechanisms of Healthy Nonsmokers. *Chest*, 68, 538.
- GOLDMAN, H. I. and BECKLAKE, M. R. (1959). Respiratory function tests: normal values at median altitudes and the prediction of normal results. *Am. J. Tuberc*, 79, 459.
- GRANDILLO, F. CICALA, V. RAMBALDE, F. and IMPERATO, B. (1965). Studio della meccanica polmonare in soggetti adulti e vecchi normale. In *sogette com disordini volumetrici di tipo restritiva e obstrutivo*. *Gerontology*, 11, 151.
- HARTUNG, W. (1957). Pie Alterseranderungen der Lungenelastizitat nach Messungen and Isotirenten Leichen Lunngen Beite. *Pathol. Anat. Allg. Pathol.*, 118-368.
- HELDERMAN, J. H., VESTAL, R. E., ROWE, J. W. et al (1978). The response of arginine vasopressin to Intravenous ethanol and hypertonic saline in man: the impact of aging. *J. Gerontol.* 33, 39.
- HOLLENBERG, N. K., ADAMS, D. F., SOLOMON, H. S. et al (1974). Senescence and renal vasculature in Normal Man. *Circ. Res.* 34, 309.
- KALREIDER, N. L., FRAY, W. W. and HYDE, H. V. E. (1938). The Effect of age on the pulmonary capacity and its subdivisions *Am. Res. Tuberc.* 37, 662.
- KAPLAN, C., PASTERNAK, B. SHAW, H. et al (1975). Age. related Incidence of sclerotic glomeruli in human Kidneys. *Am. J. Pathol.* 80, 227.
- KORENCHEVSKY, V. (1961). *Physiological and pathological aging*. BOURNE, G. H., Ed. Hafner, New York, 129.
- LAWTHER, R. J. BROOKS, A. G. F. and WALLER, R. E. (1970). Respiratory function measurements in a Cohort of Medical Students. *Thorax*, 25, 172.
- LEWIS JR., W. H. and ALVING, A. S. (1938). Changes with age in the renal function in adult men. I. Clearance of urea. II. Amount of urea nitrogen in the blood. III. Concentrating ability of the kidneys. *Am. J. Physiol.* 123, 500.

- LINDEMAN, R. D., LEE JR., T. D. YIENGST, M. J. et al (1966). *Influence of age, renal disease, hypertension, diuretics and calcium on the antidiuretic responses to suboptimal infusions of vasopression*, J. Lab. Clin. Med. 68, 206.
- \_\_\_\_\_, ADLER, S., YIENGST, M. J. et al (1970). *Natriuresis and carbohydrate included antinatriureses after overnight fast and hydration*. Nephron, 7, 289.
- \_\_\_\_\_, CLARK, M. L. and COLMORE, J. P. (1971). *Influence of age and sex on plasma and red cell zinc concentration*. J. Gerontol. 26, 358.
- LOWENSTEIN, J., FAULSTICK, D. A. and YIENGST, M. J. (1961). *The Glomerular clearance and renal transport of hemoglobin in adult males*. J. Clin. Invest. 40, 1172.
- MACCALLUM, D. B. (1939). *The bearing of degenerating glomeruli on the problem of the vascular supply of mammalian kidney*. Am. J. Anat. 65, 69.
- MICHIE, J. (1971). *Lung function in the elderly*. Gerentology Clin. 13, 125.
- MILLER, J. H., MCDONALD, R. K. and SHOCK, N. W. (1951). *The renal extration of p-aminohippurate in the aged individual*. J. Gerontol. 6, 213.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (1952). *Age changes in the maximal rate of renal tubular reabsorption of glucose*. J. Gerontol. 7, 196.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (1953). *Age differences in the renal tubular response to antidiuretic hormone*. J. Gerontol. 8, 446.
- MOORE, R. A. (1931). *Total number of glomeruli in the normal human kidney*. Anat. Rec. 48, 153.
- MUETHER, R. O., SCHWESSLER, W. R. and SOMMER, A. J. (1967). *Laboratory studies on the aging kidney*. J. Am. Geriatr. Soc. 15, 260.
- PIERCE, J. A. and EBERT, R. V. (1958). *The barrel deformity of the chest, the senile lung and obstructive pulmonary emphysema*. Am. J. Med. 25-13.
- PUMP, K. K. (1971). *The aged lung chest*. 60, 571.
- ROESSLE, R. and ROULET, F. (1932). *Mass und Zahl in der Pathologie*, J. Springer. Berlin.

- ROWE, J. W., SHOCK, N. W. and De FRONZO, R. A. (1976). *The influence of age on the renal response to water deprivation in man*. Nephron, 17, 270.
- SADI, A. (1965). *Infecções e inflamações in urologia clínica e cirúrgica*. SADI, A. Ed. Fundo Editorial Prociex, São Paulo, Brasil, 307.
- \_\_\_\_\_. (1965). *Pielonefrites in Urologia Clínica e Cirúrgica*. SADI, A. Ed. Fundo Editorial Prociex, São Paulo, Brasil, 311.
- SAGILD, V. (1956). *Total exchangeable potassium in normal subjects with special reference to changes with age*. J. Clin. Lab. Invest. 8, 44.
- SCHALEKAMP, M. A.D.H., KRAUSS, X.H., SCHALEKAMP-KUYKEN, M.P.A. et al (1971). *Studies on the mechanisms of hipernatriuresis in essential hypertension in relation to measurements of plasma, renin concentration, body fluid compartments and renal function*. Clin. Sci., 41, 219.
- SHEPARD, R. J. (1971). *Prediction formulas and normal values for lung volumes: man I - Standard volumes and capacities in respiration and circulation*, ALTMAN, P.L. and DITTMER, D.S. Eds. Federation of American Societies for Experimental Biology, Bethesda, 36.
- SHOCK, N. W. and YIENGST, M.J. (1950). *Age changes in the acid-base equilibrium of the blood of males*. J. Gerontol., 5, 1.
- \_\_\_\_\_. (1961). *Physiological aspects of aging in man*. Annu. Rev. Physiol. 23, 97.
- SMITH, P. (1972). *Age changes in the female urethra*. Br. J. Urol., 44, 667.
- SORENSEN, S.C. and SEVERINGHAUS, J.W. (1968). *Irreversible respiratory insensitivity to acute hipoxia in man born at altitude*. J. Appl. Physiol., 25, 217.
- TAUCHI, H. TSUBAI, K. and SATO, K. (1958). *Histology and experimental pathology of senile atrophy of the kidney Nagoya Med. J.*, 4, 71.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and OKUTOMI, J. (1971). *Age changes in the human kidney of the different races*. Gerontologia, 17, 87.

- WEIBEL, E. R. (1962). *Morphometrische bestimmg von zahl volumen und oberflache der alveolon und kapillaren der menschlchen lunge*. Z. Zellforcsh. Mikrask. Anat. 57, 648.
- WEHNER, H. (1968). *Stereologische Untersuchungen am mesagium normaler menschlicher nieren*, Virchows Arch. A. 344, 286.
- WESSON JR., L. G. (1969). *Renal hemodynamics in physiological states, in Physiology of the Human Kidney*, WESSON JR., L. G. Ed. Grune e Stratton, New York, 98.
- WILLIANS, R. H. and HARRISON, T. R. (1937). *A study of the renal arteries in relation to age and to hypertension*. Am. Heart J. 14, 645.
- WILLINGTON, F. L., Ed. (1976). *Incontinence in the Elderly*, Academic Press, London, 3.
- WOLFSON, S. A., KALMANSON, G. M., RUBINI, M. E., et al. (1965). *Epidemiology of bacteriuria in a predominately geriatric male population*. Am. J. Med. Sci. 250,, 168.
- WRIGHT, R. R. (1961). *Elastic tissue of normal and emphysematous lungs*. Am. J. Pathol., 39, 355.
- YUNICE, A. A., LINDEMAN, R. D. , CZERWINKI, A. W. at al. (1974). *Influence of age and sex on serum copper and ceruleoplasmin levels*. J. Gerontol. 29, 277.
- ZONNEVELD, R. J. Van (1959). *Same data on the genito-urinary system as found in old age surveys in the netherlands*. Gerontol. Clin. 1, 167.

## **A IDEOLINGUAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE IDEOLOGIA E LINGUAGEM, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO**

Alfredo Luiz Paes de Oliveira Suppia\*

### **RESUMO**

*Linguagem e ideologia. Dois termos que se relacionam constantemente. A língua, enquanto sistema fechado que medeia essas relações, materializa a ideologia e torna eficiente o discurso. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, este artigo trata de alguns textos referentes à ideologia e à linguagem, com o objetivo de despertar a reflexão acerca das relações e fenômenos lingüístico-ideológicos.*

*Palavras-chave: ideologia, linguagem, discurso, língua, Análise do Discurso.*

### **ABSTRACT**

*Language and ideology. Two terms that are related constantly. The language, while closed system that mediates these relations, materializes the ideology and becomes speech efficient. Under the perspective of Discourse Analysis, these article treats some texts regarding to ideology and language, such as the relation between both, with the objective of desperting a reflection about the linguistic-ideological phenomenons.*

*Key-words: ideology, language, discourse, Discourse Analysis.*

“A língua é a mais complexa, a mais milagrosa, a mais estranha, a mais gigantesca e variada invenção humana. E nada é mais dinâmico e menos sujeito a tutelas autoritárias”

Millôr Fernandes

(Folha de S. Paulo, *Mais!*, 27/08/2000)

Linguagem e ideologia. Afinal, que relações mantêm estes dois termos, ou melhor, estas duas instâncias da existência humana? Como a ideologia atua na linguagem e quais as conseqüências de tal processo no que se refere ao sujeito? Neste texto, algumas questões sobre a relação linguagem-ideologia serão levanta-

---

Jornalista, pós-graduando em língua portuguesa e literatura brasileira pelas Faculdades Padre Anchieta (Jundiaí-SP) e mestrando em mídias pela Unicamp (Campinas-SP).

das, com o propósito de estimular a nossa reflexão acerca dos fenômenos da (in)comunicação.

Primeiro tratemos da ideologia. Em linhas gerais, ideologia é um sistema de idéias que explica a realidade<sup>1</sup>. Conseqüentemente, esse sistema de idéias dá fundamento a determinadas doutrinas políticas ou sociais, adotadas por um grupo humano. Os pensadores da antigüidade clássica e da Idade Média entendiam ideologia como o conjunto de idéias e opiniões de uma sociedade. Já Maquiavel iria mais adiante ao dizer que tais idéias são diferentes “no palácio e na praça”, variando conforme as condições de vida dos que a defendem (BARSA, 1999:11). Para compreendermos melhor o que é ideologia, talvez seja importante tratarmos de alguns aspectos da filosofia como, por exemplo, a existência de duas correntes filosóficas básicas: o idealismo e o materialismo.

O idealismo é uma corrente filosófica que, por caminhos diversos, afirma a precedência da consciência sobre o ser, ou ainda, da realidade ideal sobre a realidade material. Uma de suas características é a de centrar sobre o “eu” (sob os aspectos da Alma, Espírito ou Mente) as bases da reflexão filosófica. Entretanto, as variações quanto ao entendimento dos conceitos gera diferentes correntes idealistas. Historicamente, Platão pode ser considerado o primeiro dos idealistas. Sua teoria das idéias afirma que o ser puro e perfeito não se encontra no mundo real (reino das aparências); a verdadeira realidade encontra-se no mundo das idéias, ou seja, no mundo inteligível, acessível apenas à razão. Para Platão, o mundo real ou sensível é uma cópia imperfeita das idéias puras que compõem o mundo inteligível.

Embora Platão tenha lançado algumas das bases do idealismo, o termo iria surgir apenas no século XVII. Dentre os mais importantes filósofos idealistas, destaca-se G. W. F. Hegel<sup>2</sup>. Segundo Hegel, “o que é racional é real e o que é real é racional”; o espírito se realiza a si mesmo no mundo externo graças a um processo dialético de superação das contradições, que abriga três fases: tese, antítese (negação) e síntese (negação da negação). A sucessão de processos dialéticos conduz o espírito à perfeição.

Todas as doutrinas idealistas compartilham um postulado básico: a existência de uma realidade última que transcende o mundo físico, o produz e o ordena, dando-lhe sua razão de ser. Segundo César Aparecido Nunes (1987),

*Em termos gerais, o idealismo consiste em confundir o real com o mundo das idéias e significados. Dar realidade às idéias, oferecer respostas ideais (de idéias) às questões reais (...) O idealista desqualifica a realidade e move-se por uma primazia exclusiva das idéias (...) extraindo da realidade um princípio, o idealista passa a exacerbar o princípio e negar a própria realidade. (p. 25-26)*

A rigor, diametralmente oposto ao idealismo é o materialismo. Em linhas ge-

---

<sup>1</sup> “Há vários sentidos para a palavra *ideologia*. Em sentido amplo, é o conjunto de idéias, concepções ou opiniões sobre algum ponto sujeito a discussão” (ARANHA e MARTINS, 1986: 70).

<sup>2</sup> Hegel (1770-1831) elaborou um sistema filosófico que sintetiza o idealismo alemão.

rais, trata-se de uma corrente filosófica que reconhece na matéria a substância primeira e última de qualquer ser, objeto ou fenômeno do universo - a matéria é a única e essencial realidade.

Historicamente, já no século VI a.C., Tales de Mileto defendia a idéia de que a filosofia deveria debruçar-se sobre a realidade na explicação dos fenômenos do universo. Empédocles, em sua tentativa de conciliar princípios materialistas e idealistas, determinava quatro elementos substanciais no universo: a terra, a água, o fogo e o ar. Heráclito, o “pai da Dialética”, compreendia que tudo na natureza está em contínua mudança e contradição, e o sistema que elaborou iria influenciar significativamente filósofos posteriores. No entanto, o materialismo filosófico ocidental iria começar efetivamente no século V a.C., com Demócrito, segundo o qual tudo que existe no universo é composto por átomos. Essa teoria, denominada atomismo, seria a primeira filosofia materialista da antiguidade.

O Renascimento e o progresso das ciências naturais e da técnica deram novo impulso ao materialismo. Mas o personagem mais importante para nossa discussão em torno do que é ideologia - e talvez o mais importante pensador do materialismo - é o alemão Karl Marx. Crítico dos ideólogos alemães, Marx formulou um sistema filosófico denominado materialismo dialético, bem como uma teoria científica denominada materialismo histórico. O materialismo histórico, cujo enfoque principal recai sobre as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção, consiste na aplicação dos princípios do materialismo dialético (ARANHA e MARTINS, 1986: 273). Dessa forma, o materialismo dialético pode ser compreendido como a filosofia do materialismo histórico, ou a teoria que trabalha a história enquanto ciência. Quatro princípios fundamentam o materialismo dialético: (1) a história da filosofia dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não o contrário; (3) toda matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica e, finalmente, (4) a dialética é o estudo das contradições na essência mesma das coisas (BARSA, 1999: 358-359). Marx apóia-se na dialética de Hegel ao formular sua dialética materialista, e suas teorias serão de fundamental importância para nossa compreensão do que vêm a ser as ideologias. Vale a pena lembrar que, atualmente, presenciamos uma retomada das discussões em torno de pensamentos como o de Karl Marx, uma vez que o progresso tecnológico, a crescente sofisticação do conhecimento e o panorama histórico e social vêm dando novo “fôlego” ao pensamento materialista. Ademais, conforme afirmam Aranha e Martins (1986), é importante distinguirmos

*o materialismo marxista, que é dialético, do materialismo anterior a ele, conhecido como materialismo mecânico ou “vulgar” (...) Enquanto o materialismo mecanicista parte da constatação de um mundo composto de coisas (...) o materialismo dialético parte da consideração de que os fenômenos materiais são processos. (...) O mundo não é uma realidade estática, não é um relógio, um mecanismo regulado pelo “divino relojoeiro”, mas é uma realidade dinâmica, é um complexo de processos. Por isso, a abordagem da*

*realidade só pode ser feita de maneira dialética, que considera as coisas na sua dependência recíproca, e não linear. (p. 272-273)*

Após as breves introduções ao idealismo e ao materialismo, retornemos especificamente ao tema da ideologia. Marilena Chaui, filósofa e professora da USP, trata com propriedade o assunto em seu livro *O que é Ideologia?* (1980). Nesse livro, dividido em três partes<sup>3</sup>, a autora inicia a explicação acerca da ideologia de forma didática, partindo de exemplos bastante objetivos relacionados ao pensamento de filósofos gregos. Chaui pretende, na primeira parte intitulada "Partindo de alguns exemplos", falar do homem e sua relação com o real, examinando teorias como a das quatro causas (material, formal, eficiente e final), o antagonismo entre a Natureza (necessidade mecânica e impessoalidade) e o Homem (finalidade e liberdade), o redimensionamento ou adaptação dessas teorias face à ascensão burguesa e às relações dialéticas. A autora amarra a discussão em torno desses temas com o propósito de demonstrar como a ideologia se manifesta, ou seja, como nos deparamos, portanto, com

*uma teoria geral para a explicação da realidade e de suas transformações que, na verdade, é a transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas.(...) Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas. (p. 10-11)*

Um dos exemplos mais tomados pela autora na explicação dos fenômenos ideológicos refere-se à ideologia burguesa. Ao passar da desqualificação do trabalho (evidenciada na teoria das quatro causas) à sua nova valorização, a ideologia burguesa visa a consolidar seu poder numa sociedade sem escravos ou servos, na qual o valor não está relacionado ao sangue ou linhagem, e sim ao poder econômico e político resultante do esforço pessoal, da produtividade e da capacidade de poupança. Contudo, a ideologia burguesa irá reclamar a valorização do trabalho de maneira novamente dissimuladora da realidade, numa instância em que se relacionam dialeticamente o burguês propriamente dito, ou proprietário privado das condições de trabalho, e o trabalhador, homem livre que, por sua vez, vende sua própria força de trabalho. Ao examinar toda essa questão Chaui remete o leitor ao materialismo dialético e ao materialismo histórico de Karl Marx, bem como a passagens de *O Capital* (1867)<sup>4</sup>, preparando terreno para a última seção de seu livro, reservada à concepção marxista de ideologia. Ao imaginar que a realidade é algo que o antecede-

<sup>3</sup> O livro de Marilena Chaui divide-se em três seções: a primeira, intitulada "Partindo de alguns exemplos", discute alguns princípios básicos da filosofia e introduz o leitor nas primeiras noções do que é ideologia; a segunda, "Histórico do Termo", faz um levantamento histórico do termo ideologia e, finalmente, a terceira parte do livro, "A Concepção Marxista de Ideologia", trata da ideologia sob uma perspectiva materialista.

<sup>4</sup> *O Capital (Das Kapital)*, obra-prima de Karl Marx, reúne três volumes: o primeiro de 1867, o segundo de 1885 e o terceiro de 1894. Os dois últimos volumes foram editados por Engels, após a morte de Marx.

de e o domina, o ser humano prende-se aos fios centrais da teia ideológica. O real é explicado por idéias, que por sua vez nada têm a ver com a realidade que pretende explicar e até mesmo regular. A certa altura, Chauí (1980:20-1) relembra que

*a história não é sucessão de fatos no tempo, não é o progresso das idéias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. (...) nessa perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tendem a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.*

Na segunda parte de seu livro, Chauí trata da história do termo “ideologia”. Segundo a autora, o termo aparece pela primeira vez em 1801, no livro de Destutt de Tracy, *Éléments d'Idéologie (Elementos de Ideologia)*. Juntamente com outros pensadores, “Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (CHAUI, 1980: 22). A autora prossegue lembrando que o termo “ideologia” seria empregado novamente, e desta vez com sentido mais próximo ao original, no *Cours de Philosophie Positive* de Augusto Comte. Nesse momento, ao termo seriam atribuídos dois significados: o primeiro, de “atividade filosófico-científica que estuda a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente”, e o segundo, de acordo com o qual ideologia também significaria “o conjunto de idéias de uma época, tanto como ‘opinião geral’ quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época” (CHAUI, 1980: 26). O termo “ideológico” também seria encontrado no livro *Regras para o Método Sociológico* (1895), de Durkheim<sup>5</sup>, com o significado de “sobras de idéias antigas ou pré-científicas”, ou ainda “noções vulgares”. De acordo com Chauí, “veremos, com o marxismo, como a concepção positivista de ideologia é, ela própria, ideológica”<sup>6</sup> (CHAUI, 1980: 29). A autora conclui sua abordagem histórica do termo “ideologia”, afirmando que a mesma

<sup>5</sup> Émile Durkheim, fundador da sociologia, define o que é “fato social” e formula o esquema metodológico com o qual estuda os fenômenos sociais em seu *Les Règles de la Méthode Sociologique* (Nova Enciclopédia Barsa, p. 167).

<sup>6</sup> Marilena CHAUI, *O que é Ideologia?*, p. 29.

*não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um 'fato' social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais (p.31).*

Na terceira e maior seção de seu livro, intitulada "A concepção marxista de ideologia", Chauí menciona especialmente a obra *A Ideologia Alemã* (1845-1846), de Karl Marx. "Marx não separa a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (tal separação, aliás, é o que caracteriza a ideologia)"(CHAUI, 1980: 32), e critica os ideólogos alemães, que convertiam aspectos da realidade humana em idéias universais, passando a deduzir todo o real com base em aspectos idealizados. Embora conserve aspectos essenciais da filosofia hegeliana, Marx demonstra que "a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais"(CHAUI, 1980: 47). A esse processo se dá o nome de "luta de classes"; segundo Marx e Engels (1998:9), "A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes".

*A dialética (marxista) é materialista porque seu motor não é o trabalho do Espírito, mas o trabalho material propriamente dito: o trabalho como relação dos homens com a Natureza, para negar as coisas naturais enquanto naturais, transformando-as em coisas humanizadas ou culturais, produtos do trabalho (CHAUI, 1980: 53).*

Podemos tomar como exemplo típico de ideologia a relação labor x capital, tal como é difundida no sistema capitalista. O trabalhador é levado a crer que vende seu trabalho, mas na verdade o que realmente vende é sua força de trabalho. Se um operário produz 1000 mas recebe 200, ele está vendendo sua força de trabalho; está sendo remunerado por uma jornada de trabalho, um montante mínimo necessário para que ele sobreviva e mantenha-se produzindo. Desta forma, quem produz (o trabalhador) é dissociado do que produz. O excedente da produção, não-pago ao trabalhador, é apropriado pelo capitalista. Verificamos a *mais-valia* e, paralelamente a isso, a ocorrência de outros fenômenos apontados por Marx, tais como o a *alienação*, a *reificação* e o *fetichismo da mercadoria*. Uma clara manifestação da ideologia dominante (a ideologia burguesa), que proporciona a "manutenção" do sistema, está na afirmação de que "riqueza é fruto do trabalho". Essa noção omite o fato de que riqueza é fruto do trabalho dos outros, nada mais sendo que um produto de relações sócio-econômicas.

Assim, vemos hoje, no capitalismo, a classe burguesa dominar a classe trabalhadora, e a continuidade dessa relação de exploração (burguês x trabalhador) - aliás, uma relação dialética - garantida por uma ideologia vigente: a ideologia bur-

guesa. Vejamos o que afirmam Aranha e Martins (1986: 2777-8):

*O que faz com que os homens não percebam a reificação e não reajam prontamente à exploração é a ideologia. À medida que o modo de produção vai sendo superado, a classe dominante procura retardar a transformação mantendo o modo de produção caduco com suas superestruturas, disfarçando as contradições, dissimulando as aparências e apresentando soluções reformistas, impedindo, assim, que as classes oprimidas formem a sua consciência social.*

*Exemplificando: justifica-se o fato de uma empregada doméstica ganhar pouco e não "subir na vida" por ser ignorante e sem iniciativa; admira-se a dedicação, disciplina e força de vontade de um "operário-padrão"; difunde-se a idéia de que as chances são iguais para todos na sociedade democrática e de que pelo trabalho e poupança é possível a ascensão social; considera-se o Estado uma instituição que visa ao interesse geral e que a lei é igual para todos.*

*O que se oculta é que a ignorância da empregada não é a causa, mas o resultado das condições inadequadas de educação a que ela não pode escapar; que as "qualidades" do operário-padrão o impedem de ter consciência do nível de submissão a que está reduzida a sua classe; que o salário pago pelo trabalho oculta a mais-valia e, portanto, a perenização da situação de proletário; que o Estado é a expressão dos interesses da classe dominante e que a lei é feita pela elite.*

A ação dos mecanismos ideológicos se dá de diversas formas e por diversos veículos, chegando a se manifestar até mesmo numa instituição social que deveria, *a priori*, estimular a discussão em torno da exploração social: a escola. Aranha e Martins (1986: 77) abordam "como o texto didático veicula certos valores que visam adequar o indivíduo à sociedade, integrando-o na ordem estabelecida", apresentando à criança e ao jovem uma realidade invertida, estereotipada e idealizada. Ao invés de promoverem a formação de uma consciência social crítica e autônoma, textos didáticos do ensino fundamental e médio favorecem a sedimentação dos estratos ideológicos.

As ideologias nos infligem concepções de moral, de ética, enfim, de comportamento. A família, o Estado, a condenação do adultério feminino e do aborto, os ideais de Pai e de Mãe, o machismo, o nacionalismo, o fascismo e muitos outros "ismos" são também "formas de se ver o mundo" (e de se defender interesses), instituições ou pensamentos fundamentados em ideologias. Chauí (1980) ressalta, contudo, que cometemos um grave erro ao imaginarmos a possibilidade de substituição de uma ideologia "falsa" (ou dos dominantes), por uma ideologia "verdadeira" (ou dos dominados); uma ideologia plena, que não apresente "vazios" e "brancos", isto é, que dissesse tudo, deixaria de ser ideologia. Falar de ideologia dos dominados também é um contra-senso, uma vez que a ideologia é um instrumento de dominação.

Em síntese, a ideologia é um instrumento de dominação, que inverte a realidade

de e torna universais os interesses da classe dominante<sup>7</sup>. Age silenciosamente porque é tomada por explicação legítima e independente da realidade, quando na verdade é a realidade que a explica. Fundamenta-se nos interesses de determinada classe, ao invés de fundamentar-se na realidade social do homem ou, parafraseando Nelson Rodrigues, *n'a vida como ela é*.

A partir da explicação de Marilena Chaui sobre ideologia, com base no pensamento marxista, passemos a relacionar ideologia e linguagem. Primeiramente, o que vem a ser a linguagem? Tomemos a definição de Aranha e Martins (1986: 11):

A linguagem é um sistema simbólico. O homem é o único animal capaz de criar símbolos, isto é, signos arbitrários em relação ao objeto que representam e, por isso mesmo, convencionais, ou seja, dependentes da aceitação social.

Qual o papel da linguagem no fenômeno ideológico e vice-versa? Ora, a linguagem é o veículo primordial da ideologia, ou melhor, é o meio pelo qual as formações ideológicas ganham materialidade. Convém termos em mente que estaremos nos referindo mais especificamente à linguagem verbal (oral e escrita), embora haja diferentes manifestações da linguagem além do texto escrito e da fala. Há manifestações da linguagem também na pintura, na fotografia, no cinema e na mímica, meios não-verbais (ou que abarcam o verbo entre outros recursos) que também portam um discurso. No entanto, é a relação entre linguagem e ideologia, mediada pela língua, nosso principal objeto de discussão.

Neste ponto, é interessante tomarmos algumas noções que dizem respeito à mente humana e ao próprio pensamento. “Para o pensamento abstrato e conceitual, que se afasta do sensível, do individual, a língua se apresenta como condição necessária” (ARANHA e MARTINS, 1986: 15). Se considerarmos a teoria de que o pensamento conceptual, verificável na espécie humana, a diferencia dos demais animais, constataremos que só haverá ideologia onde houver linguagem. Neste ponto é interessante tomarmos algumas noções que dizem respeito à mente humana e ao próprio pensamento. De acordo com alguns lingüistas e psicólogos, existe um “pensamento puro” ou “pensamento pré-lingüístico”. Esse pensamento estaria relacionado a processos mentais dissociados do nível lingüístico. Contudo, a partir de certa idade, o “pensamento puro” associa-se organicamente ao nível lingüístico, resultando no “pensamento conceptual”. A predominância do pensamento conceptual remete intrinsecamente à linguagem. Vigotsky exemplifica toda essa questão de forma direta: segundo ele, pensamento e linguagem são elementos distintos, mas inseparáveis, na medida em que, devido a um processo evolutivo, “soldam-se num todo indissociável de forma que, no estágio do pensamento verbal, torna-se impos-

<sup>7</sup> O Estado legitima a classe dominante, uma vez que idéias que representam interesses contraditórios são tratadas como representantes de interesses comuns; “É importante observar que (*i.e.* a ideologia) não se trata de uma ‘mentira’ que os indivíduos da classe dominante ‘inventam’ para subjugar a classe dominada. Também eles sofrem a influência da ideologia, o que lhes permite exercer como *natural* sua dominação, aceitando como *universais* os valores de sua classe” (ARANHA e MARTINS, 1986: 71).

sível dissociar as idéias da linguagem”(FIORIN, 2000: 34). Assim, concluímos que a língua é um sistema de relações, num universo de elementos lingüísticos. Tais relações concedem valores aos componentes desse universo lingüístico, permitindo a seleção dos elementos apropriados e a combinação mais adequada entre os mesmos<sup>8</sup>. Por ser um conjunto de elementos internamente organizados, a língua é uma estrutura. A partir de então emerge a fala como recurso de concretização da língua. “Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá” (ORLANDI, 1999: 10). A fala transporta, para o mundo físico, o pensamento humano associado à linguagem. Nas palavras de Jean-Paul Sartre (1996: 117),

*(...) é muitas vezes falando de nosso pensamento que tomamos conhecimento dele. A linguagem prolonga-o, arremata-o, dá-lhe precisão; o que era uma vaga “consciência de esfera”, um saber mais ou menos indeterminado, toma a forma de uma proposição clara e nítida ao passar para as palavras. De maneira que a cada momento nossa linguagem - seja exterior, seja interior - torna nosso pensamento mais definido; ela nos ensina alguma coisa.*

Com isso, vemos que pensamento e linguagem são instâncias intimamente relacionadas, senão inseparáveis. O pensamento conceptual é “moldado” na linguagem, que por sua vez concretiza-se na fala. O encaixe do pensamento nos moldes da linguagem permite que se reflita, se mensure e se produza conhecimento. A linguagem ordena nosso pensamento, e nessa medida é capaz de gerar os mais complexos desdobramentos.

Prosseguindo, torna-se necessária agora a distinção entre fala e discurso. Segundo José Luiz Fiorin (1999: 11),

*o discurso são as combinações de elementos lingüísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso.*

Dessa forma, verificamos que a fala é um fenômeno essencialmente individual, enquanto que a língua e o discurso são sociais. Para compreendermos melhor como a ideologia se manifesta e como a linguagem veicula a ideologia, devemos ter em mente também quais as relações e diferenças entre texto e discurso. Quanto a isso, tomemos novamente a definição de Fiorin (2000: 41):

*Enquanto o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso,*

<sup>8</sup> “Ora, cada língua possui uma estruturação própria a nível de repertório (de signos) e de regras de combinação e de uso. Isso quer dizer que cada língua organiza a realidade de modo diferente da outra, pois estabelece repertório e regras diferentes. (...) Exemplo clássico é a língua esquimó, que tem seis nomes diferentes para designar vários estados de neve. Em português, temos apenas a palavra neve.” (ARANHA e MARTINS, 1986: 15).

*determinado por elas, o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. O texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social. Há um nível grande de liberdade no âmbito da textualização, enquanto, no nível discursivo, o homem está preso aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido.*

Tratando discurso e texto como duas instâncias da linguagem, veremos que o primeiro encontra-se num nível mais profundo que o segundo. No discurso podemos verificar o abrigo da ideologia; no texto, mais ao nível da superfície, verificamos o instrumental estilístico que irá veicular o discurso (e, conseqüentemente, a ideologia), de forma adequada e mais ou menos bem sucedida. Há diferentes textos portadores de um mesmo discurso; todavia, os discursos são únicos. Conseguimos exercer nossa individualidade, ou seja, nossa criatividade ou “liberdade de expressão” no nível do texto, manipulando e optando por esta ou aquela “forma”. No que se refere ao conteúdo, estamos sempre reproduzindo discursos que “captamos” em nosso processo de aprendizagem lingüística, em nossa existência enquanto “seres sociais”. Dessa maneira, podemos perceber que não somos os “sujeitos” do discurso, mas “assujeitados” por ele. O assujeitamento age sobre o sujeito submetendo-o, ao mesmo tempo em que o apresenta como livre e responsável (ORLANDI, 1999: 51). O enunciador (por exemplo, o falante) não está livre das coerções sociais. Segundo Fiorin (2000: 43),

*O falante, suporte das formações discursivas, ao construir seu discurso, investe nas estruturas sintáticas abstratas temas e figuras, que materializam valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social. Esse enunciador não pode, pois, ser considerado uma individualidade livre das coerções sociais, não pode ser visto como agente do discurso. Por ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas, que existem em sua formação social, e as reproduz em seu discurso. É nesse sentido que se diz que ele é suporte de discursos.*

Nestas várias formações discursivas que “absorvemos” (para depois as reproduzirmos), na ilusão de estarmos formulando um discurso próprio, abrigam-se as ideologias, dentre elas uma em especial: a ideologia dominante. Dessa forma, o “árbitro” da discursivização, como afirma Fiorin, não é o indivíduo, mas as classes sociais. “Os agentes discursivos são as classes e as frações de classe” (FIORIN, 2000: 43). Essa constatação tem por base o pensamento de Marx e Engels, de acordo com o qual a história (ou a própria realidade) do homem está relacionada ao modo de produção e relações econômicas e sociais (luta de classes). As ideologias estão estreitamente relacionadas às “visões de mundo” cultivadas em cada classe social, e o discurso lingüístico está sujeito a coerções ideológicas. Em resumo, vejamos o que afirma Eni P. Orlandi (1999: 17):

a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua (...). Essa relação (língua-discurso-ideologia) se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Sendo assim, percebemos que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores, materializado na língua (a condição do discurso). Está relacionado a fatores histórico-sociais, sendo determinado ideologicamente. Não há discurso sem ideologia, uma vez que não há sentido sem interpretação (Cf.: ORLANDI, 1999). A ideologia materializa-se no discurso, o que, por sua vez, torna-se possível através da língua. Contudo, a ideologia “apaga” as ligações entre a língua e a historicidade, isto é, entre a língua e sua materialidade, apresentando-a de maneira transparente. Podemos constatar esse fato no fenômeno do *esquecimento* discursivo de Pêcheux (1975). Num discurso determinado ideologicamente, devemos fazer a distinção entre mais dois termos: o interdiscurso e o intertexto. Interdiscurso “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1999: 33). Para que a palavra faça sentido, é necessário que ela já faça sentido, num mecanismo em que fala uma voz sem nome (Cf.: COURTINE: 1984)<sup>9</sup>. O interdiscurso é, pois, a relação de um discurso com diversos outros que o precedem. Pressupõe história e sociedade - e, novamente, ideologia - uma vez que, por exemplo, ao articularmos num discurso a palavra “independência”, estaremos relacionando-a, ainda que de forma inconsciente, à uma série de discursos precedentes que comportam a mesma palavra. Dessa forma, o esquecimento é estruturalmente importante para o interdiscurso, pois permite que o que se fala tenha sentido (porque já faz sentido), e ao mesmo tempo possa valer em diferentes textos e outros discursos, chegando a abrir espaço para novos sentidos. Todo discurso relaciona-se com outros discursos. Já o intertexto é a relação de um texto com outros textos. O texto também “chama” outros textos; no entanto, esse processo se dá num nível bem diferente do discurso, não estando ligado ao mecanismo do *esquecimento*.

Um dos grandes trunfos da ideologia em relação à linguagem está no fato de que muitos acreditam na “posse” ou “auto-suficiência” do discurso. Em virtude de o texto ser lugar de razoável manifestação da individualidade, o enunciador é levado a crer que exerce o domínio de seu discurso, numa suposta manifestação independente e autêntica. Entretanto, não é o que realmente ocorre. No nível do texto, como já vimos, o enunciador exerce eventualmente sua criatividade; no nível do discurso, não. O discurso é uma reprodução de outros discursos, por sua vez atrelados a ideologias formuladas pelas contradições ou relações das classes sociais. É bas-

<sup>9</sup> Cf. COURTINE, 1984.

tante complexo livrarmo-nos dos discursos (ou melhor, das ideologias) que nos são infligidos(as) socialmente. À medida em que temos consciência disso e passamos a reconhecer de forma mais analítica a função da ideologia, tentamos nos “movimentar” com um pouco mais de autenticidade no tabuleiro do jogo lingüístico. Contudo, mesmo assim poderemos estar caindo em mera ilusão. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 1999: 46). A ideologia promove a constituição do sujeito e dos sentidos, portanto, é muito difícil pensarmos em linguagem, ou melhor, em discurso, sem a ação da própria ideologia. O mais interessante é que, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito e os sentidos, dissimula sua existência no interior do próprio processo que engendra. É por isso que muitos crêem ser “senhores” de seu discurso. De acordo com Orlandi, o sentido é uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história (1999: 47); a ação da ideologia desencadeia no sujeito um sentimento de evidência, como se os sentidos já estivessem sempre lá - o “sentido-lá”. A autora (1999: 46) segue afirmando que

*A evidência, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção.(...)Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais, constituindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade - para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.*

Sendo assim, ao contrário do que comumente se pensa - com o “aval” da ideologia burguesa - a linguagem não é uma instituição individual, e sim uma instituição social. Se para muitos estudiosos não há pensamento sem linguagem, então não há linguagem sem sociedade<sup>10</sup>. Ao falarmos sociedade estamos nos referindo de forma genérica e abrangente a todos os níveis de relações humanas, mas especialmente ao nível econômico, este, segundo Engels, a última instância que determina as idéias e o comportamento dos homens.

Haja vista essas considerações, vale a pena lembrarmos da importância de fatores sociais na determinação de categorias lingüísticas. Por exemplo, tomemos o fato de, em várias línguas, o gênero masculino também ser adotado como indicador genérico, isto é, termo que abrange conjuntamente nomes masculinos e femininos. Muito provavelmente, isso se deve ao prestígio do homem em sociedades patriarcais. Fatores sociais, culturais e econômicos podem ter determinado, no passado, boa parte das categorias e elementos lingüísticos que compõem nossa língua

<sup>10</sup> Aqui, vale a pena lembrarmos do marrismo, que será citado um pouco mais à frente. Para o lingüista Marr, as línguas são uma decorrência da divisão em classes sociais, apresentando-se como fenômeno ligado intrinsecamente às transformações sócio-econômicas.

tal como é conhecida hoje. Fiorin, ao tratar desse assunto, cita uma célebre frase de Guimarães Rosa: “toda língua são rastros de velhos mistérios”. Isso significa que “as razões do aparecimento das categorias lingüísticas existentes nas línguas modernas perderam-se no tempo (...) É no nível do discurso que devemos, pois, estudar as coerções sociais que determinam a linguagem” (FIORIN, 2000: 16).

A linguagem ou, melhor dizendo, a língua, ordena a realidade ao nosso redor reduzindo-a a signos inteligíveis e articulados para toda uma sociedade. Os vocábulos de determinada língua, por exemplo, agregam em seu interior uma “visão de mundo” própria da sociedade a que pertence. Dessa forma, a língua nos é apresentada como um conjunto de elementos designativos, cada um deles agregados a um valor. Esse valor tem sua origem, muito provavelmente, nas ideologias. Contudo, boa parte dos indícios que comprovariam as “ligações” entre o sistema (língua) e as ideologias diluiu-se no tempo. Com a evolução do sistema lingüístico, o mesmo adquire certa autonomia em relação às formações ideológicas, embora o componente semântico permaneça sendo determinado por fatores sociais. Hoje, a análise das formações ideológicas presentes num texto de determinada língua é realizada no nível do discurso: temos, então, a Análise do Discurso, especialidade lingüística que vem ganhando terreno com o passar dos anos. Ao articular conhecimentos dos campos das Ciências Sociais, Psicanálise e Lingüística, a Análise do Discurso dirige indagações a essas mesmas áreas do saber, ao levar a cabo suas reflexões sobre a história, a ideologia, o sujeito e a linguagem (Cf.: ORLANDI, 1999: 19-20). Sendo assim, não devemos nos esquecer de que, se a linguagem cria uma imagem do mundo, ao mesmo tempo é produto histórico social, portanto, criação do mundo cuja realidade ordena. Sobre a influência de fatores sociais no discurso lingüístico, bem como o lugar da língua (sistema) no processo, vejamos o que afirma Fiorin (2000: 72-3):

*A língua em si não é um fenômeno que tenha um caráter de classe, uma vez que ela existia nas sociedades sem classes, existe nas formações sociais com classe e continuará existindo quando as classes forem abolidas. No entanto, as classes usam a linguagem para transmitir suas representações ideológicas. Ela também não é propriamente um fenômeno de superestrutura, mas é o veículo das representações ideológicas. No entanto, as formações discursivas, na medida em que constituem a materialização das formações ideológicas, são fenômenos da superestrutura. Por isso, a uma alteração das relações sociais de produção pode acabar por corresponder uma mudança nas formações ideológicas e, por conseguinte, nas formações discursivas (...) É preciso não entender as formações ideológicas e, portanto, as formações discursivas como mero reflexo das relações sociais. Todos os principais teóricos do materialismo procuraram afastar essa visão mecanicista.*

*Entretanto, como o discurso é um produto histórico e social, as transformações na estrutura social podem acarretar mudanças discursivas. Não existem representações ideológicas senão materializadas na linguagem. Por isso, excetuadas as formações discursivas, a linguagem não faz parte da superestrutura, mas é o seu suporte, é o seu instrumento que permite que as representações ganhem materialidade(...) A primeira*

*função da linguagem não é ser representação do pensamento ou expressão de comunicação, mas expressão da vida real.*

No âmbito da discussão em torno da língua como superestrutura, ou sistema diretamente regido pela evolução histórica e transformações sociais, podemos destacar Nicolai Yacolevitch Marr (linguista soviético) e Joseph Stalin (dirigente soviético) como personagens que representam dois extremos dessa mesma discussão. Para Marr, a língua é um fenômeno de classe, amplamente relacionado às transformações sociais. Já Stalin afirma que a língua é um sistema fechado e independente, indo mais além: a linguagem seria totalmente autônoma em relação às ideologias. Carlos Vogt (1980), discute a entrevista concedida por Stalin em resposta às teorias marristas. Vogt ainda destaca Bakhtin (Volochinov)<sup>11</sup> como o autor que melhor defendeu a concepção de linguagem relacionada à ideologia, criticando o *objetivismo abstrato* sem, no entanto, cometer os excessos de Marr. Ainda segundo Vogt, a concepção da língua como sistema totalmente desvinculado da realidade social e das influências ideológicas é em si mesma uma concepção ideológica, que serve aos propósitos da classe burguesa, uma vez que interioriza e difunde os ideais burgueses de (pseudo) igualdade social, na qual os homens dispõem de iguais oportunidades.<sup>12</sup>

Portanto, com base em tudo o que vimos até aqui, a linguagem ou o sistema lingüístico (língua) tem por função o “ordenamento” da realidade visando a concretizar a expressão da vida real. É uma função social (linguagem pressupõe comunicação), e por isso atrelada às transformações sociais, muito embora manifeste-se individualmente na fala. Devemos pensar a língua como autônoma enquanto sistema lingüístico, uma vez que, dentre outras razões, não podemos sempre provar exatamente quais formações ideológicas influenciaram sua origem, quando e como. Todavia, no nível do discurso, a língua não pode ser considerada autônoma, pois está ligada diretamente a fatores sociais. Isso pode ser provado por meio do instrumental da Análise do Discurso, que examina a intertextualidade e as inferências e, resumindo, as ideologias que incidem sobre o discurso.

Comunicação é ação, ainda que tenhamos em mente que nem sempre linguagem pressupõe comunicação - em boa parte das vezes resulta na “incomunicação”. Mesmo assim, todo discurso influi na realidade - desde o mais sutil ao mais contundente. Comunicar é estimular “movimento”. Ao mesmo tempo, a linguagem, na qualidade de instrumento de comunicação (materializador e propagador das ideologias), pode servir à liberdade ou à tirania. O enunciador pode ser conservador, ao reproduzir um discurso dominante, ou contestador, ao colocá-lo em dúvida. O homem, enquanto “ser lingüístico”, insiste em ser “ideológico”.

Concluindo, percebemos que a linguagem é “veículo” de ideologias - fato que pode ser comprovado no nível do discurso - e revela-se, assim, um fenômeno extre-

<sup>11</sup> Suspeita-se que textos de Bakhtin tenham tido autoria atribuída a Volochinov, por motivos políticos.

<sup>12</sup> Cf.: VOGT (1980), “Linguagem, língua e poder”, in *Linguagem Pragmática e Ideologia*.

mamente complexo, à medida em que não se apresenta totalmente independente da realidade histórica e social, nem tampouco estritamente relacionada à ideologia. É oportuno lembrarmos o que é afirmado por Marx e Engels: “as relações de produção determinam o texto em última instância”. Isso nos leva à conclusão, em conjunto com outros aspectos, que o homem não é o senhor de seu discurso. Tende muito mais a ser um servo da palavra, pois interioriza e reproduz temas, figuras, conceitos e preconceitos oriundos das ideologias – estas produtos da realidade social e econômica. Portanto, no decorrer do aprendizado lingüístico, travamos contato com ideologias que se estabeleceram em nossa sociedade, para depois a reproduzirmos em nosso discurso, com a ilusão de estarmos sendo autênticos. Como afirma Eni P. Orlandi (1999: 9), “(...) não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político”. Ao construir seu castelos de signos que definem e organizam o real, o homem se aprisiona no interior de sua obra.

No estudo das relações entre linguagem e ideologia, é preciso termos a noção de que essa relação é organicamente necessária. O que propõe a Análise do Discurso é o exame do discurso em profundidade e plenitude. Sobre o papel da ideologia como elemento orgânico das manifestações lingüísticas, vejamos o que afirma Orlandi (1999: 48):

*A ideologia (...) não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e da língua com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. (...) Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. (...) O trabalho ideológico é um trabalho de memória e de esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá.*

Nesse apanhado de palavras da autora, percebemos um resumo do que discutimos até agora. Trata-se da compreensão de como a ideologia manifesta-se e atua

“inserida” na linguagem. A noção desses princípios nos levará a entender melhor não só os processos históricos e sociais, mas o das relações humanas mais cotidianas propiciadas pela linguagem.

Concluindo, a ideologia promove a relação palavra-coisa, é componente inseparável do processo de significação. Sem interpretação a linguagem “não faz sentido”. E sentido é história. Portanto, a ideologia atesta a relação da língua com a história, mesmo porque é o mecanismo que viabiliza essa relação. Linguagem e ideologia são termos intimamente relacionados. A ideologia intermedeia nossas relações com o mundo ao nosso redor, nos constitui enquanto sujeitos (assujeitados) e faz com que a língua signifique; aqui chegamos ao fim do discurso.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARANHA, Maria Lúcia de A. e MARTINS, Maria Helena P (1986). *Filosofando*. São Paulo: Ed. Moderna.

BARSA, Nova Enciclopédia (1999). São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações.

CHAUÍ, Marilena (1980). *O que é Ideologia?*. São Paulo: Brasiliense.

FIORIN, José Luiz (2000). *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1998). *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NUNES, César Aparecido (1987). *Aprendendo Filosofia*. Campinas: Papyrus.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso - princípios e procedimentos* (1999). Campinas: Pontes.

SAMUEL, Rogel (org.) (1985). *Manual de Teoria Literária*. Petrópolis: Vozes.

SARTRE, Jean Paul (1996). *O Imaginário*. São Paulo: Ática.

VOGT, Carlos (1980). *Linguagem Pragmática e Ideologia*. São Paulo: Hucitec-Funcamp.

## A SUBJETIVIDADE ATUANTE DO DISCURSO

Maria Cristina de Moraes Taffarello\*

### RESUMO

*Mostrando como a noção de subjetividade da linguagem tem sido explorada nos últimos anos, sobretudo pela Análise do Discurso (AD), queremos ratificar nossa concordância com a tese de que o sujeito, embora heterogêneo, atua com maestria no seu discurso.*

**PALAVRAS-CHAVE:** subjetividade; heterogeneidade; discurso; polifonia; ideologia.

### ABSTRACT

Showing how the notion of subjectivity of language has been explored during the last years, mainly by the Discourse Analysis, we want to ratify our agreement with the thesis of the subject who, in spite of his heterogeneousness, knows very well how to act in his discourse.

**KEY-WORDS:** subjectivity; heterogeneousness; discourse; polyphony; ideology.

Além de abordar as várias teorias que têm delineado o caminho trilhado pela noção de subjetividade na linguagem, nosso objetivo principal é ratificar a tese de que o sujeito é mais do que heterogêneo, pois assume posição no seu discurso, sobretudo no humorístico.

É praticamente incogitável abordar a questão da subjetividade na linguagem sem fazer rápida referência a Émile Benveniste (1966), que dedica toda a seção chamada "O homem na língua" a problemas dessa ordem. Ele define subjetividade como a capacidade que o locutor possui de se colocar como "sujeito". Analisando os pronomes pessoais *eu* e *tu*<sup>1</sup> e os dêiticos, em geral, demonstra que estes partilham do mesmo *status* daqueles pronomes, já que organizam as relações espaço-temporais em torno do sujeito. Podemos dizer, portanto, que esse jogo de reciprocidade, apesar de se manifestar na fala, está inscrito na própria língua<sup>2</sup>.

Tais constatações ajudam a testemunhar que existem, no próprio enunciado, as marcas relativas à enunciação. Num artigo posterior, denominado "L'appareil formel

---

\* Mestre e Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta. Professora do curso de Pós-Graduação em Criatividade e Produção de Textos das Faculdades Padre Anchieta.

<sup>1</sup> Enquanto o *eu* e o *tu* têm marca de pessoa, o *ele* caracteriza-se para Benveniste como a não-pessoa, isto é, aquela que não se refere a um indivíduo específico, mas remete a um objeto existente fora da alocação. Deve-se realçar que a terceira pessoa caracteriza-se somente por oposição à primeira pessoa do locutor que, ao enunciá-la, a situa como não-pessoa. "Esse é seu *status*", afirma Benveniste (1966:292).

<sup>2</sup> Além de Benveniste, outros lingüistas e alguns filósofos da linguagem, sobretudo J. L. Austin (1962) com sua análise dos verbos performativos e sua teoria geral dos atos de fala, mostram que a língua comporta diversos processos que permitem estabelecer várias relações intersubjetivas.

de l'énonciation", Benveniste (1970) distingue uma lingüística como estudo das formas e uma lingüística da enunciação. Desse modo, a lingüística passa a estudar os mecanismos pelos quais o falante, apropriando-se da língua, transforma-a em discurso. No processo mesmo da enunciação, ao instituir-se um *eu*, institui-se necessariamente um *tu*. "Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si (...). Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário." (Benveniste 1970:84).

Não se pode, porém, deixar escapar a observação de que, mesmo afirmando que a enunciação é a "*acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo" (Benveniste 1970:87), Benveniste elege o EGO como o centro da enunciação, pois o "locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro." (Benveniste 1970:84).

Benveniste é sem dúvida um pioneiro da análise do discurso, na medida em que desenvolve a noção de enunciação, que é apropriada de diversas maneiras por autores diversos, de Foucault a Pêcheux. Pode ser considerado, de certa forma, o reintrodutor<sup>3</sup> da subjetividade na linguagem, mas, apesar de seu brilhantismo, é justamente neste ponto que sofre as maiores críticas: é necessário considerar o *tu* não apenas como uma figura a complementar o *eu*, mas sobretudo como elemento constitutivo da subjetividade. Orlandi (1987:34) por exemplo, assim se posiciona: "(...) o que propomos é que se considere o outro pólo, o do *ouvinte*, e se procurem suas marcas, as formas lingüísticas que revelam seu papel. (...)". E vai mais longe, recorrendo à asserção: "Onde está a linguagem, está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico."

Numa visão de discurso posterior à benvenistiana, a noção de subjetividade foi alterada pela corrente francesa de Análise do Discurso, fortemente influenciada pelo conceito de *ideologia*, sobretudo como elaborado por Althusser, e pelo de *discurso*, tratado largamente por Foucault. Alicerçando-se em tais conceitos, Pêcheux elabora sua teoria. A noção de *formação ideológica* (FI), definida como "um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às *posições de classe* em conflito umas com as outras." (Haroche *et alii*, 1971:102).

No artigo "Idéologie et appareils idéologiques d'État", Althusser<sup>4</sup> escreve: "Como todas as evidências, incluindo aquela segundo a qual uma palavra 'designa uma coisa' ou 'possui uma significação', ou seja, incluindo a evidência da transparência

<sup>3</sup> Dizemos *reintrodutor* da subjetividade na linguagem por considerar, por exemplo, a obra anterior de Bréal, sobretudo *Ensaio de Semântica* publicado em 1897, em que demonstra, no capítulo "Elementos subjetivos", que a língua tem formas próprias (advérbios, modos e tempos verbais, pronomes pessoais etc.) de marcar a presença do elemento subjetivo. A esse respeito, não se pode deixar de mencionar também o papel relevante, para não dizer fundamental, de Bakhtin (1929).

<sup>4</sup> Louis Althusser, "Idéologie et appareils idéologiques d'état, *La Pensée*, 151, junho 1970, p. 30.

da linguagem, esta evidência de que eu e você somos sujeitos – e que este fato não constitui nenhum problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.” E mais: “A ideologia não existe senão por e para os sujeitos.” Pêcheux (1988:183) retoma uma interessante citação de Althusser a respeito da expressão “forma-sujeito”: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo agente das práticas sociais.<sup>5</sup> Dessas formações ideológicas fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas. Em outras palavras, as formações ideológicas governam os discursos, determinando “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Em relação à noção de *formação discursiva* (FD), Foucault<sup>6</sup> a entende como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.”

A partir dessas noções, Pêcheux, no texto *A análise de discurso: três épocas* (1983), resume o que denomina a AD da primeira época (AD-1), de base estruturalista, cuja noção de sujeito é concebida como uma “subjetividade assujeitada” às imposições da formação ideológica e da formação discursiva: “Os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’”. Em relação à AD da segunda época (AD-2), Pêcheux reconhece a relativização desses conceitos, pois a formação discursiva está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma formação discursiva não mais deve ser concebida como estruturalmente fechada, já que é constitutivamente “‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)” (Pêcheux, 1983:314).

A noção de *interdiscurso* entra em cena para designar o “exterior específico” de uma formação discursiva que irrompe no interior dessa mesma formação. Simultaneamente, descobrem-se “os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeito de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica ‘estratégicas’.” (Pêcheux, 1983:314)

E a noção de sujeito do discurso? Se Pêcheux (1983), na primeira fase da AD, considera sentido e sujeito como constituintes de um processo simultâneo por meio da figura da interpelação ideológica (Althusser, 1970), pouca coisa muda na segunda fase: “A questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível do AD-2

<sup>5</sup> Tal citação se encontra no texto da “Réponse à John Lewis”, publicado em 1970 na revista *La Pensée* nº 151, traduzido em português pela Graal, 1978 (p. 67).

<sup>6</sup> *L’archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969:153 (traduzido em português pela Forense-Universitária, 1986).

senão em termos da ilusão do 'ego-eu' ['moi-je'] como resultado do assujeitamento (...) freqüentado pelo tema spinozista da *ilusão subjetiva* produzida pela 'ignorância das causas que nos determinam'." (Pêcheux, 1983:314).

Tal sujeito opera em dois níveis de esquecimento, segundo Fuchs e Pêcheux (1975):

a) Esquecimento nº 1: num nível inconsciente, ideológico, em que o sujeito "esquece", apaga qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva, "aceitando" certa seqüência lingüística e "recusando" outra a fim de produzir determinados sentidos;

b) Esquecimento nº 2: num nível pré-consciente ou consciente, em que o sujeito enunciativo coloca fronteiras entre "o que pode e deve ser dito", quando, no interior da formação discursiva que o domina, constitui seu enunciado, elegendo algumas formas e ocultando outras. Essa operação dá ao sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, de que é senhor de sua palavra, origem e fonte de seu sentido. A idéia básica, sugerida sobretudo por Foucault, é expressa pela palavra "dispersão": o sujeito é uma função<sup>7</sup>, sendo que pode estar em funções diversas, segundo os papéis institucionais.

Pelo fato de que se questionou a própria concepção de formação discursiva, Pêcheux considera que a AD entra em nova fase, a da heterogeneidade discursiva: "Assim, a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento dessa identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural... e talvez também a de formação discursiva." (Pêcheux, 1983:315). Trabalhos de Foucault, Bakhtin, Lacan, Authier-Revuz, Ducrot e outros apontam, cada um a seu modo, para a polifonia, como uma marca característica do discurso.

Os enunciados de cada discurso têm um percurso que faz com que carreguem a memória de outros discursos. Pêcheux (Pêcheux, 1983:316-7) tematiza, assim, as formas lingüístico-discursivas do *discurso-outro*:

– *discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como outro (cf. as diferentes formas de "heterogeneidade mostrada")*;

– *mas também e sobretudo a insistência de um "além" interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do "ego-eu", enunciativo estratégico que coloca em cena "sua" seqüência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o "ego-eu" se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa).*

Authier-Revuz, por sua vez, com base na concepção dialógica de linguagem formulada por Bakhtin e numa perspectiva exterior à Lingüística, mostra como a Psicanálise altera a noção de sujeito, na esteira do pensamento psicanalítico, para

<sup>7</sup> Esse funcionamento do sujeito se origina, segundo Pêcheux (1969), na hipótese estruturalista de que a língua é um sistema e o sujeito a recebe pronta.

o qual o sujeito é dividido em consciente e inconsciente. Freud (1905) nos dá vários exemplos, entre os quais podemos “re-citar”: um professor que se julgava o único perito num assunto disse: “... os especialistas em x podem ser contados em só dedo, quero dizer, nos dedos da mão”. (Freud, 1901:106). Exemplos como este atestam que, algumas vezes, o *ego* dá lugar ao *id*, isto é, quem fala é o inconsciente.

Em seus trabalhos, Authier-Revuz (1982 e 1990) tem analisado as formas quicá problemáticas da “*heterogeneidade mostrada*”, que inscrevem o outro na seqüência do discurso (discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre e ironia) relativamente ao estatuto das noções enunciativas (distância, comprometimento, polifonia etc.). Maingueneau (1993) retoma tal estudo para as questões da polifonia, incluindo a ironia, a pressuposição, a negação, o discurso relatado (discurso direto e indireto; questões ligadas às noções de intertexto e intertextualidade<sup>8</sup>), as palavras entre aspas (que acumulam, ao mesmo tempo, menção e uso), o metadiscurso do locutor (glosas), a parafrase, o discurso indireto livre, a citação de autoridade, o provérbio e o slogan, a imitação (a captação e a subversão), o pastiche.

Em todos esses casos, testemunhas da presença do outro no discurso, as referências à noção de formação discursiva são inevitáveis, na medida em que identificam rupturas na noção de uma formação discursiva hermética. Pode-se relacionar de forma produtiva as noções de heterogeneidade e de formação discursiva. Vejamos o que diz Maingueneau (1993), a respeito de algumas formas de heterogeneidade, sempre relacionadas ao conceito de “formação discursiva” (expressão sublinhada por nós):

- (...) as aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu “exterior” (...) Uma formação discursiva se estabelece entre esses dois limites, a saber, um discurso totalmente entre aspas, do qual nada é assumido, e um discurso sem aspas que pretenderia não estabelecer relação com o exterior (Maingueneau, 1993:90);

- Como observa J. Authier, assiste-se, assim, à dupla afirmação da unidade da formação discursiva; em primeiro lugar, porque a glosa faz acreditar que é possível circunscrever a indeterminação do discurso, o erro, o deslizamento, etc.; em segundo lugar, porque o encaminhamento a um exterior explicitamente especificado ou por especificar determina automaticamente, por diferença, um interior, o do discurso (...). Através de seu poder metadiscursivo, o sujeito denega o lugar que lhe destina a formação discursiva em que se constitui: em lugar de receber sua identidade deste discurso, ele parece construí-la, ao tomar distância, instaurando ele mesmo as fronteiras pertinentes. (Maingueneau, 1993:94-5);

<sup>8</sup> Maingueneau (1993:86) define *intertexto* de uma FD “o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita” e *intertextualidade*, “o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática. Além dos enunciados citados há, pois, suas condições de possibilidade.”

Ao lado dessas marcas da heterogeneidade mostrada, há diferentes modos de negociação do sujeito falante com a *heterogeneidade constitutiva* do seu próprio discurso. Descrevendo diferentes, porém solidárias ordens de realidade dessa dupla heterogeneidade, assim se expressa Authier-Revuz (1990:32): “Face ao ‘isso fala’ da heterogeneidade constitutiva responde-se através do ‘como diz o outro’ e ‘se eu posso dizer’ da heterogeneidade mostrada, um ‘eu sei o que eu digo’, isto é, *quem* fala, eu ou um outro, eu sei *como* eu falo, como utilizo as palavras.” Privilegiando o interdiscurso sobre o discurso, Maingueneau (1993) recorre a abordagens de diferentes autores, entre os quais J. J. Courtine, que nos leva a entender a relação entre memória e discurso. A noção de formação discursiva é definida a partir de seu interdiscurso. Assim se expressa Courtine (1981:24):

O interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Portanto, a noção de *memória discursiva* enlaça a de formação discursiva, já que naquela há “formulações que repetem, recusam ou transformam outras formulações” (Maingueneau, 1993:115). Tal noção de memória não é aquela abordada pela Psicologia ou pela Psicolinguística, mas se refere à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos.

Fundamental neste momento é resumir a argumentação de Possenti (1995) no artigo, cujo título é intrigante: “O ‘eu’ no discurso do ‘outro’ ou a subjetividade mostrada”. Embora de acordo com as premissas da AD francesa, analisa alguns dados, tipicamente textos humorísticos curtos, para sustentar a hipótese de que “a presença do outro não pode eliminar a necessidade de invocar também o trabalho do sujeito falante” (Possenti, 1995:45). Na verdade, acredita que o eu se alia ao outro ao invés de se anular em sua presença.<sup>9</sup>Assumindo que a maneira de se libertar do poder dos discursos é *jogar* com a materialidade lingüística, isto é, o *significante*, mostra que isso só é possível com a atuação do eu discursivo. Entre outros exemplos, destacamos: “O Senhor é meu pastor e nada me faltará” (extraído da primeira página do *Planeta Diário*, v. 4, n. 58, de novembro de 1989). Embora fique evidente a presença da heterogeneidade, já que faz surgir um outro discurso, bíblico: “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”, vale perguntar qual a relação entre esses dois enunciados? Possenti demonstra que “sob a forma do jogo, inscreve-se um sujeito

<sup>9</sup> Há casos extremos em que a presença do outro é marcante, revelando os *topoi* correntes, as verdades aceitas por todos, como no caso: *a bebida faz mal à saúde*. “Outros exemplos poderiam ser colhidos em qualquer campo, como o da culinária, o da educação dos filhos, dos hábitos de alimentação, sono ou vestimenta; o do futebol, da política, da economia etc., isso sem mencionar os provérbios” (Possenti, 1995:49).

tentando não deixar intocado um discurso de poder, no caso um discurso de poder no sentido mais tradicional, o político.” (Possenti, 1995:50). Sendo mês das eleições presidenciais de 1989, tal enunciado funciona também como crítica à jogada política que foi a venda, feita por um candidato pastor, de um pequeno partido a outro candidato, publicamente conhecido por Sílvio Santos, mas cujo nome real é Senhor Abravanel. E “esse texto acaba por dizer quem é o verdadeiro pastor deste pastor: não o da Bíblia, não Deus, mas a Mamona, não o Senhor, mas o Senhor etc.” (Possenti, 1995:51). Para Possenti, a estratégia do eu é a de apresentar-se sutilmente como um outro, alterando o discurso deste e deixando-lhe as marcas de sua presença ativa e criativa.

Insistindo na tese da atividade do sujeito, como visto, e defendendo, seguindo de certa forma Maingueneau (1984), a relevância de uma certa noção de competência discursiva desse sujeito para pôr-se à distância (de si mesmo e do seu discurso), Possenti (1999:156) aprofunda sua tese. Não só aduz mais exemplos nessa mesma direção, mas também explora à sua maneira a noção de heterogeneidade mostrada, proposta por Authier-Revuz (1982), embora esta autora deixe claro seu desinteresse “em participar da operação de salvamento do sujeito”, sobretudo nas análises da “complexidade enunciativa”, que relevam a noção de distância. Essa hipótese proposta por Possenti não implica aceitar que o sujeito esteja na origem do discurso, mas apenas aceitar que, embora “isto fale sempre antes, alhures e independentemente”, ou seja, que o interdiscurso seja constitutivo, o sujeito pode assumir, em relação a ele, posições que não se resumem a “ser falado.” Um campo fértil para testar tal hipótese, segundo esse autor, são os textos humorísticos, sobretudo as piadas:

*Há bons indícios de que tanto quem conta ou faz uma piada, quanto quem a entende, parece postar-se a meio caminho entre a linguagem e a metalinguagem, na medida em que o gênero exige uma análise não banal do material lingüístico e, eventualmente, sua conexão com a situação ou com outros textos. (Possenti, 1999:158).*

Nas observações sobre a noção de glosa, Maingueneau (1993), já abordado, oferece apoio a esta tese, pois o sujeito, atuando através do metadiscurso, explicita seu lugar na formação discursiva em que se constitui, deixando marcado explicitamente seu pertencimento a determinado discurso.

Nossa convicção é a de que toda piada funciona de certa forma como metalinguagem da própria linguagem, isto é, rearranjo do significante, empenho na forma, na função estética, para chegar a vários outros objetivos, além de fazer rir: persuadir, alertar, desabafar...

Todas essas considerações são férteis na medida em que, além de delinear, embora palidamente, o percurso, trilhado pela noção de subjetividade, da unicidade para a difusão, também permitem conceber um sujeito em toda sua complexidade. Associando-se a isso, as noções de formação discursiva e ideológica, escancaradas pela chave da interdiscursividade, ratificam que as variações de sentido são

inevitáveis e quase deixam entrever a magia dos fenômenos da linguagem, entre os quais a polifonia, mesmo porque as múltiplas vozes ecoam em uníssono com a voz do eu.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J (1982) Hétérogénéité montrée et constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, (26): 91-151.

\_\_\_\_ (1990) Heterogeneidade(s) enunciativa(s) *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas (19): 25-42, jul/dez.

BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de Lingüística Geral I*, 2. ed. Campinas, Pontes, 1988.

\_\_\_\_ (1970) "O aparelho formal da enunciação." In: *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, Pontes, 1989.

COURTINE, J. J. (1981) Analyse du discours politique. *Langages* (62).

FREUD, Sigmund. (1905) *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

FUCHS, C. & PÊCHEUX, M. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas In:-. GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, UNICAMP, 1993 (Coleção Repertórios) p. 163 - 252.

HAROCHE, C, HENRY, P, PÊCHEUX, M. (1971) La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langage*, Paris: Larousse (24).

MAINGUENEAU, D. (1993) *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, Pontes, 198 p.

ORLANDI, E. P. (1987) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, Pontes.

PÊCHEUX, M. (1983) A análise do discurso: três épocas . In:-. GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, UNICAMP, 1993 (Coleção Repertórios) p. 311 – 19.

- \_\_\_\_\_ (1988) *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, UNICAMP (Coleção Repertórios).
- PÊCHEUX, M. (1995) O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, UNESP, (39): 45-55.
- \_\_\_\_\_ (1999) O sujeito e a distância de si e do discurso. In: *Anais do seminário do GEL*. Bauru, Universidade do Sagrado Coração, v. 28, p. 156-161.



## **OS DEUSES DE CASACA: UMA PALAVRA SOBRE O TEATRO DE MACHADO DE ASSIS**

*Isabel Cristina Alvares de Souza\**

### **RESUMO**

Este artigo contém a primeira parte do estudo da comédia *Os Deuses de Casaca*, de Machado de Assis, partindo de algumas explicações sobre os eventos que cercaram sua composição e encenação, o envolvimento do autor com a arte teatral e a ação da peça, às quais seguem-se as análises do prefácio (escrito pelo autor para a publicação da obra) e do título, visando à demonstração de como os traços marcantes da personalidade literária do prosador encontram-se esboçados nas obras da sua juventude, compartilhando da tese já difundida de que a obra machadiana não conhece duas fases distintas mas o amadurecimento.

**Palavras-chave:** *Machado de Assis – teatro – obra engajada*

### **ABSTRACT**

This article contains the first part of a study about Machado de Assis's comedy, *Os Deuses de Casaca*, beginning with some explanations about the events that rounded its composition and staging, about the author's involvement with the theatrical art and the plot of the play. The explanations are followed by the analyses of the author's preface (written for the publication of the work) and its title, aiming at the demonstration of how the marked traits of the prose writer's literary personality are sketched in his early works, sharing with the thesis already diffused according to which Machado's work doesn't know two different phases but maturity.

**Key words:** *Machado de Assis – theater – engaged work*

Em 10 de outubro de 1864 desabou sobre o Rio de Janeiro um dos maiores temporais de sua história. A capital do Império foi então o palco de uma cena aterradoradora, que só não a deixou reduzida a ruínas por ter sido breve. Ainda assim, seria lembrada durante muitos anos pelos seus coadjuvantes. O “desastre” foi um dos motivos para o adiamento da continuação das festas do casamento da herdeira do trono imperial, que, programadas para os dias 17 e 18 (as bodas haviam sido celebradas com pompa no dia 15), ficaram para a semana seguinte, realizando-se nos dias 24 e 25.

---

\* Aluna do 4º ano de Letras das Faculdades Padre Anchieta e professora do ensino fundamental. Este trabalho é resultado do projeto de Iniciação Científica sobre Machado de Assis, desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Granja, de acordo com o incentivo que a mantenedora da faculdade e os senhores diretor e coordenador de curso têm dado a essa faceta da formação dos alunos.

Enquanto os olhos dos súditos se voltavam para esse importante acontecimento envolvendo a cúpula do Império (a Princesa Isabel sucederia ao pai no trono, configurando um Terceiro Reinado que por essa época ninguém suspeitaria não se concretizar), outros eventos ficavam também suspensos devido ao terrível temporal, de menor repercussão, é certo, mas de importância considerável: os saraus lítero-musicais. Em um deles, na Rua da Quitanda n. 6, residência dos irmãos Joaquim e Manuel de Melo, seria representada por amadores a comédia *Os Deuses de Casaca*, de autoria de um dos freqüentadores da casa, Joaquim Maria Machado de Assis<sup>1</sup>. Aos 25 anos, o futuro bem-sucedido prosador já se encontrava completamente envolvido pelo amor à pena e seu ofício: praticamente autodidata, valendo-se de poucas e irregulares oportunidades de aprendizado nas quais empenhara sua inteligência brilhante e seus esforços, revelava-se um espírito obstinado e metódico, imbuído de genuíno gosto, vocação e talento para as letras, atributos que iam sendo testados e aprimorados na tradução de textos franceses e na produção de autoria própria. Entre versos, crônicas, contos e crítica literária escritos por ele nessa época, incluíam-se também algumas comédias. Ciente da necessidade de estabelecer relações no meio literário e intelectual, e identificado com esse meio, Machado participava assiduamente dos saraus dos grêmios e sociedades literárias, nos quais recitava seus poemas, esforçando-se por ser contado entre os intelectuais. Esforço coroado de êxito, pois não decorreriam muitos anos até que seu nome atingisse merecidamente a altura almejada; já o gosto pelos encontros e associações foi uma constante em sua vida: na reclusão ao gabinete onde produzia, nas redações dos periódicos onde foi funcionário ou colaborador e também junto dos seus pares, Machado ia traçando seu caminho, testemunhando o amor às letras e prestando-lhes seu culto; Lúcia Miguel Pereira afirma que “ela [a literatura] e Carolina foram mesmo as suas únicas crenças” (PEREIRA, 1988: 209). O espírito associativo apontado e reiterado pela biógrafa culminaria na fundação da Academia Brasileira de Letras, presidida por Machado de Assis desde a sua sessão inaugural em junho de 1897 até a morte do escritor em 1908. Em plena maturidade pessoal e artística, Machado assistia finalmente à concretização de um sonho da juventude, período em que concentraremos nossa atenção.

Em seu folhetim no *Diário do Rio de Janeiro* do dia 17 de outubro daquele remoto 1864, Machado assinalou que apenas tirariam proveito do “temporal único, assombroso, aterrador” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 21: 200) os vidraceiros, já que havia “cerca de duzentos mil vidros quebrados no Rio de Janeiro” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 21: 202), contando casas e lampiões da iluminação pública. Meses mais tarde, declararia no prefácio à comédia *Os Deuses de Casaca*, datado de 1º de janeiro de 1866, que o desastre lhe fora útil por ter

---

1 Machado era então cronista no *Diário do Rio de Janeiro*, onde registrou eventos e impressões que cercaram as bodas da princesa. Raimundo Magalhães Júnior comenta esses acontecimentos e a suspensão dos saraus no período que seguiu-se ao temporal (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 158-159; 243-249).

ensejado a revisão da obra, que “relida e examinada, sofreu correções e acréscimos” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 210)<sup>2</sup>. Também ele tirava algum proveito ao temporal.

As festas na casa da Rua da Quitanda eram destinadas apenas a cavalheiros, o que justifica a ausência de damas nas peças ali encenadas, ausência aliás lamentada pelo autor de *Os Deuses de Casaca* no referido prefácio e na fala do Prólogo. Outra comédia, também carente de damas, foi escrita por Machado de Assis para aquela sociedade e representada em 22 de novembro de 1864: *Quase ministro*, uma sátira política sobre a composição dos ministérios. *Os Deuses de Casaca* jamais viria à cena naquele grêmio, que teve suas reuniões suspensas em fins daquele ano. Corrigida e acrescida, a peça foi representada em 28 de dezembro de 1865, no terceiro sarau da então recém-fundada Arcádia Fluminense<sup>3</sup>.

Publicada no início do ano seguinte, a comédia valeu ao autor um reconhecimento vindo de longe: em Portugal, o jovem jornalista e escritor Manuel Joaquim Pinheiro Chagas publicou no *Anuário do Arquivo Pitoresco* um artigo elogioso, em que reconhecia no brasileiro “uma individualidade e característica”<sup>4</sup>. A publicação da comédia traria a Machado outros dividendos naquele ano, desta vez mais palpáveis: mal remunerado e sobrecarregado no *Diário do Rio de Janeiro*, enquanto aspirava a um emprego burocrático, desfrutou de um pequeno favor no jornal, que consistiu na publicação gratuita por vários meses do anúncio da venda do folheto contendo sua peça, distribuído em diversos pontos do centro da cidade. Pinheiro Chagas receberia o tributo da gratidão de Machado sob a forma impressa ainda em 1866, quando este esteve praticamente sozinho na feitura do *Diário*: entre os diversos autores portugueses cujos trabalhos eram reproduzidos no afã de completarem-se as colunas da gazeta, figurava aquele que elevava o nosso jovem autor ao grau de “um dos vultos mais notáveis da literatura brasileira”<sup>5</sup>.

Se, pelo valor literário da comédia (que passaremos a analisar mais detidamente) e de outros dois escritos de Machado então conhecidos por Pinheiro Chagas, não se justifica o tão alto elogio tributado ao brasileiro, resta considerar a juventude de ambos, com toda a exaltação apaixonada que lhe é peculiar, e ler nessas palavras talvez um tanto precoces o prenúncio daquilo que o futuro confirmaria, admitindo-as sem qualquer risco de exagero.

---

2 As citações do prefácio e da comédia, das duas célebres cartas trocadas entre Machado e Quintino Bocaiúva e da “Advertência” redigida por Mário de Alencar quando da reunião das peças de Machado para publicação foram todas transcritas desse volume.

3 Fundada a 15 de setembro de 1865, a Arcádia Fluminense revivia a antiga Arcádia Brasileira, sociedade literária da qual Machado foi membro, tendo integrado seu quadro dirigente por dois anos a partir de agosto de 1861 na função de bibliotecário. Cf. MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 152-153; 159.

4 Citado por Raimundo Magalhães Júnior, que relata a publicação do artigo de Pinheiro Chagas em Lisboa (março de 1866) e a transcrição do mesmo feita por Machado na *Semana Ilustrada* em 15 de abril do mesmo ano. Vários trechos desse artigo foram comentados pelo biógrafo no primeiro volume de sua obra, do qual nos utilizamos como fonte de consulta. Cf. MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 159-161.

5 Citado por MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 159-160.

A produção dramática de Machado de Assis, mais concentrada no início da década de 1860, é mais escassa do que se poderia esperar do então fértil cronista e posteriormente brilhante romancista, e muito menos conhecida do que sua prosa. As qualidades de um dramaturgo são testadas, sobretudo, no palco, e o jovem autor pode ter se sentido encorajado a trocar sistematicamente a cena pelo gabinete desde o célebre julgamento de duas de suas peças pelo amigo Quintino Bocaiúva<sup>6</sup>. Escrito sob encomenda para saraus literários, ou como um exercício de dramaturgia que talvez tenha sido logo abandonado justamente pela falta (ou pela necessidade) de aprovação pelo público, cujo gosto derivou rapidamente do chamado teatro literário, edificante, para espetáculos que não adotavam esses princípios, o fato é que o teatro de Machado de Assis não foi suficientemente submetido à prova da cena, ao que tudo indica menos por questões de qualidade do que de oportunidade, acabando por ceder espaço para as obras em outros gêneros<sup>7</sup>.

O perfil do genial prosador que Machado se revelaria acumula certamente os traços da juventude, que não podem ser desprezados. Esse período incluiu e foi marcado pelo notável interesse do escritor pelo gênero dramático: foi crítico de teatro, censor do Conservatório Dramático Brasileiro e esteve muito preocupado com a formação de um teatro nacional, a cujo serviço não negou sua pena. Por terem sido tão estreitos os seus laços com a arte teatral na juventude, atrai a atenção o fato de a dramaturgia, salvo poucas e “encomendadas” exceções, não ter encontrado um espaço privilegiado entre as atividades de sua maturidade<sup>8</sup>. Foge à proposta e à dimensão deste trabalho o levantamento das razões que o levaram efetivamente a abandonar o conselho de Quintino Bocaiúva: que a partir dos esboços, daquela “ginástica do estilo”, se atirasse à “grande pintura” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28:18); de outra parte, propomo-nos a apontar no jovem dramaturgo Machado de Assis, a partir de uma de suas produções desse período, alguns indícios do estilo literário estampado nos romances e contos. Ao procedermos à análise da comédia *Os Deuses de Casaca*, procuraremos localizar os pontos em que a concepção que o autor tinha do gênero e a sua concreção se afinam, validando seus esforços e contribuições ao desenvolvimento da arte nacional desde as

6 Em 1863 foram publicadas pela Tipografia do *Diário do Rio de Janeiro* duas comédias de Machado de Assis, *O caminho da portae O protocolo*. Respondendo a uma carta-prefácio do autor na qual este comentava o fazer teatral, o amigo e também escritor Quintino Bocaiúva expôs seu julgamento sobre as peças: inapropriadas à cena. Machado, fiel à arte e a si mesmo, não hesitou em tornar pública essa apreciação, que acabaria se estendendo a todo o seu teatro já nas palavras do amigo Mário de Alencar, filho de José de Alencar, ao redigir a “Advertência” para a edição Garnier (1910) das peças por ele coligidas. Conforme nota 2, consultamos as referidas cartas e o texto de Mário de Alencar reproduzidos pela edição de 1946 das *Obras Completas de Machado de Assis* pela W. M. Jackson Inc. (v. 28: 7-20).

7 Em trabalho recente, João Roberto Faria analisa a atmosfera intelectual, literária e teatral na qual se inserem a dramaturgia de Machado de Assis e a de seus contemporâneos, considerando o julgamento de Quintino Bocaiúva sobre suas duas comédias excessivamente severo e injustamente estendido às outras, algumas das quais “passaram pela prova do palco com sucesso”. (FARIA, 2001: 119)

8 João Roberto Faria faz um breve inventário das razões que poderiam ter motivado o abandono da causa teatral por Machado, difíceis de precisar, mas que de qualquer forma encaminharam-no para a prosa e, com ela, para o elevado e merecido posto na literatura brasileira. (FARIA, 2001: 120)

primeiras iniciativas.

Nossa análise da obra deter-se-á no prefácio escrito a ela por ocasião de sua publicação, em seu título e finalmente no sentido alegórico que constitui a sátira do autor. Neste artigo, damos luz à primeira parte de nosso estudo, as análises do prefácio e do título da comédia, precedidas pela explicação de sua ação.

### **A ação**

Expulsos do Olimpo, os antigos deuses passam a viver entre os homens e apegam-se por vários laços à existência mundana. Quando a ação da comédia tem início, já as deusas encontram-se humanizadas, cumprindo “divinamente” a terrena função social feminina de encantar as ruas e os salões, sem voz nem vez no tratamento de “assuntos sérios”, enquanto Cupido ainda tenta convencer os últimos resistentes a reunirem-se aos mortais, acenando-lhes com as vantagens reais de que desfrutarão nessa nova condição.

Em contrapartida, Júpiter, o maior entre os deuses, articula a reação das divindades visando à reconquista do Olimpo, porém seus esforços resultam vãos: um a um, os derradeiros deuses cedem aos apelos terrenos e apresentam sua decisão de viver entre os mortais, exercendo atividades seculares compatíveis com os atributos de sua natureza divina, infiltrados na política, na economia, no jornalismo, ou seja, em meios que lhes garantam distinção social e poder. Isolado em sua resistência e finalmente convencido pelos outros, Júpiter abraça a condição humana e, após breve reflexão, encontra uma atividade terrena condizente com sua vocação (sobre)natural para o exercício do poder supremo: será banqueiro.

### **O prefácio**

Escrito para acompanhar o texto da comédia quando de sua publicação, o prefácio a *Os Deuses de Casaca* traz um breve histórico da obra e algumas idéias de seu criador a respeito do fazer artístico e teatral. De início, o autor chama a atenção para o caráter desambicioso de sua peça, o que não é difícil de constatar considerando-se o fim ao qual se destinava. Não que os saraus literários fossem destituídos de importância; o próprio Machado de Assis, animado pelo já apontado espírito associativo, era de opinião muito diversa a esse respeito<sup>9</sup>. Ocorre que a redação do prefácio foi posterior à representação da peça no sarau da Arcádia

9 Em crônica publicada no *Diário do Rio de Janeiro* em 9 de janeiro de 1866, incluída nos *Dispersos de Machado de Assis* (MASSA, 1965), Machado reclamava da baixa temperatura em que se encontrava o movimento literário brasileiro, manifestando-se em apoio a iniciativas que o promovessem. Nesse sentido, reconhecia um alto valor na contribuição que poderia ser dada pela Arcádia Fluminense. Consultamos o trecho dessa crônica reproduzido por Raimundo Magalhães Júnior, no qual Machado apelava para que a nova sociedade não naufragasse, como acontecia, segundo ele, a “todas as coisas boas do nosso país” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 164). Era, no entanto, causa perdida: Jean-Michel Massa aponta a terceira reunião da Arcádia como tendo sido a última (MASSA, 1971: 490). Sem ser tão definitivo, Raimundo Magalhães Júnior assinala que depois dos três saraus no Clube Fluminense “escassearam as notícias sobre as atividades da Arcádia” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 163), entendendo como causa provável desse fato a guerra com o Paraguai, que desviava das letras e das artes a atenção da população.

Fluminense, e Machado pode ter destacado sua despretenção em relação a essa obra por simples e sincera modéstia aliada a uma lúcida autocrítica, ou porque, mesmo tendo passado pelo termômetro do grupo e encontrado boa acolhida, não se enganara a ponto de imaginar para ela um destino mais elevado – o palco. Com efeito, a peça não desagradou no salão, mas isso só não era garantia de sucesso no tablado. Havia a se considerar uma questão de forma, da qual o autor não passava ao largo. Escrita sob encomenda para o sarau literário da Rua da Quitanda, despretenhosa porém não descuidadamente, nada impediria o seu aproveitamento em outras circunstâncias, a não ser as suas próprias limitações (a ausência de damas, por exemplo). As características específicas do palco e do salão (incluem-se aqui os seus freqüentadores) parecem mesmo ter feito coexistirem dois tipos algo distintos de produção dramática, ambos experimentados por Machado. E não seria justamente ele, apreciador atuante do movimento teatral, que os não saberia distinguir. Assim, o esclarecedor prefácio redigido para acompanhar a impressão da comédia prevenia contra julgamentos injustos sem furtá-la aos cabíveis. A atestada despretenção resguardava a obra, sem significar falsa modéstia ou temor da crítica. De outra forma Machado não a teria entregue à impressão, mesmo tendo pesado na decisão a oportunidade de ampliar, ainda que modestamente, seus recursos financeiros. E se porventura caísse em mãos que a promovessem, o autor veria satisfeito a obra ultrapassar os horizontes de sua criação, o que não era absolutamente impossível. Naquela época, passada a onda da comédia realista, o teatro cômico musicado andava no gosto das platéias. Um gosto oscilante, embalado pela moda, que tornava o terreno propício às experiências (e à degeneração do gosto, conforme apontava a jovem intelectualidade). O balanço feito por Machado da atividade teatral em princípios de 1866 era desolador. A estética clássica sucumbira, sem que as reformas romântica e realista tivessem conseguido passar de modismos. Machado levantava então uma questão importante: o teatro nacional ainda não encontrara sua identidade, não estabelecera raízes sólidas. Daí resultava, por um lado, a possibilidade de experimentação, de aproveitamento do que cada escola trazia de bom, na eterna procura da perfeição artística na construção da arte nacional, e, por outro, a triste constatação de ainda não se ter encontrado esse caminho, da sujeição à arte importada, nem sempre modelada nos imprescindíveis princípios de bom gosto e moralidade. Machado era lúcido, crítico e humilde o bastante para não apresentar-se em posição diferente, para não abster-se da procura, para experimentar. Mas voltemos ao prefácio. Sobre a representação de sua comédia, o autor diz ter sido hábil, mas nada comenta sobre sua repercussão, avesso ao elogio de si mesmo<sup>10</sup>; modéstia certamente não lhe faltava, senso crítico sobejava: “Que ela ficasse completa, não ousa dizê-lo o autor; mas ao menos está consignada a sua boa vontade” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 210). Boa vontade que o impeliu

---

10 Jean-Michel Massa conta que Machado recitou a tradução de um poema de Longfellow naquele terceiro sarau da Arcádia, porém “o sucesso da reunião repousou na sua peça *Os Deuses de Casaca*” (MASSA, 1971: 490)

ao difícil exercício de escrever uma comédia sem personagens femininas (tarefa que, como se sabe, assumiu também na feitura de *Quase ministro*). Na fala do Prólogo, o autor se justifica e lamenta:

“O poeta, apesar de cingir-se à poesia,  
 Não fez entrar na peça as damas. Que porfia!  
 Que luta sustentou em prol do sexo belo!  
 Que alma na discussão! que valor! que desvelo!

Mas... era minoria. O contrário passou.  
 Damas, sem vosso amparo a obra se acabou!”

(MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 215)

Dessas palavras depreende-se que a ausência feminina não agradava ao autor (e tampouco aos espectadores) e que se àquela exigência submetera-se fora mesmo levado pelas circunstâncias. Dois fatos a esse respeito nos parecem dignos de observação: Raimundo Magalhães Júnior dedicou dois capítulos de seu primeiro volume da *Vida e Obra de Machado de Assis* (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981: 115-127; 213-227) ao tratamento da ligação afetiva entre Machado e a atriz portuguesa Gabriela Augusta da Cunha, por quem o jovem teria nutrido um amor platônico por pelo menos sete anos. O biógrafo sugere que Machado teria iniciado a carreira de dramaturgo sonhando “vir a ser representado por ela” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981: 127). Considerando essa afeição, afirma que em princípios de 1864 nosso escritor atravessava um momento difícil, pois a atriz tencionava regressar à pátria distante, motivo que o teria levado a publicar parceladamente no *Correio Mercantil* e no *Diário do Rio de Janeiro* os conhecidos *Versos a Corina*; com efeito, Gabriela da Cunha embarcou para Portugal após uma temporada em São Paulo, mas apenas no segundo semestre de 1865, ou seja, pouco antes da representação de *Os Deuses de Casaca* na Arcádia Fluminense. Aqui entra o segundo ponto em questão: escrita para o sarau da Rua da Quitanda e, em decorrência disso, carente de damas, o fato é que a comédia não foi ali encenada, o que, como vimos, deu oportunidade ao autor de revisá-la e ampliá-la. Por que, então, não aproveitou para incluir personagens femininas em sua peça? Teria feito a revisão às pressas, visando apenas à encenação pelos cavalheiros reunidos em dezembro de 1865, estando já Gabriela distante e portanto o autor destituído de esperanças de vê-la encenando-a algum dia? Teria se ocupado da revisão da obra no decurso daquele ano, com vagar? Nesse caso, e a considerar a possível influência de Gabriela sobre sua produção, por que não incluiu mulheres na comédia, uma vez que em fins de 1862, finalmente comovida pela constância de seu “apaixonado”, a atriz encenara em São Paulo *O Caminho da Porta*? Não seria essa alteração da estrutura da comédia a ampliação da possibilidade de vê-la encenada no palco? Teria o autor essa velada ambição, motivada quiçá por razões sentimentais, ou lhe falaria mais alto o senso de adequa-

ção do produto artístico ao fim ao qual se destinava? Teria ele, em razão disso, se preocupado em manter a forma original da peça consciente de sua destinação preferencial aos saraus, fossem restritos a cavalheiros, como os da Rua da Quitanda, ou podendo contar apenas com eles para a encenação na Arcádia? É possível, e o autor fornece uma pista que pode levar a essa conclusão quando, no prefácio, afirma que a peça foi representada no sarau da Arcádia Fluminense “pelos mesmos cavalheiros dos antigos saraus” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 210). Mas também pode-se operar com o raciocínio inverso: apenas cavalheiros atuaram na representação por limitação imposta pelo texto (e deliberadamente conservada). Voltamos ao ponto de partida sem respostas definitivas, porém com algumas pistas. Como vimos, a exclusiva presença masculina nos saraus era regra à qual as peças neles representadas tinham de se submeter. E *Os Deuses de Casa-ca* havia sido escrita para um antigo sarau. No capítulo de sua obra biográfica dedicado às Arcádias, Raimundo Magalhães Júnior chama a atenção para a ordinária ausência de mulheres aos saraus lítero-musicais, sendo raras e dignas de nota as exceções (MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 152-165). Em 1865, entretanto, as reuniões da Arcádia Fluminense, com participação ativa de mulheres, vinham dar mostras da quebra dessa escrita; os costumes alteravam-se e a exceção principiava a tornar-se regra. Estava aberto um precedente, e Machado, contudo, não reivindicou a mudança para sua obra, por razões sentimentais, práticas ou de senso estético. Apostando na predominância desse último critério, vemos um aspecto a mais em que valorizá-la, e um testemunho da fina inteligência e da atividade cuidada de seu autor.

Refletindo sobre esses pontos e apoiando-nos em estudos sobre o movimento teatral no Brasil em meados do século XIX, especialmente os de João Roberto Faria, entendemos que se realmente Machado de Assis iniciou-se no gênero dramático movido por razões pessoais (ou passionais<sup>11</sup>), nem por isso o tratou displicentemente, com descuido dos objetivos da arte em si, os quais tanto apregoava, especialmente ao exercer a crítica literária e teatral nos folhetins ou nos pareceres como censor do Conservatório. Ao contrário, no decurso de nossa dissertação, procuraremos demonstrar como além das questões particulares, ou ainda a partir delas, desde os escritos iniciais o autor revelou uma visão ampla e crítica do mundo e da época que o cercaram, aliada à construção cuidadosa de um ideal estético e ao respeito pela arte que poderia ser tomado sem exagero como

---

11 Ao comentar a ligação de Machado com Gabriela da Cunha, 18 anos mais velha do que ele, João Roberto Faria considera Raimundo Magalhães Jr. “imaginoso” ao lançar a “hipótese de um amor edipiano” (FARIA, 1993: 124-125) e prefere a interpretação dada à relação por Jean-Michel Massa: o gosto de Machado pelo teatro estendia-se também ao “contato com artistas e cantores” (MASSA, 1971: 245). A admiração de Machado por Gabriela nascera por conta de seus dotes artísticos e crescera com o convívio, sem passar de uma afeição filial. O estudioso francês admite que o papel da atriz tenha sido decisivo no início da carreira dramaturgica de Machado, mas descarta a possibilidade de que ela seja a Corina dos seus versos, cuja identidade, aliás, julga desnecessário esclarecer. Qualquer que tenha sido o teor da ligação de Machado com Gabriela, fica registrado o seu tributo à arte, pairando sempre acima das questões sentimentais.

veneração. Na composição de *Os Deuses de Casaca*, colocou a cultura adquirida a serviço do retrato do momento, estabelecendo paralelos, procurando concretizar em sua obra os objetivos do fazer artístico; prosseguia na busca do universal no individual, atento às instabilidades do mundo. O artista e o crítico de arte militavam assim sob a mesma bandeira, como desdobramentos do homem coerente e consciente da necessidade de aprimoramento. Tendencioso, firme em suas opiniões, Machado evitou sempre ser um inconseqüente panfletário, exercendo uma censura aguda e conscienciosa, compatível com suas idéias, sempre apuradas pelo estudo, pela observação e pelo exercício. Fiel a elas, não excedia os limites de uma honesta imparcialidade em relação aos artistas, julgando o que devia ser julgado, ou seja, as obras (entendendo-se por obra, em teatro, não apenas os textos mas também a interpretação dos atores e os recursos da encenação, especialmente após as inovações realistas). Prestigiava e recomendava o estudo: que se aliasse o talento à instrução e à reflexão a fim de aperfeiçoá-lo. E tinha o bom senso e a disposição para voltar a mira sobre si mesmo. Sendo um crítico, soube ser autocrítico. Manteve a estrutura original de *Os Deuses de Casaca*, sem damas, e isso pode significar portanto mais do que simples índice de uma revisão apressada, de uma encenação encomendada ou de uma desilusão amorosa. Há de ter sido a opção refletidamente adotada, contrária ao gosto (no que toca à satisfação dos sentidos) mas favorável à concretização do objetivo a que se propôs por intermédio da obra. É no que acreditamos: no homem cultor da arte, perspicaz o bastante para adaptar-se aos limites dos diversos gêneros literários que experimentou e às circunstâncias em que produziu, sem detrimento dos seus elevados intentos.

Prosseguindo o dramaturgo na apresentação de sua comédia, procurou proteger-se de qualquer interpretação errônea que se pudesse dar à evocação dos nobres deuses do Olimpo, e justificou a utilização dos versos alexandrinos, mais adequados aos personagens, lembrando que os então recentes *Versos a Corina*, escritos nessa medida, haviam tido boa acolhida, revelando seu gosto pessoal:

*“Tem este verso alexandrino seus adversários, mesmo entre os homens de gosto, mas é de crer que venha a ser finalmente estimado e cultivado por todas as musas brasileiras e portuguesas.”* (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 211)

Sobre as escolhas do autor, teceremos ainda algumas considerações. João Roberto Faria, em ampla pesquisa do movimento teatral no Rio de Janeiro no decênio 1855-1865, aponta a fundação em 1855 do Teatro Ginásio Dramático como fator decisivo na ruptura com o romantismo teatral (FARIA, 1993). Entrava em cena a comédia realista francesa. É preciso salientar a influência direta dos modelos franceses na produção dos artistas brasileiros, atingindo em cheio a jovem intelectualidade

ansiosa por transformações<sup>12</sup>. Na França, a transição do teatro romântico para o realista passou pela *École du Bon Sens*, cujos limites foram os anos de 1843 (quando fracassou o drama romântico *Les Burgraves*, de Victor Hugo e teve calorosa acolhida a tragédia *Lucrece*, de François Ponsard) e 1853 (morte do escritor Charles Reynaud, um dos pilares da renovação). Sob o lema do “bom senso”, os autores dessa fase recuperaram a tradição clássica francesa sem desprezarem de todo as conquistas românticas, permitindo-se “certo ecletismo e alguma conciliação em relação às formas teatrais” (FARIA, 1993: 7). A defesa dos valores éticos burgueses por meio de enredos sóbrios, versos alexandrinos e reaproveitamento de ambientes e personagens da Antigüidade clássica entrou em voga, e os artistas brasileiros não a ignoraram, em permanente contato que estavam com a evolução da arte teatral francesa. Se no Brasil não houve propriamente um período de transição similar ao francês, nem por isso deixou de haver o conhecimento desse retorno ao clássico. Em 1863, sem ter estabelecido raízes, a comédia realista francesa (que sucedera à *École*, rejeitando-lhe o retomado formalismo clássico, porém mantendo a defesa dos valores burgueses) já ia por aqui declinando de seu auge. O vaivém dos moldes (e da moda) fazia seus heróis, náufragos e sobreviventes. Machado ainda se esforçava entre os últimos, empenhado na criação da arte nacional, ele mesmo já há algum tempo protestando ecletismo:

*“Tiro de cada coisa uma parte, e faço o meu ideal de arte, que abraço e defendo. Entendo que o belo pode existir mais revelado em uma forma menos imperfeita, mas não é exclusivo de uma só forma dramática. Encontro-o no verso valente da tragédia, como na frase ligeira e frágil com que a comédia nos fala ao espírito.”* (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 30: 160)

Não estranha, portanto, que tenha escrito com aparente atraso uma comédia de filiação clássica: distinção de gêneros, manutenção das unidades, utilização de versos alexandrinos, aparição de personagens mitológicos. E certamente não o fez ao acaso, pois que ele mesmo, ao concluir o prefácio da obra, afirmou procurar “empregar nos seus trabalhos a consciência e a meditação.” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 211).

A escolha do gênero cômico é facilmente justificável: era mais adequado ao fim de entreter os convivas num sarau literário e vinha de encontro ao tema abordado, acusando no jovem autor a perspicácia na conjugação da forma ao conteúdo e da obra à destinação; em crônica de 4 de abril de 1865 no *Diário do Rio de Janeiro*, Machado comentou o desenvolvimento do gosto pelas representações feitas por amadores em ambientes particulares e a adequação da comédia àquele tipo de evento:

---

12 Machado absorveu essas influências, observáveis em sua obra desse período e logo apontadas por Quintino Bocaiuva que, na apreciação anteriormente referida de duas de suas comédias, afirmou serem “modeladas ao gosto dos provérbios franceses” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 18). Para uma melhor compreensão da filiação da obra dramática de Machado consulte-se FARIA, 2001: 107-120.

“O que nos parece é que aí [nas representações particulares] não se deve sair do domínio da comédia e do provérbio. As paixões e as tempestades da vida não divertem o espírito; e o que se quer, nesse caso, é dar ao espírito um pasto de nova espécie, ligeiro, suave, delicado.” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 21: 382)

Da mesma forma não surpreende a escolha dos personagens: Machado lia muito, desde os tenros anos, e, mercê do cabedal adquirido, viria a ser magistral na arte das citações, característica que aprimorou e manteve sempre, como um de seus marcantes traços estilísticos; era, pois, muito natural que se sentisse à vontade para tomar de empréstimo aqueles mitos da cultura universal, numa época de revalorização dos mesmos e desta vez como protagonistas, mas sempre com a devida e proclamada reverência: “O autor não quis zombar dos deuses, não quis fazer rir os espectadores à custa dos antigos habitantes do Olimpo” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 211). Ao contrário, a “crítica anódina”, a “sátira inocente” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 211) diziam respeito àquele momento histórico brasileiro, com suas implicações morais, políticas, econômicas, sociais etc., como procuraremos demonstrar. Nos seus *exercícios* dramáticos, Machado valeu-se, dentro do possível, da liberdade; se na França o retorno à Antiguidade servira como uma das vias de tratamento de questões da atualidade, podia servir em qualquer lugar onde o artista habilidoso lograsse estabelecer esse diálogo. Exatamente o que fez Machado, cuja inventividade a essa altura alcançava reconhecimento, como por exemplo o de Manuel Antônio Major ao referir-se à diversidade de temas e de tons surgidos de sua pena em *Crisálidas* (coletânea de poemas publicada em 1864), afirmando numa coluna da *Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários* de 1º de novembro de 1864 que a escola do poeta era “a feitura do gênio”<sup>13</sup>, que sua musa era livre. Se o tema mitológico evocado em *Os Deuses de Casaca* e os aspectos formais da comédia não trazem em si marcas de originalidade, por outro lado a liberdade e o bom gosto, aliados à habilidade, à capacidade de invenção e ao agudo senso da realidade permitiram a construção de uma obra alegórica na qual podemos enxergar o desenho do mundo e da época que cercaram sua composição, apontando o engajamento do autor ao seu tempo e a argúcia de sua visão; condenada ao gabinete, como ademais toda a escassa obra dramática do autor, *Os Deuses de Casaca* pode no entanto ser tomada como obra de referência de uma época e como produto da personalidade literária do autor em ascensão, cuja maturidade confirmaria e ainda levaria adiante tudo o que se prenunciava até então.

13 Citado por MAGALHÃES JÚNIOR, 1981, v. 1: 313.

O título<sup>14</sup>

A atribuição aos deuses de características humanas – físicas, mentais, emocionais etc. – não constitui originalidade na comédia de Machado de Assis. Contrariando a narrativa da gênese humana contida no Antigo Testamento, na qual consta ter o perfeito Deus criado o homem à sua imagem e semelhança, levanta-se o fato incontestável de que a imperfeita humanidade através dos séculos é que tem *criado* deuses à *sua* imagem e semelhança: belicosos, vingativos, ciumentos, e, para não ficarmos apenas no pólo negativo, generosos, pacíficos, amorosos, enfim, como os mortais (exceto pelo atributo da imortalidade), capazes de seguir impulsos nobres tanto quanto mesquinhos, constituídos por um complexo tecido *humano* no qual se entrelaçam o Bem e o Mal; a concepção estritamente maniqueísta do mundo e dos seres evolui para o relativismo ditado por circunstâncias e interesses, aos quais até mesmo as divindades se submetem. É nesse enquadramento que elas são tomadas e postas em cena por Machado.

Ao vestir os deuses de casaca no título de sua comédia, pode parecer a princípio que o autor apenas estaria reforçando as características humanas das divindades ao acrescentar-lhes um acessório, que na verdade revelar-se-ia bem significativo dentro da sua construção alegórica. O rebaixamento dos deuses à condição humana (recordemos que não teve a intenção de zombar deles) sugere, na contramão, a divinização da humanidade ou, antes, a revelação crítica e irônica da pretensão de uma parcela dela, melhor dizendo, de uma classe que se investe de poder e dignidade divinos e coloca-se acima do comum dos mortais, conduzindo seu destino. E mais: não é necessário *ser*, basta *parecer* o suficiente para convencer. Como elemento de vestuário, acessório, e, portanto, não inerente àquele que a enverga, a casaca pode contribuir na composição de uma *aparência* não necessariamente condizente com a *essência*<sup>15</sup>. Constitui-se aí uma pista para a compreensão dessa contramão da alegoria: já não são os deuses que tornam-se homens e vestem casaca, mas os encasacados (antigos e novos) que se fazem deuses, de forma que a figura não reside na aparência, mas na essência, ou, em outras palavras, a casaca é casaca mesmo, sinal de humanidade, a divindade é que é falsa. Resta considerar a que classe referiu-se o autor sob o símbolo da casaca.

A sociedade brasileira do século XIX, cujo supra-sumo era a fluminense<sup>16</sup>,

14 Comentando as reuniões da Arcádia Fluminense, às quais os cavalheiros deveriam assistir de preferência sem casaca, Jean-Michel Massa assinala que em função disso o título da comédia adquire certa particularidade (MASSA, 1971: 487-490). A dimensão de seu trabalho não lhe permitiu aprofundar-se em minúcias desse tipo, e a afirmação não foi desenvolvida. Tomaremos em nossa análise uma outra direção, levando em consideração o fato de ter sido a peça escrita em 1864 para o grêmio da Rua da Quitanda (não consta que o título tenha sido alterado) e a reflexão a que o mesmo título nos conduziu.

15 No Estudo Crítico constante da *Obra Completa de Machado de Assis* editada pela Nova Aguilar (1992, v. 1), Afrânio Coutinho (pp. 52-54) apresenta a temática machadiana, e, ao incluir a temática social, comenta a habilidade do escritor em retratar seu tempo e sua cidade, dando a devida atenção a vestuário e adornos por compreender “quanto o hábito faz o monge” numa sociedade que assimila ou exclui o indivíduo de acordo com a avaliação de seu aparato exterior.

16 A cidade do Rio de Janeiro, promovida a capital da colônia em 1763, substituindo Salvador, somente começou a distinguir-se realmente de outros centros urbanos brasileiros a partir de 1808, ao tornar-se sede da Monarquia portuguesa. Alteravam-se a paisagem, os costumes, os valores...

soufreu um processo de *europização*; via Portugal, chegavam ao Brasil influências inglesas e sobretudo francesas. Durante o Segundo Reinado, o progresso dos transportes encurtou ainda mais as distâncias entre o Brasil e a Europa; eram constantes as viagens dos filhos dos membros das classes abastadas ao Velho Mundo; tornou-se *chic* falar francês. As artes em geral, e as letras em particular, a moda, os novos hábitos de vida social, estavam impregnados pelo gosto francês. A vida na Corte era então “uma cópia brilhante da Corte de Napoleão III” (CASTRO, s.d., v. 1: 272) de França. As ruas iam ganhando mais movimento e, entre os transeuntes, eram sinais de distinção nas mulheres o uso de chapéus e o trazerem as mãos sempre ocupadas, enquanto os homens distinguiam-se pelo uso de sobrecasaca e colete, chapéu ou cartola. Sob o clima tropical do Rio de Janeiro, trajar casaca constituía, pois, um hábito importado, como aliás tantos outros, um signo social, distintivo da nascente classe burguesa urbana desejosa de afirmação, procurando alcançá-la por meio do revestimento de aparências aristocráticas segundo os moldes europeus<sup>17</sup>. Embora o pilar econômico do Brasil fosse a agricultura (assentada sobre obsoletas relações de trabalho), durante o século XIX assistiu-se à passagem do domínio da aristocracia rural para a burguesia, repetindo-se o fenômeno (também observado em outros lugares) da utilização do dinheiro na aquisição de um *status* não garantido pelo nascimento. Citando Astrojildo Pereira, Afrânio Coutinho reafirma o engajamento histórico de Machado, refletido numa obra que capta e analisa criticamente o Brasil em sua evolução política e social (MACHADO DE ASSIS, OC, 1992: 35). Nessa esteira, poderíamos sugerir um paralelo entre deuses e casaca, aristocracia e burguesia emergente, nascimento e enriquecimento, sociedade estamental e sociedade de classes, representando-se na comédia o trânsito do poder e o empenho em assegurá-lo (esforço de autopreservação para uns, de ascensão para outros); de qualquer forma, mesmo alterando-se seus fundamentos, haveria uma elite minoritária a exercê-lo, detentora da terra, dos instrumentos de controle, do capital, sendo a substituição das vestimentas etéreas usadas no Olimpo pelas casacas seculares apenas um dos símbolos do moderno movimento entre antigos e novos deuses<sup>18</sup>, sempre condutores arbitrários do destino e até das aspirações do povo, sempre falsos porque passíveis de queda conforme as oscila-

17 No artigo **Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico – o caso da medicina social**, Maria Helena Souza Patto, segundo idéias já clássicas da historiografia brasileira, analisa como a vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 acendeu e disseminou o desejo de recriar a Europa nos trópicos, assentando-se a partir daí “as bases para o descompasso entre a realidade nua do atraso e da barbárie das relações sociais de produção locais e a pretensão aristocrática e europeizante que percorrerá todo o século XIX brasileiro. Essa imitação sem crítica de tudo quanto fosse europeu encontrou manifestação mais evidente no uso de roupas, quase sempre espessas e escuras, inadequadas ao clima tropical, e de sapatos de linho ou seda que, segundo Debret, se desfaziam na aspereza das calçadas de granito.” (PATTO, 1996: 183)

18 Com acentuado sucesso dos antigos em fazerem-se novos e vice-versa, como observa Maria Helena Souza Patto: “a crise do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano são bem menores do que Gilberto Freyre faz crer em *Sobrados e mucambos*. Mesmo no fim do Império, o bacharel, tão valorizado por Freyre como elemento inovador, freqüentemente representa o fazendeiro, quando não se transforma ele próprio em proprietário rural.” (PATTO, 1996: 186)

ções do momento. E como não há deuses sem adoradores, torna-se fundamental a composição de uma aura divina a distingui-los, quanto mais elevada e fora de alcance (em termos capitalistas leia-se “cara”), mais reconhecida e almejada. Machado atualiza o mito e apresenta ironicamente os deuses modernos, destacando a função civil da vestimenta masculina, definidora de *status*<sup>19</sup>. Reduzidos crítica e ironicamente ao símbolo da casaca estão os homens da prepotente classe dominante e os arrivistas que aspiram ao ingresso em suas fileiras, correndo atrás de aparências numa operação consciente e calculada.

Descrevendo a moda do século XIX em sua ligação com o antagonismo dos sexos e a divisão da sociedade em classes, Gilda de Mello e Souza sintetiza historicamente o fenômeno como tradutor simultâneo da necessidade de adorno e do desejo de distinção social (SOUZA, 1987). A moda atingiu os oitocentos como componente reforçador do antagonismo, a elaboração do traje feminino opondo-se ao despojamento gradativo do masculino, simplificado até chegar ao uniforme identificador burguês: casaca<sup>20</sup>, versão francesa do *riding-coat* inglês, calças e cartola. Composto com o asseio (sinal de não empenhar-se o portador em qualquer trabalho manual), a sobriedade do traje masculino atendia ao destaque pretendido para a inteligência, para o valor pessoal, numa época em que o advento da sociedade de classes acenava com o princípio de igualdade de direitos e alimentava ideais de mobilidade e ascensão. Nesse esforço, cooperavam o encanto feminino e a determinação masculina, valendo-se os homens do “ar de competência” decorrente “da austeridade grave da sobrecasaca preta” (SOUZA, 1987: 83), assim como as mulheres se valiam de seu poder de sedução, tendo seus atrativos meio velados e meio revelados por trajes exuberantes.

Principal determinante da posição na estrutura social brasileira durante o século XIX, a posse da riqueza revelava-se nos centros urbanos por meio de símbolos, sendo um deles a vestimenta, merecedora de especial atenção e logo objeto de desejo e imitação. Na falta da nobreza de origem, ditar e vestir a última moda tornou-se recurso para a ostentação da riqueza, um demarcador de *status*. Sob o império das aparências, bem-nascidos, novos ricos, oportunistas e aspirantes seriam confundidos desde que não se atentasse às sutilezas a distingui-los; em última análise,

---

19 O assunto é tratado no artigo **Macedo, Alencar, Machado e as roupas** (SOUZA, 1995). Em relação a Machado, a estudiosa mostra como o romancista se detém preferencialmente na vestimenta masculina e distingue-a da feminina em sua função: a roupa do homem compõe-lhe a “alma exterior”, instaura uma identidade social, enquanto que para a mulher é auxiliar no jogo erótico. A autora destaca a percepção inteligente de Machado e a forma sutil e elaborada como tratou da questão, atirando farpas à sociedade. Em *Os Deuses de Casaca* essa distinção de papéis é observável: as deusas humanizadas serão o encanto dos salões e passeios e somente os deuses se envolverão com os temas e decisões graves da existência.

20 Numa das acepções de casaca, vocábulo de origem francesa, registra-se: Burguês asseado, bem-posto. (Cf. *MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa* São Paulo: Melhoramentos, 1998, p. 446). A relação estreita e simbólica entre casaca e burguesia patenteia-se ainda na denominação das peças teatrais francesas identificadas com essa classe em sua temática, feitas para o seu entretenimento moralizante, os “dramas de casaca”. Cf. Décio de Almeida Prado. *João Caetano*. São Paulo: Perspectiva, 1972, citado por FÁRIA, 2001: 104.

todos se debatiam pelo poder e pelos privilégios dele decorrentes, vestindo o figurino adequado ao papel pretendido no teatro social, parte deles repetindo o texto a favor da sociedade moderna, liberal, democrática, igualitária, que de fato não acreditavam nem desejavam, mas que garantia a manipulação do coro dos adoradores.

E assim, transfigurada pelo artista ou passada pelo crivo do cronista, desponta reelaborada a realidade, com a assinatura de um estilo inconfundível. Em artigo de rodapé publicado pelo *Diário do Rio de Janeiro* em 12 de junho de 1864, num dos textos da série “Ao Acaso”, Machado criticou severamente o senador baiano Francisco Gonçalves Martins<sup>21</sup>, que proferira um discurso na tribuna e corrigira um excesso, emendando sua opinião, antes de fazê-lo publicar. Machado foi irônico e contundente:

“Este meio de corrigir – alterando ou suprimindo – é muito do uso de alguns oradores. Será útil que a civilização acabe com esse uso de andar de jaqueta diante dos contemporâneos e aparecer de casaca diante da posteridade.” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 21: 12)

A relação entre a vestimenta e o caráter de seriedade, solenidade e distinção que ao seu uso se atribui é óbvia, não escapando à ironia do autor o emprego do artifício a mascarar a realidade. Por extensão, ele ainda dá a conhecer o grande valor que reconhecia na palavra impressa e o compromisso com a verdade de que não poderia prescindir. E foi dela que se valeu naquele ano de 1864, quando estavam especialmente sob sua mira as questões políticas: da palavra impressa e da palavra proferida *inofensivamente* em saraus literários, “entre uma variação de piano e o serviço de chá” (MACHADO DE ASSIS, OC, 1946, v. 28: 210). Machado não poupou críticas e nem temeu os poderosos. Não constituirá surpresa, portanto, percebermos figurarem n’*Os Deuses de Casaca* representantes de diversos segmentos que desfrutavam de privilégios de toda ordem na sociedade brasileira do século XIX, em especial aqueles envolvidos nos meandros da política.

Na comédia de Machado, mais do que sinal de humanidade, a casaca será distintiva dos favorecidos na organização social, dos homens que, como no mito edênico, quiseram ser “como deuses”. Mas aquele era um mundo ideal, irrepreensível, onde a pretensão foi punida com a expulsão do Paraíso, enquanto o mundo que Machado recria alegoricamente é real, repleto de injustiças e de incoerências, no qual, se a regra é “o hábito faz o monge”, a receita de sucesso consiste em forjar e manter as aparências conforme as convenções. Certamente Machado não zombou dos deuses. Zombou, se assim se puder dizer, dessa pretensão humana, criticou por via irônica a minoria privilegiada, a classe dominante, com sua prepotência e hipocrisia, sua descarada utilização em proveito próprio dos instru-

---

21 Barão e Visconde de São Lourenço (1807-1872), um dos alvos das críticas de Machado durante o ano de 1864, especialmente por ter afirmado na tribuna do Senado a incompatibilidade da atividade intelectual com a política. Cf. BROCA, 1983: 70-71.

mentos que deveriam ser empregados para o bem da coletividade. Não apontou saídas, ou porque não as vislumbresse, quem sabe a essa altura já um tanto descrente dos homens, ou porque entendesse que um primeiro momento seria o de conscientização, de chamar a atenção para as falhas da sociedade com intenção moralizadora (de acordo com o propósito realista da arte utilitária, o qual abraçara prontamente). Não se furto, de qualquer forma, ao papel civilizador que entendia ser o de todos os que tomassem da pena, traduzindo e desnudando a realidade por meio da arte, revelando numa inofensiva comédia de salão os artifícios das relações sociais, políticas, econômicas, sem temor de sofrer represálias. Encenada ou lida, *Os Deuses de Casaca* revela um jovem autor comprometido com as questões de seu tempo, atento, criativo, de larga visão.

O estudo da comédia de Machado de Assis continua como extensão de nossa pesquisa científica e volta a aparecer em outro artigo no qual será analisada a alegoria construída pelo autor.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSIS, J. M. Machado de. (1992). *Obra Completa*. 3 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

\_\_\_\_\_. (1946). *Obras Completas*. 31 v. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc.

BROCA, Brito. (1983). *Machado de Assis e a política (mais outros estudos)*. São Paulo: Polis (Série Obras reunidas de Brito Broca, 14).

CASTRO, Therezinha de. (s.d.). *História da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Record.

FARIA, João Roberto. (2001). *Idéias teatrais: o século XIX no Brasil*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP (Coleção Textos, 15).

\_\_\_\_\_. (1993). *O teatro realista no Brasil: 1855-1865*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP (Estudos).

GLEDSON, John. (1986). *Machado de Assis: ficção e história*. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

## **O QUE OS PAIS FALAM SOBRE SUAS HABILIDADES SOCIAIS E DE SEUS FILHOS?**

**ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA\***  
**DEL PRETTE, ALMIR DEL PRETTE\*\***

### **RESUMO**

*A forma como os pais educam seus filhos parece influenciar no surgimento de comportamentos adequados ou "inadequados" em seus filhos. A presente pesquisa tem por objetivos: a) comparar características de relacionamento pais-filhos de duas amostras: pais que possuem filhos com indicação escolar de problemas de comportamento (IPC) e pais que possuem filhos com indicação escolar de comportamentos socialmente adequados (ICSA); b) examinar eventuais relações entre indicadores comportamentais de problemas de comportamento das crianças e habilidades sociais educativas de seus pais (HSE); c) comparar possíveis HSE dos pais na prevenção e remediação de problemas de comportamento dos filhos e d) analisar características do relacionamento mãe-filho e pai-filho. A coleta de dados foi conduzida através de entrevistas estruturadas com 10 familiares (5 pais/mães IPC e 5 pais/mães ICSA) de crianças com 6 anos de idade, matriculadas em 6 escolas EMEIS da cidade de São Carlos. Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente para comparar os grupos IPC e ICSA. De forma geral, a presente pesquisa sugere que pais com mais HSE possuem filhos com repertório social mais adequado e, ao contrário, pais com maiores dificuldades interpessoais reconhecem mais indicadores de problemas de comportamento em seus filhos.*

Palavras chaves: relacionamento pais-filhos, educação, problemas de comportamento, comportamentos socialmente adequados, habilidades sociais.

### **ABSTRACT**

*How parents were raised and the influence of new patterns of social relationships can create difficulties for parents in raising their children, which may then be reflected in the child's relationship with others. The aims of this research were: a) to compare characteristics of the relationship between parents and children in two samples: parents that had children whose schools evaluated them as having behavior problem indicators (BPI) and parents that had children whose schools evaluated them as having appropriate social behavior indicators (ASBI); b) to examine possible relationships between the child's problem behavior indicators and educational social skills (ESS); c) to compare the possible role the parents' ESS has in the prevention and elimination of child behavior problems and d) to analyze the characteristics of the mother-child relationship and the father-child relationship. Data were collected by conducting structured*

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é parte de um projeto mais abrangente, que resultou na dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor.

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP - Campus Ribeirão Preto). Professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Cida Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Bauru).

\*\* Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

*interviews with 5 BPI fathers and mothers and 5 ASBI fathers and mothers of families with 6 year old children. These children were enrolled in 6 EMEIS schools in São Carlos. These data were categorized, analyzed qualitatively to verify differences between the BPI and ASBI groups. In general, this study suggests that parents with a greater number of ESS have children with more appropriate social repertoires and parents with interpersonal difficulties, observe more behavior problem indicators in their children.*

Key words: *father-child relationship, education, problem behavior, educational social skills, social skills.*

Este artigo apresenta um estudo descritivo sobre a realidade das práticas educativas e dos relacionamentos entre pais e filhos, no contexto brasileiro. A hipótese existente é a de que pais socialmente habilidosos são capazes de priorizar e manter práticas educativas positivas, procurando oferecer carinho e atenção essenciais ao desenvolvimento dos filhos, sem contudo se esquecerem de estabelecer os limites necessários. Por outro lado, pais que possuem dificuldades interpessoais oferecem modelos de comportamentos inadequados e podem inadvertidamente contribuir para o aparecimento de “problemas de comportamento”. Indicadores de problemas de comportamento são considerados como déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência.

É possível identificar vários determinantes para os problemas de comportamento, apontados por diversos autores, tais como Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), CID-10 (1993), Briosio e Sarrià (1995), Conte (1997), Kaiser e Hester (1997), Kaplan, Sadock e Grebb (1997), Ingberman (1997) e Webster-Stratton (1997). De uma forma global estes autores apontam para a existência de uma ligação entre práticas educativas e comportamento anti-social dos filhos, à medida que as famílias estimulam estes comportamentos por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança.

As crianças não vão passar a se comportar adequadamente (desejo dos pais) através do uso de coerção. A aquisição de “bons” comportamentos deve ocorrer diante do uso de reforçamento positivo. O uso de punições, como afirmam Skinner (1993) e Sidman (1995), além de não resolver os problemas de comportamento, leva a ressentimentos e ao afastamento das crianças de seus pais, comprometendo o relacionamento de amizade e cooperação que deveria ocorrer, além de favorecer o surgimento de problemas na vida adulta e mesmo infantil, tais como baixas auto-estima, autoconfiança e pouca flexibilidade comportamental diante das dificuldades encontradas no cotidiano.

Alguns estudos (Briosio & Sarrià, 1995; Webster-Stratton, 1997 e Conte, 1997) indicam que quando os pais usam estratégias de controle não punitivas, favorecem a aquisição e internalização de normas, autocontrole e há menos probabilidade de

surgimento de comportamentos agressivos, favorecendo o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados. Desta forma, torna-se imprescindível que os pais alterem suas práticas educativas a fim de promoverem repertório socialmente adequado em seus filhos.

O estudo de Habilidades Sociais Educativas (HSE – Silva, 2000) de pais que favorecem comportamentos socialmente adequados nos filhos é importante para o entendimento de quais HSE precisam ser instaladas ou fortalecidas nos pais de filhos com indicativos de problemas de comportamento para que, enquanto pára-profissionais, os pais possam reduzir ou mesmo eliminar os comportamentos tidos como inadequados dos filhos. Ao mesmo tempo, é importante levantar quais são os comportamentos parentais que estão favorecendo o surgimento e manutenção de comportamentos considerados inadequados dos filhos, bem como suas Habilidades Sociais Educativas, de forma a verificar quais comportamentos parentais devem reduzir de freqüência e quais devem ser fortalecidos ou instalados, para a melhoria do relacionamento pais-filhos e redução dos problemas de comportamento dos filhos.

A presente pesquisa tem por objetivos: a) comparar características de relacionamento entre pais e filhos de duas amostras: pais que possuem filhos com indicação escolar de problemas de comportamento (IPC) e pais que possuem filhos sem indicação escolar de problemas de comportamento (ICSA); b) examinar eventuais relações entre indicadores comportamentais de problemas de comportamento dos filhos e habilidades sociais educativas de seus pais (HSE); c) analisar possíveis HSE dos pais na prevenção e remediação de problemas de comportamento dos filhos; d) comparar características do relacionamento mãe-filho características do relacionamento pai-filho.

## **METODOLOGIA**

### **Sujeitos:**

Participaram deste estudo vinte pais (mãe/pai) de crianças com a idade de seis anos, matriculadas em seis Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) da cidade de São Carlos.

### **Materiais:**

Os materiais utilizados na coleta de dados foram um gravador Panasonic RQ-L309 e fitas cassetes.

### **Instrumentos:**

Para a coleta dos dados foi elaborado um roteiro de entrevista que investigou, num primeiro momento, HSE dos pais, tais como manter diálogo, expressar sentimentos e opiniões, colocar limites e consistência entre o casal. Para cada uma das habilidades foram verificados os sentimentos dos pais e as reações das crianças.

Num segundo momento, em relação às interações no âmbito familiar, investigou-se o relacionamento com irmãos, o repertório socialmente adequado e os indicativos de problema de comportamento da criança com 6 anos de idade. Para cada comportamento investigado, verificou-se a situação e a reação do pai e da mãe e quando possível também foi investigada a frequência do comportamento, em geral dos indicativos de problemas de comportamento.

#### **Procedimentos de coleta de dados:**

Os passos de coleta de dados consistiram em: a) escolha de dez casais, cinco pais de crianças IPC e cinco pais de crianças ICOSA; b) contato, por telefone, com os pais selecionados, para agendar a entrevista na residência dos participantes; c) visita às residências (local da entrevista), onde foram explicitados novamente os objetivos do trabalho, solicitando-se o consentimento e assinatura de uma carta de aceitação e d) realização das entrevistas, com ambos cônjuges individualmente, dando ao final das entrevistas, os devidos agradecimentos e endereço para contato posterior.

#### **Procedimentos de tratamento e análise de dados:**

Para o tratamento e análise das entrevistas, primeiramente foi realizada transcrição integral e em seguida realizada análise de conteúdo (Bardin, 1977). A ordem para a realização da análise de conteúdo foi: a) leitura das transcrições, sem preocupação com a categorização; b) identificação de classes temáticas ou comportamentais, considerando as HSE para o repertório dos pais e os indicadores de PC e de CSA para o repertório comportamental dos filhos; c) seleção de código aposto nos recortes; d) categorização de classes de ações. Para cada habilidade social educativa (HSE) foi avaliada a adequação ou não, considerando a situação de ocorrência, os sentimentos envolvidos e as reações dos pais.

## **RESULTADOS**

#### **Habilidades sociais dos pais:**

As habilidades sociais investigadas são: *conversar, expressar sentimentos, expressar opiniões e cumprir promessas.*

Os pais de ambos grupos relataram *conversar* com os filhos a respeito da escola e sobre concepções de certo/errado. Estes resultados sugerem que crianças IPC apresentavam maiores dificuldades escolares e assim requeriam maior monitoramento dos pais. Já o grupo ICOSA preocupava-se mais em ensinar regras de convívio social, sem contudo deixar de perguntar sobre a escola. Este dado é respaldado pela literatura, como por exemplo De Rose (1999), Trivelatto e Marturano (1999) e Kaiser e Hester (1997) que apontam a co-ocorrência entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

A maioria dos participantes relatou *expressar sentimentos* a seus filhos, com

exceção de dois pais. Ao questionar a natureza dos sentimentos expressados, mais da metade da amostra relatou expressar tanto sentimentos positivos quanto negativos, o que parece ser socialmente adequado. Um número maior de participantes ICSA relatou expressar ambos sentimentos e de maneira espontânea.

Ao comparar os grupos percebeu-se que no grupo ICSA houve um maior número de participantes que falaram *expressar opiniões* a seus filhos. Ambos grupos relataram expressar opiniões frente a concepções de certo e errado, sendo possível que o façam para colocar limites, impor próprias opiniões mais do que para compartilhar idéias, o que seria ideal para favorecer uma aproximação entre pais e filhos. Assim, é provável que os pais, ao expressar opiniões, não o fizessem de forma socialmente adequada, considerando ouvindo os filhos e considerando suas opiniões.

A maioria dos participantes, de ambos grupos, relatou *cumprir promessas* feitas aos filhos. Quando questionados sobre a existência de situações difíceis para o cumprimento das promessas, cinco participantes IPC relataram encontrar dificuldades para cumprir promessas. Ao contrário, no grupo ICSA, 90% dos respondentes relataram não encontrar tais dificuldades.

### **Noções que os pais possuem da educação:**

Neste tópico são discutidos dados referentes ao *conceito dos pais sobre a educação dos filhos, à concordância e participação do casal na educação dos filhos*.

Os participantes ICSA consideravam que para os *filhos serem bem educados* tinham quer ter estudo e respeito por pessoas e animais, já a maioria dos pais IPC achavam que os filhos tinham que ser comportado/educado.

A maioria do grupo IPC relatou não haver *concordância* entre o casal ou haver concordância apenas em parte quanto à educação do filho, ao contrário, do grupo ICSA, que, em sua maior parte, afirmou haver concordância entre o casal, indicando a possibilidade de que os pais ICSA eram mais consistentes que os IPC frente às práticas educativas. A concordância do casal ocorria quando um cônjuge chamava atenção do filho e o outro não se intrometia ou então quando o casal conversava para tomar decisões em relação ao filho. As discordâncias dos casais são mais apontadas pelo grupo IPC e referiam-se à agressividade do cônjuge (cerca de 35%) e à divergência de opiniões quanto à prática educativa (55%).

A maioria do grupo IPC apontou a participação da mãe na educação do filho como maior que a do pai, já grande parte de ICSA (aproximadamente 60%) relatou ocorrer a participação de ambos progenitores na educação do filho, pois dividiam tarefas e/ou passavam o mesmo tempo com o filho.

### **As estratégias que os pais utilizam na educação:**

Os relatos dos pais mostraram que ambos grupos, em sua totalidade, consideravam importante *estabelecer limites* para os comportamentos dos filhos, de forma

a garantir que se comportassem adequadamente. Os participantes apontaram diversas situações em que eram necessários limites, porém um número maior de pais colocavam limites frente a brincadeiras, alimentação, mexer em objetos/lugares proibidos e brigas com irmãos e/ou colegas. A maioria dos participantes responderam que ora sentem-se bem e ora sentem-se mal quando colocavam limites, indicando que em ambos grupos os pais ora utilizavam métodos positivos e ora estratégias punitivas. Conforme vários autores, como Sidman (1995) e Skinner (1993/1953) é natural o surgimento de sentimentos de culpa e/ou arrependimento frente a utilização de punição. A maioria dos pais relataram que mesmo sentindo-se mal não voltavam atrás ou então quando a criança estava dormindo, procuravam dar um beijo, ou fazerem as pazes, de forma a sentirem-se mais aliviados. Quando questionados sobre quais as reações dos filhos, após o estabelecimento de limites, observou-se que grande parte dos pais consideravam que os filhos obedeciam, mas manifestando simultaneamente reações negativas, tais como fazer birras, chorar, xingar, ficar emburrado, ficar bravo e agitado, ficar triste, ignorar e demonstrar medo, indicando que a obediência dos filhos ocorria mais por medo de serem punidos ou por consequência da punição do que propriamente por perceberem que agiram errado ou por quererem cooperar com os pais.

Os dados mostraram que os pais IPC e ICSA utilizavam, semelhantemente, diversas estratégias para garantir que os filhos fizessem o que desejavam, tanto coercitivas (grita/fica bravo, ameaça, coloca de castigo e bate), como menos coercitivas (oferece algo em troca, pega pela mão e obriga a fazer e chama pelo(a) cônjuge) e não coercitivas (conversa e pede).

### **Como os pais percebem seus filhos:**

Os pais foram questionados ainda a respeito de *comportamentos adequados dos filhos*, à *auto-avaliação quanto a erros cometidos*, à *avaliação sobre o relacionamento do filho com os irmãos e o tempo em que ficavam com os filhos*.

Os resultados apontam que ambos grupos foram capazes de identificar *comportamentos positivos* em seus filhos, o que é pré-requisito para fortalecer repertórios positivos e enfraquecer comportamentos tidos como inadequados. No entanto, ao comparar os relatos de mães e pais percebeu-se que as mães, de ambos grupos, foram capazes de identificar um maior número de comportamentos adequados dos filhos que os pais, porém no caso de ICSA esta diferença foi pequena. Os pais, de ambos grupos, procuravam expressar contentamento frente a comportamentos adequados dos filhos, no entanto, a maioria dos participantes, relatou expressar contentamento de forma indireta, convidando para sair ou então permitindo a expressão do filho, sem contudo dizerem claramente quais comportamentos dos filhos foram adequados.

Os participantes, na grande maioria, arrependem-se, pelo menos uma vez, de terem agido de forma excessivamente agressiva com o filho, mas não consideravam ter agido de forma errada, apesar de alguns pais procurarem posteriormente

pedir desculpas (25%) ou agradecer o filho (apenas 15%), como forma de minimizar a culpa.

O *relacionamento com os irmãos* foi percebido por 40% dos pais como bom ou bom em parte por 30% deles. Ambos grupos relataram a existência de rivalidade e/ou ciúmes entre os irmãos, desde pequenos atritos até agressões físicas pela disputa de brinquedos e/ou atenção, o que é esperado considerando-se o estilo de educação que não valoriza o dividir brinquedos ou atenção e, ainda, por ensaiarem comportamentos de enfrentamento em situações cuja aversividade é razoavelmente controlada e prevista.

Finalmente, em relação ao *tempo que os pais ficam com os filhos* foi possível encontrar algumas diferenças entre os grupos. Todas as mães IPC, um pai IPC, três mães ICSA e um pai ICSA ficavam com os filhos durante todo tempo, com exceção do período escolar. Outros pais (25%) relataram ficar com o filho durante um período por dia (manhã, tarde ou noite). Os demais relataram ficar com os filhos durante apenas duas horas por dia. Os resultados apontam que as mães ficavam mais tempo com os filhos que os pais, em especial as do grupo IPC.

Expressão de sentimentos e enfrentamento pelos filhos:

Os pais foram questionados sobre alguns comportamentos socialmente adequados dos filhos, tais como *expressar desejos e preferências, criticar, expressar carinhos e expressar sentimentos de desagrado*.

Com exceção de um participante IPC, todos os participantes relataram que os filhos *expressavam desejos e preferências*, na maioria das vezes, quanto à escolha de roupas e comidas. Nestes momentos, as reações dos pais variavam, desde o incentivo à escolha em todas as vezes (50%) ou parte das vezes (20%) até a recusa do desejo do filho, insistindo na própria opinião (20%). Foi possível observar semelhanças, à medida que a maioria das crianças procurou escolher roupas e comidas e os pais, na sua maioria, permitiam e incentivavam a escolha, atendendo os pedidos razoáveis dos filhos.

No grupo IPC as crianças *criticavam* diante de discussões dos casais, a agressividade dos pais, a recusa e o descuido consigo mesmo. Já no grupo ICSA as críticas ocorreram frente a descuido consigo mesmo, recusa, esquecimento e falta de atenção. As reações dos pais frente às críticas também variaram entre os grupos e entre pais e mães. No grupo IPC as mães relataram responder à crítica, ficar quieta/sem reação ou aceitar a crítica. Já os pais IPC ficavam quietos/sem reação ou explicavam. No grupo ICSA destacaram-se os comportamentos de dar explicações (50%), seguido de aceitar às críticas (30%) e de responder às críticas (H2).

Segundo os pais, as crianças *expressam carinhos*, por meio de beijos, abraços e toques/procura de proximidade. As reações dos pais variavam, no grupo ICSA todos os participantes relataram corresponder através de agradecimentos, beijos, abraços, expressões verbais, aproximação da criança e elogios, porém no grupo IPC, três participantes pareceram socialmente pouco adequados, pois tendiam a fazer ironias do tipo “... *agora eu mereço um beijo!...*”.

As crianças, de ambos grupos, expressavam sentimentos de desagrado quando estavam tristes ou com raiva, devido a algum acontecimento desagradável na escola ou quando eram contrariadas pelos pais. Esta expressão se dava de forma socialmente adequada, (40%) (... os meninos na escola ficam me chamando de *gordinho*...), através de choro (15%), de birras (25%), de xingamentos (apenas dois pais), ficando bravo (um pai) ou expressavam de maneira não verbal (30%) (... faz *bicos*). Ao comparar os relatos de mães e pais percebeu-se que as mães, em especial as ICSA, observaram mais do que os pais a expressão de sentimentos de desagrado dos filhos, de maneira socialmente adequada, o que pode ser atribuído ao fato de ficarem mais tempo com os filhos e de assumirem mais a tarefa de educar, tendo mais oportunidade de observar e limitar os comportamentos dos filhos, expondo-se às suas críticas. Ao comparar os grupos percebe-se que em IPC destacaram-se comportamentos pouco assertivos quanto à expressão de sentimentos de desagrado, à medida que as crianças xingavam, faziam birras ou emburravam, por outro lado, no grupo ICSA a maioria das crianças expressavam verbalmente tais comportamentos, especialmente na perspectiva das mães.

#### **Algumas interações sociais dos filhos:**

Os pais foram questionados sobre comportamentos dos filhos de *fazer amizades* e de *brincar com colegas*. A maioria dos participantes, de ambos grupos, consideraram que os filhos *faziam amizades*. Quando questionados sobre a idade dos amigos verificou-se diferenças entre os grupos, à medida que no grupo IPC apareceram relatos de que os filhos faziam mais amizades com adultos e/ou idosos, indicando dificuldades de interação com pares da mesma idade, o que não foi observado nos relatos dos pais ICSA. Apesar de fazer amizades, alguns pais IPC consideraram que os filhos tinham dificuldades em fazer amizades porque ficavam isolados ou brigavam com facilidade. Pelos dados é possível perceber que apesar da maioria das crianças brincar com colegas e fazer amigos, no grupo IPC chama atenção que cinco participantes deram indícios de que os filhos tinham dificuldades de interação com crianças ou porque preferiam se relacionar com adultos.

Interessante notar que casais grupo IPC são os que relataram menor número de HSE, sendo socialmente menos adequados quanto à prática educativa dos filhos, pois conforme os dados apresentados anteriormente, não faziam perguntas a seus filhos, não expressavam sentimentos ou o faziam somente frente às perguntas das crianças, não expressavam opiniões, tinham dificuldades em cumprir promessas e discordavam quanto às práticas educativas, indicando inconsistência. Além disso, relataram conversar com os filhos mais sobre a escola, possivelmente porque estas crianças requerem maior monitoramento em função de dificuldades acadêmicas e/ou comportamentais. Os pais IPC eram mais agressivos nas práticas educativas que os ICSA e finalmente consideraram que há maior participação das mães na educação dos filhos, indicando pouca participação dos pais.

Os pais foram questionados sobre comportamentos dos filhos de *fazer pergun-*

tas, procurar atenção dos pais, cumprimentar as pessoas, elogiar e tomar iniciativas.

Todos os participantes relataram que os filhos *faziam perguntas*, as quais podem ser classificadas em *perguntas* de solicitação e de oferecimento de ajuda.

Os participantes consideraram que os filhos faziam *perguntas* de solicitação para comprar brinquedos/roupas/alimentos/cosméticos/CDs, para pedir permissão, para fazer passeios, para pedir dinheiro, para esclarecer dúvidas sobre namoro/sexualidade/programas de TV, para esclarecer curiosidades e esclarecer sobre estados emocionais dos pais. A maioria dos pais respondeu atender os pedidos quando podia e, caso contrário, dizer não, dando explicações em parte das vezes, mas chamou atenção relatos de três participantes ICSA que aparentemente tinham dificuldades em dizer não para pedidos dos filhos e acabaram fazendo promessas que, provavelmente, não cumpririam posteriormente. Já quando os filhos solicitavam esclarecimento de dúvidas, curiosidades ou sobre estados emocionais, os pais, em sua maioria, procuravam responder, dando ou não explicações (65%), estando na direção do comportamento socialmente adequado. No entanto, no grupo IPC, três mães IPC e uma ICSA pareceram ter dificuldades em lidar adequadamente com perguntas desta natureza, pois disseram que ou não as respondiam ou as respondiam "por cima". As crianças IPC ofereciam ajuda às mães na realização de tarefas domésticas, já os pais recebiam mais ajuda para lavar ou concertar veículos. Por outro lado, no grupo ICSA, tanto mães como pais recebiam ajuda dos filhos para deveres domésticos e favores, indicando maior divisão de tarefas entre os cônjuges. Os pais, em sua maioria, incentivou o comportamento de ajudar dos filhos através da permissão de ajuda, elogios, agradecimentos, beijos e/ou abraços, mostrando-se socialmente adequados.

A grande maioria dos participantes apontaram diversos comportamentos dos filhos para obter a *atenção dos pais*, tanto socialmente adequados como inadequados. Algumas crianças mostravam desenhos (25%), procuravam proximidade física (35%), faziam perguntas (15%), demonstravam alguma habilidade como andar de bicicleta ou dançar (apenas duas crianças) e brincar ou chamavam para brincar (apenas duas crianças) a fim de conseguirem a atenção dos pais de forma socialmente adequada. Duas mães IPC, apontaram comportamentos inadequados dos filhos como fazer birras, intrometer-se na conversa de adultos ou buscar demasiadamente a proximidade dos pais na presença de visitas para obter atenção, provocando sentimentos de desagrado e reações dos pais de ficar bravo/repreender. Parte dos pais relatou reagir positivamente à atenção dos filhos por meio de elogios (15%), agradecimentos, permitindo a proximidade do filho (20%), atendendo ao chamado do filho, quando possível (10%) ou brincando (10%). Por outro lado, alguns participantes (15%) pareciam não incentivar ou até mesmo punir a busca de atenção dos filhos, por exemplo uma mãe do grupo ICSA relatou não dar atenção para a filha quando ela buscava sua atenção (*...ela tenta desviar a nossa atenção do que a gente está fazendo... Geralmente eu procuro ver [o programa da TV] ... raramente*

*eu dou atenção para ela...).*

Todos os pais observaram que os filhos *cumprimentavam* pessoas conhecidas ou então *cumprimentavam* tanto conhecidas como desconhecidas. Os relatos de pais e mães foram semelhantes, em ambos grupos.

Apenas dois pais relataram que os filhos não *elogiavam*. Os demais participantes receberam elogios em relação à beleza (45%), à roupas (um pai), à trabalho (um pai) e houve crianças que expressavam verbalmente o carinho que sentiam pelos pais (25%) (...*você é bom para mim...*), (...*nossa pai eu adoro ser seu filho...*). As reações dos pais foram, em sua maioria, de incentivo por meio de agradecimentos, beijos e/ou abraços, brincadeiras, elogios e explicações.

Finalmente, em relação a *tomar iniciativas*, três pais IPC relataram não observar tais comportamentos em seus filhos, indicando uma diferença entre os grupos, pois em ICSA todos os participantes apontaram tais comportamentos. As crianças tomavam iniciativas para preparar alimentos (25%), vestir-se (20%), fazer lição (30%), cuidar de animais (15%), realizar tarefas domésticas (25%), cuidar-se e realizar favores.

### **Algumas dificuldades para sociabilidade dos filhos:**

As subcategorias estudadas são: *manifestar hostilidade, colocar fogo, ficar retraído, roubar, destruir objetos, demonstrar irritação, desafiar regras, manifestar inquietude e mentir*”.

*Manifestar hostilidade, colocar fogo e ficar retraído* apareceram somente nos relatos dos pais IPC, mostrando novamente diferenças entre os grupos. Quanto à *manifestar hostilidade* 50% dos pais IPC relataram que os filhos eram violentos contra pessoas e animais. Nestas situações, dois destes pais procuravam conversar/explicar para a criança que estes comportamentos eram inadequados. Já outros dois tendiam a agir menos coerentemente (... *ah, eu nem falo nada, eu fico quieta... eu explico que não pode brigar...*).

Apenas dois pais IPC relataram ter observado nos filhos, uma ou duas vezes, o comportamento de *colocar fogo*, sendo que um deles afirmou também que o filho mexia com fósforos todos os dias, porém, no quintal. Nesta situação a mãe relatou (...*eu já tinha pegado o isqueiro dela e falei... 'Você queima a toalha, vai queimar você e a toalha plástica...*), já outro participante IPC considerou natural mexer com fogo no quintal.

Duas mães e dois pais IPC apontaram que os filhos *ficavam retraídos* ou já ficaram em algum momento.

O comportamento de *roubar* foi apontado por três participantes IPC e por dois ICSA, envolvendo objetos pequenos ou brinquedos vindos da escola. Os resultados mostraram, em ambos grupos, comportamentos isolados de roubar objetos alheios e desta forma não é possível, pelos critérios dos manuais da CID-10 e DSM-IV, considerá-los como indicativos de problemas de comportamento, porém, chamou atenção reações agressivas de um casal IPC e de um ICSA. Parece que a maioria

dos pais IPC comportaram-se de maneira socialmente adequada, à medida que perguntaram ao filho sobre o brinquedo roubado e então explicaram, sem agredir, que tal comportamento era inadequado, facilitando a compreensão da criança, sem prejudicar o relacionamento.

Quatro participantes IPC (40%) e três ICSA (30%) observaram em seus filhos o comportamento de *destruir objetos*. Com base nos resultados observou-se que um número maior de pais IPC, quando comparados aos ICSA, indicou, em seus filhos, o comportamento de destruir objetos, apontando uma diferença entre os grupos.

Segundo os relatos dos pais as crianças quebravam objetos quando estavam irritadas. No entanto, os pais relataram outros comportamentos manifestados pelas crianças frente à *irritabilidade*. Em geral, as crianças irritavam-se quando eram contrariadas, situações em que xingavam (15%), batiam os pés no chão (30%), jogavam-se no chão (apenas uma criança), isolavam-se (duas crianças), dormiam no chão (duas crianças). Comparando os relatos dos grupos observou-se que comportamentos de irritabilidade foram apontados por um número maior de pais IPC. Quando questionados sobre quais reações apresentavam frente à irritabilidade dos filhos, os participantes relataram ignorar tais comportamentos (20%), repreender/ ficar bravos (30%), e/ou agradecer/atender os pedidos (25%).

Ao comparar as respostas dos participantes quanto à subcategoria *desafiar regras* observaram-se diferenças entre os grupos. A maioria IPC (60%) afirmaram que os filhos não atendiam a pedidos e/ou regras colocadas, sendo as reações das mães de insistir no pedido feito, ficar brava ou ora ficar brava, ora ignorar. Já em ICSA somente uma mãe disse (... *quando eu estou falando, ela tampa os ouvidos e diz 'não vou ouvir'...*), além disso, a mãe também relatou que a filha insistia em mexer em lugares proibidos e impedia a mãe de assistir programas de TV, as reações da mãe variaram, desde chamar atenção e conversar até gritar e/ou bater. Os resultados mostraram, que as mães IPC consideravam que os filhos eram desobedientes. Tal dado sugere que os filhos emitiam comportamentos considerados inadequados, mas também reflete o baixo repertório dos pais em colocar e conseqüenciar regras/ limites. Esta diferença entre os grupos indica que os pais do grupo IPC possuíam mais dificuldades interpessoais que os ICSA.

Sete pais IPC (70%) e cinco ICSA (50%) relataram que os filhos *manifestavam inquietude*. Comparando os grupos e relatos de pais e mães observaram-se semelhanças, no entanto, é preciso considerar a naturalidade de certa inquietude em crianças com seis anos de idade e desta forma, torna-se impossível considerar tais comportamentos como indicativos de problemas de comportamento, sugerindo a necessidade de maiores investigações. Novamente pais dos grupo IPC (30%) e do ICSA (20%) relataram observar comportamentos de mentir em seus filhos.

Problemas considerados críticos:

Foi investigado, junto aos pais, se as crianças *manifestavam medo, apresentavam problemas com sono, apresentavam problemas com alimentação, manifestar desatenção e fugir*.

Estes comportamentos foram mais freqüentes para as crianças IPC que para as ICSA. As crianças tinham medo de lobisomem/filmes de terror (três crianças IPC), de ficar sozinho (duas crianças IPC), de insetos (duas crianças IPC), do pai quando estava alcoolizado (uma criança ICSA), de apanhar de colegas (uma ICSA), de apanhar do pai (uma IPC) e de escuro (uma IPC e três ICSA). Os pais reagem, em alguns momentos, de maneira socialmente adequada, procurando conversar e/ou agradar os filhos, com intenção de acalmá-los, porém, em outras situações reagem de maneira inadequada, colocando medo ou punindo. Nestes casos, tais medos poderiam ser evitados frente à mudança comportamental dos pais.

Apenas dois pais IPC relataram que o filho *manifestava problemas com sono*, tais como sonambulismo e pesadelo. As reações dos pais foram de acalmar o filho.

*Problemas com alimentação* foram apontados por três mães IPC (30%) e por duas mães e um pai ICSA (30%). Os exemplos das mães IPC referiram-se a ingestão exagerada de alimentos pelos filhos e, ao contrário, os participantes ICSA relataram que os filhos apresentavam inapetência para certos alimentos. As mães IPC relataram procurar controlar a alimentação dos filhos, colocando o alimento no prato ou evitando comprar certos alimentos. No grupo ICSA os pais afirmaram não insistir para os filhos comerem o que não gostavam, com exceção de um pai que relatou ficar bravo e insistir para a filha ingerir alimentos que rejeitava. Ao comparar os grupos percebeu-se que a preocupação com a alimentação foi maior para as mães que para os pais, além disso, chama atenção que no grupo IPC as crianças pareciam alimentar-se de maneira compulsiva, podendo indicar ansiedade relacionada à práticas educativas coercitivas.

*Manifestar desatenção* foi apontada somente por participantes IPC (30%), os quais afirmaram que os filhos ficavam alheios e/ou não respondiam às solicitações dos pais.

O comportamento de *fugir de casa* foi apontado somente por dois pais IPC. Os pais relataram que o filho fugiu de casa duas ou três vezes, nos últimos quinze dias da data da entrevista, momento em que foi contrariado. Nestas situações os pais reagem de forma coercitiva.

## DISCUSSÃO

Ao fazer uma análise mais global percebe-se que as crianças do grupo IPC apresentaram, segundo o relato dos pais, maior número de indicadores de problemas de comportamento, concordando com os manuais da CID-10 e DSM-IV: *manifestar hostilidade, ficar retraído, destruir objetos, demonstrar irritação, desafiar regras e mentir*. Por outro lado, as crianças de ambos grupos (IPC e ICSA) apresentaram muitos comportamentos socialmente adequados, porém as ICSA *expressavam mais adequadamente sentimentos de desagrado, tomavam mais iniciativas e expressavam desejos e preferências*. Tais dados sugerem um estilo diferenciado de educação e a importância dos educadores aproveitarem o repertório socialmente

adequado das crianças, em seu início de escolaridade, a fim de reduzir comportamentos indicativos de problemas de comportamento e aumentar comportamentos tidos como socialmente adequados.

Comparando o relato dos pais sobre o próprio repertório comportamental e dos filhos é possível concluir que o grupo ICSA possuía um maior número de habilidades sociais educativas que o grupo IPC. Desta forma, os pais com mais HSE relataram padrão de comportamentos socialmente mais adequados dos filhos e, ao contrário, pais com dificuldades interpessoais relataram maior número de comportamentos considerados inadequados em suas crianças. Os progenitores IPC, em especial as mães, em maior medida que os ICSA, tenderam a reagir de forma coercitiva aos comportamentos dos filhos, além de observarem menos comportamentos adequados, sugerindo que pouco os consequenciavam positivamente. Pode-se concluir, pelos relatos, que os pais IPC, mais que os ICSA, valeram-se de práticas educativas pouco efetivas, podendo favorecer o surgimento e a manutenção de comportamentos indicativos de problemas de comportamento em suas crianças.

No entanto, ficou claro que os pais, mesmo os IPC, tentavam conversar/pedir antes de punirem, porém, como não conseguiam os resultados desejados, acabavam valendo-se de punições objetivando o controle do comportamento, mostrando déficit de HSE, em especial para IPC, essenciais à promoção de uma educação positiva e efetiva. As HSE investigadas e mais freqüentes para ICSA (*manter conversação, fazer perguntas, expressar sentimentos, opiniões, colocar limites, cumprir promessas, receber críticas e pedir mudança no comportamento do filho*) são consideradas pelos especialistas do campo teórico-prático do treinamento em habilidades sociais (por exemplo Caballo, 1991, Del Prette & Del Prette, 1996 e Del Prette & Del Prette, 1999) como essências à promoção de interações sociais satisfatórias. Além dessas HSE, os pais do grupo ICSA mostraram-se mais consistentes na prática educativa dos filhos, já que havia maior concordância entre o casal e maior participação do progenitor masculino. O presente trabalho confirmou que, nas práticas educativas, as HSE dos pais interferem diretamente no repertório social dos filhos.

Uma prática educativa que prioriza o afeto à repressão, sem contudo esquecer-se dos limites necessários, favorece relacionamentos mais positivos e evita o surgimento de comportamentos inadequados nos filhos. Isto ocorre porque, quando os pais são agressivos, apresentam modelos de comportamentos e, igualmente, oportunizam a observação de suas conseqüências, na maioria das vezes favoráveis. Da mesma forma, quando os pais são socialmente mais adequados e assertivos com seus filhos estão oferecendo modelos sociais adequados para resolver problemas, obtendo os resultados desejados e evitando o surgimento de problemas futuros.

Os dados mostraram que os pais IPC, com menor número de HSE, apontaram um maior número de indicativos de problemas de comportamento, em seus filhos. Entretanto, como estas crianças também apresentaram muitos comportamentos

socialmente adequados é possível que, se os pais aproveitassem mais educativamente este repertório, os indicativos de problemas de comportamento diminuiriam. Por outro lado, práticas coercitivas para colocar limites no comportamento dos filhos apareceram com frequência alta também no grupo ICSA, o que alerta para a importância da promoção de trabalhos com pais, de natureza preventiva, a fim de evitar que problemas de relacionamento e indicativos de problemas de comportamento apareçam no futuro, pois como afirma Webster-Stratton (1997), problemas de comportamento podem aparecer na infância ou na adolescência.

Os dados das entrevistas estruturadas mostraram maior participação da mãe na prática educativa dos filhos, em ambos grupos, apesar que em ICSA ocorreu maior divisão de tarefas entre os cônjuges, com maior participação do progenitor masculino. Foram encontradas diferenças entre os relacionamentos mãe-filho e pai-filho, pois as mães relataram conversar mais com os filhos, expressar mais sentimentos e opiniões, colocar limites e elogiar comportamentos adequados. Quando questionadas sobre as estratégias utilizadas para colocar limites nos filhos, as mães relataram, em maior medida que os pais, bater, colocar de castigo, gritar e fazer ameaças, isto é, estratégias coercitivas, apesar de tentarem primeiramente conversar/pedir mudança no comportamento da criança. Uma explicação é que possivelmente elas têm a tarefa de colocar limites e educar os filhos, mais do que os maridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luis Antero Rito e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 700.
- Brioso, A. & Sarrià, E. (1995). Distúrbios de comportamento. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 157-168). Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3.
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. Em V. E. Caballo (Org.), *Terapia y modificacion de conducta* (pp. 403-443). Madrid: Siglo Veintiuno.
- CID-10 (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conte, F. C. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 165-173). Santo André: Arbytes Editora.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9 (2), 287-389.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- De Rose, J. C. C. (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. Em F. P. Nunes & A. C. B. Da Cunha (Orgs.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões* (01-23). Rio de Janeiro: Dunya Editora.
- Ingberman, Y. K. (1997). Terapia comportamental com famílias. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 230-236). São Paulo: ARBytes Editora, 2<sup>o</sup>. Vol.
- Kaiser, A. P. & Hester, P. P. (1997). Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. *Behavioral Disorders*, 22(3), 117-130.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J. & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 7<sup>a</sup> edição.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy II.
- Silva, A. T. B. (2000) Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 8<sup>a</sup> edição (Originalmente publicado em 1953).
- Trivelatto, M. de C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com problemas de comportamento associadas a dificuldades de aprendizagem: Um estudo do ambiente familiar. *Anais da XXIX Reunião Anual de Psicologia*, pp. 178-179.
- Webster-Stratton, C. (1989). Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct problem children. *Behavior Therapy*, 20, 103-115.

Webster-Stratton, C. (1997). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. Em M. J. Guralnick (Org.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-453). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

## **ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR: A MUDANÇA DE "STATUS"**

Magda do Vale Spfar\*  
Nelly Maria Bossi\*\*

### **RESUMO**

*Este artigo busca fazer uma análise da história da educação no Brasil partindo do pressuposto de que a mesma - e não apenas a escola - é um direito social básico e universal. Contudo, em nosso país, esse direito, desde o passado até os dias atuais vem sendo relegado por uma sucessão de políticas públicas - particularmente a proclamada "democratização" do ensino - que privilegiam a quantidade de alunos matriculados em detrimento da qualidade do ensino a eles oferecido. Busca-se ainda, demonstrar que, em inúmeras ocasiões, as políticas educacionais brasileiras privilegiaram o sistema privado de ensino, situação que gerou o atual quadro educacional brasileiro: a escola pública acaba oferecendo a grande maioria da população o acesso à sala de aula, enquanto o acesso ao conhecimento acaba sendo privilégio de uma elite econômica que pode frequentar escolas particulares.*

**Palavras chave:** educação, público, privado, democratização, qualidade

### **ABSTRACT**

*This article analyses the history of Education in Brazil based on the premise that "Education" and not only "schooling" is a primordial and universal social right. However, in our country this right has been relegated successively through a series of public policies - especially the so called "democratization" of education - that emphasizes quantity (matriculated students) to the detriment of quality.*

*It also shows that often these policies favor the private schooling sector which has put Brazilians Education at it's present "status quo": The public school offers the classroom, and only the classroom, to a huge population while a striking minority (in private schools - economic elite) have access to quality-education.*

**Key-words:** education, public, private, democratization, quality.

Este artigo procura, pela análise da história da educação brasileira, uma compreensão mais aprofundada do atual quadro educacional brasileiro. Particularmente, pretende identificar em quais momentos da história da educação no Brasil se deu a mudança de "status" entre a escola pública e a escola particular, bem como os motivos que possam tê-la desencadeado.

---

\* Pedagoga graduada pelas Faculdades Padre Anchieta e Assistente de Coordenação Pedagógica do Colégio Leonardo da Vinci de Jundiá.

\*\* Pedagoga graduada pelas Faculdades Padre Anchieta e Professora do Ensino Fundamental na rede pública de Louveira.

Para tanto, é preciso deixar claro que, embora atualmente a desvalorização do ensino público se faça sentir por múltiplos aspectos - desde a deteriorização física dos prédios escolares até a indignação da população com a falta de qualidade do ensino - a situação nem sempre foi assim; houve um tempo em que a escola pública era uma das mais respeitadas instituições do Estado e freqüentá-la era motivo de extremo orgulho, tanto para alunos quanto para docentes.

Ao longo do século XIX, a educação no Brasil passou por inúmeras reformas, mas poucas leis foram efetivamente implantadas, marcando a grande distância entre os valores por elas proclamados e a atuação prática por parte dos governantes; as novas idéias eram incorporadas apenas superficialmente e, no fundo, mantinha-se a ordem vigente baseada na exclusão quase absoluta da população. Essa ordem era determinada pelo poder público que, atrelado às elites agrárias do país, não demonstrava interesse na expansão do ensino. A educação era antes uma forma de manter e reproduzir seus privilégios.

Durante todo o Império e início do Período Republicano, a instrução pública era de péssima qualidade e quase inexistente (principalmente o ensino elementar). A grande maioria da população brasileira permanecia analfabeta. Os poucos projetos educacionais implantados eram quase que totalmente direcionados aos cursos secundários e superiores, freqüentados pelas elites. Vale destacar, nesse sentido, como exemplo da política pública no campo da educação, o Ato Adicional de 1934 que implantou a descentralização do ensino elementar, fazendo com que a responsabilidade sobre este nível recaísse sobre as províncias, ficando o governo central responsável apenas pela educação na capital (Rio de Janeiro), onde se concentrava a elite econômica do país. Como resultado, a educação elementar na capital era de primorosa qualidade e, nas províncias, de um modo geral, péssima, seja porque as verbas disponíveis para manter um sistema de ensino de qualidade eram insuficientes seja porque não havia um instrumento rigoroso de fiscalização das mesmas.

Entre finais do século XIX e início do XX, a iniciativa privada foi sendo equiparada ao sistema público de ensino. Essa equiparação favoreceu a expansão das escolas particulares nos cursos secundários e superiores. Na década de 1920, intelectuais e políticos, desiludidos com a realidade existente, uniram-se no movimento "Entusiasmo pela Educação", promovendo acaloradas discussões sobre a necessidade de criação de um sistema de ensino acessível à todas as camadas sociais, principalmente no que se refere à escola primária. Embora sem conseguir resultados práticos imediatos, esse movimento representou um passo inicial na luta pela democratização das escolas e também aumentou o número de profissionais interessados em analisar e discutir os problemas educacionais do país.

A partir da década de 1930, a história da educação brasileira passou por um período de intensas lutas em prol da escola pública. Essa fase mais recente de nossa educação, para AKKARI (2001), pode ser dividida em quatro períodos:

O primeiro período (1934-1962) iniciou-se após a divulgação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação" elaborado por mais de 26 educadores. Esse Manifesto

defendia a educação pública obrigatória, gratuita e leiga em âmbito nacional e criticava o sistema dual de ensino, ou seja, a triste tradição brasileira de manter um tipo de escola para ricos e outro para pobres. Os partidários do ensino privado, principalmente os ligados à Igreja Católica, demonstraram-se insatisfeitos com esse Manifesto, sentindo-se ameaçados com a introdução do pensamento pedagógico liberal no Brasil.

Os movimentos ocorridos nas décadas de 1920 e 1930 asseguraram, na Constituição de 1934, pequenas mudanças relativas à educação. Talvez a mais significativa inovação tenha sido a instituição da obrigatoriedade da aplicação de recursos públicos no setor educacional. Mas o texto da lei não especificava que a verba federal destinada à educação seria exclusivamente para as escolas públicas, favorecendo a apropriação de recursos públicos pelas escolas particulares (principalmente as instituições católicas) através do questionável sistema de bolsas de estudo, historicamente usado como comprovação de seu “caráter filantrópico” e “sem fins lucrativos”.

Neste primeiro período, é possível perceber que muito se falou sobre a expansão da escola pública, mas pouco se fez, por parte dos governantes, para diminuir o número de crianças dela excluída. Contudo, é pertinente ressaltar que a seleta clientela da escola pública recebia uma educação de qualidade, a ponto de ser tomada como modelar, bem distante da realidade na qual se encontra atualmente a maioria da rede pública de ensino no país.

AKKARI (2001) encerra esse período com a entrada em vigência, em 1962, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). O projeto desta LDB foi debatido durante 13 anos no Congresso Nacional, com discussões intermináveis entre os parlamentares defensores da escola pública (em sua maioria representantes da Escola Nova) e os defensores da escola privada (conservadores, maior parte ligados à Igreja Católica). O texto aprovado apresentou uma tendência conciliadora, não correspondendo às expectativas de nenhuma das partes, embora muitas reivindicações dos privatistas tenham sido concebidas. Os políticos envolvidos nessa Legislação não se preocuparam em construir um sistema público de ensino mais democrático, pois ainda estavam imbuídos de uma mentalidade conservadora e representavam os interesses das elites.

O segundo período (1962-1964) foi marcado pelo movimento da educação popular, destacando-se a atuação do pedagogo Paulo Freire com um método direcionado à alfabetização das classes populares. Esse método diferenciado, conduzido por Paulo Freire, inspirou vários movimentos de educação popular e a instituição do Programa Nacional de Alfabetização em 1964. Infelizmente, esse período foi muito breve, mas mesmo assim conseguiu diminuir o vergonhoso número de analfabetos no país. Os movimentos foram bruscamente interrompidos com o golpe militar de 1964, que não só pôs fim a essas atividades como obrigou Paulo Freire a exilar-se.

O terceiro período (1964-1980) inicia-se com o golpe militar de 1964 e marca

uma triste fase de nossa história (WEREBE, 1997:75). Mudanças políticas tornaram o poder executivo centralizador e ditatorial. O governo militar decretou leis que interferiram também no campo educacional através das quais uma boa parcela das classes populares permaneceu excluída do ensino público elementar de qualidade. A omissão da percentagem da despesa da União para as escolas públicas e os convênios fraudulentos de bolsas de estudo nos cursos secundários e superiores privados financiados pela União, favoreceram o aumento das instituições particulares de ensino e garantiram às elites (aliadas aos militares) a manutenção de seus privilégios.

A LDB não foi revogada, mas o governo militar introduziu muitas alterações. Também os acordos MEC-USAID - doze firmados entre 1964 e 1968, elaborados a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Agência Americana de Ajuda ao Desenvolvimento - foram prejudiciais. As reformas educacionais passaram a receber assistência técnica e cooperação dos Estados Unidos e atendiam ao principal objetivo do governo: introduzir a educação tecnicista como forma de atender à crescente demanda industrial no país (principalmente as multinacionais).

A pedagogia tecnicista, semeada pelos acordos MEC-USAID, norteou as reformas instituídas pelo governo militar. A primeira dessas reformas foi direcionada ao ensino superior, através da Lei 5.540/68; em seguida, ocorreu a reforma no ensino elementar e secundário, com a Lei 5.692/71.

A reforma do ensino superior foi direcionada, basicamente, para atenuar a politização dos grupos universitários relativamente estáveis, tanto em relação aos professores quanto aos alunos, já que a universidade, naquele período, havia se tornado um reduto de oposição ao regime. Outro aspecto dessa reforma foi a eliminação do grande contingente de excedentes nos concursos vestibulares, ou seja, daqueles que passavam no vestibular, mas não conseguiam freqüentar os cursos uma vez que não havia vagas para todos. Para tanto, foi criado o vestibular classificatório (vigenmté até hoje); o critério de aprovação deixou de ser a nota obtida, passando a ser o número de vagas disponíveis. Os acordos MEC-USAID fortaleceram a idéia de privatização do ensino superior. Houve, então, uma grande expansão das instituições privadas, através de financiamentos concedidos pelo Estado, sem nenhum controle.

Como se pode perceber, a reforma universitária de 1968 foi imposta pelos militares como uma maneira de resolver problemas imediatos, ou seja, novamente a educação foi usada para atender às necessidades daqueles ocupavam o poder institucional em detrimento das necessidades da clientela escolar.

Em agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus de acordo com as imposições de um governo autoritário, sem brechas para a discussão e aprovação populares. As mudanças de caráter tecnicista ocorreram em toda a administração e organização do ensino nacional, distanciando-se das características liberalizantes da Lei 4.024/61. Esta reforma tornou o 2º grau integralmente profissionalizante e, durante um longo período, ocasionou sérios pre-

juízos a este nível de ensino no país. A mudança no secundário estava implícita nas propostas dos acordos MEC-USAID. A intenção, ao propor a todos um ensino de 2º grau profissionalizante, era diminuir a demanda por vagas no ensino superior, pois adquirindo uma profissão ao término do curso, muitos desistiriam de prosseguir os estudos. O 2º grau, principalmente no sistema público de ensino acabou, então, assumindo um caráter de terminalidade.

Outra intenção apontava para a expansão do nível de escolaridade do trabalhador em geral a fim de atender às exigências da industrialização no país. Assim, os alunos seriam introduzidos na manipulação de técnicas de produção para que, ao final, as indústrias recebessem mão-de-obra especializada e barata, aumentando a produtividade.

Os Conselhos de Educação passaram a contar com um maior número de representantes do ensino privado, fortalecendo o favoritismo destes durante a ditadura militar. Enquanto as escolas públicas secundárias não conseguiam se encontrar nas inúmeras habilitações “despejadas” pelo Estado, as escolas particulares souberam “camuflar” esta legislação (afinal contavam com maior representação no Conselho) e continuaram oferecendo a sua clientela um curso colegial propedêutico, voltado para o acesso ao ensino superior. Este fato reforçava ainda mais a dualidade educacional no país: enquanto as elites se preparavam para a universidade, as classes populares recebiam uma formação profissional técnica, para a “fábrica”. O Brasil apresentava ainda altos índices de analfabetismo: em 1970, considerando-se a população acima dos 15 anos de idade, 33% eram analfabetos (ARANHA, 1996:15).

O baixo investimento nas escolas públicas favoreceu sua deterioração. A desobrigação do Estado em relação ao ensino público propiciou uma demanda considerável para as escolas particulares em busca de um ensino de qualidade. Em decorrência, o sistema dual de ensino na educação brasileira tornou-se mais explícito: os que não tinham condições financeiras para pagar os estudos permaneciam no ensino público, cada vez mais encarado por amplos setores sociais como sinônimo de ineficiência e desorganização.

O quarto período desta incansável luta pela escola pública, ainda segundo AKKARI (2001), iniciou-se na década de 1980, quando o regime militar dava indícios de enfraquecimento e a retomada lenta da democracia no país já podia ser sentida. É importante ressaltar que, àquela época, o sistema educacional encontrava-se numa situação deplorável. As instituições privadas foram nitidamente privilegiadas em detrimento das públicas como forma de desobrigação do governo em oferecer ensino gratuito para a população. As escolas públicas continuaram apresentando número insuficiente de vagas para atender a demanda existente, perderam também a qualidade que, até então, era ainda a principal característica de algumas dezenas de instituições. Mais um fato que demonstrava o total descaso com a educação por parte do governo militar: a injusta política de desvalorização da carreira do magistério, evidente na acelerada degradação salarial da categoria.

Segundo estatísticas de 1983, citadas por GHIRALDELLI (2000), o número

de analfabetos e semiletrados no país chegava a 60 milhões, numa população de 130 milhões. As universidades públicas passaram por uma fase de completa estagnação, embora a procura por esse nível de ensino estivesse crescendo.

No ano de 1984, ocorreu uma grande mobilização popular em prol da aprovação de eleições diretas. Embora essa proposta tenha sido rejeitada pelo Congresso, um governo civil tomou posse em 1985, apesar de eleições indiretas.

A primeira medida do novo governo para tentar reverter o caótico quadro educacional brasileiro foi o lançamento do programa "Educação para todos: Caminho para Mudanças" que foi, basicamente, uma ampla campanha nacional de valorização da educação visando, entre outras coisas, a melhoria e expansão de todo o ensino, valorização da carreira do magistério e controle da evasão e da repetência escolar. Apesar de teoricamente apresentar boas soluções, como de costume, o programa acabou ficando só no papel.

Em 1987 foi instituída a Assembléia Constituinte para a elaboração da nova Constituição. A educação novamente gerou intensos debates, principalmente no tocante ao destino das verbas públicas. Os privatistas desejavam manter o acesso a estes recursos, "conquistado" na Constituição anterior. Formaram-se dois blocos: o dos privatistas, que reivindicava verbas públicas para as escolas particulares, e o dos defensores da escola pública e gratuita, que defendia que essas verbas se destinassem exclusivamente para o sistema público. A Constituição promulgada em 1988 foi, basicamente, uma vitória privatista, pois não foi definida a exclusividade do destino das verbas públicas para as escolas públicas.

Concomitantemente à elaboração na nova Constituição, iniciou-se um movimento que visava à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ser redigida a partir das novas normas constitucionais. Após 8 anos de negociações e articulações, o projeto apresentado acabou distanciando-se das aspirações dos educadores que pretendiam, com essa nova LDB, uma verdadeira mudança nos rumos da educação brasileira. Porém, a Lei 9.394/96 veio favorecer as intenções do poder executivo, propondo uma progressiva desobrigação do Estado em relação a educação. Muitos aspectos redigidos na legislação educacional limitaram-se a repetir os preceitos constitucionais, mantendo assim as concessões às instituições privadas.

Todavia, cabe aqui ressaltar que, em certos aspectos, a atua LDB é extremamente avançada, oferecendo inúmeras possibilidades. É uma pena que ela talvez não seja ainda adequada à realidade do país, que faz com que as escolas públicas, a que a maioria da população tem acesso, continuem presas a trâmites burocráticos, impossibilitadas de realizar um trabalho mais voltado as particularidades locais e regionais. A imobilidade característica das instituições públicas parece ser o principal empecilho para que implantem as inovações permitidas pela Lei 9.394/96. Enquanto isso, o setor privatista se adapta a nova LDB e aproveita todas as "brechas" permitidas por ela. Um exemplo disso é o imenso número de cursos técnicos que esse setor tem criado, aproveitando a separação entre ensino médio e ensino

técnico imposta pela nova Lei. Infelizmente, a maioria dos empresários das instituições privadas ainda se deixa guiar pelos lucros que pode obter ao invés de investir na formação de cidadãos e na transformação da sociedade através da educação.

Um outro grande problema da educação brasileira encontra-se no ensino superior no qual, ao contrário do que acontece no ensino básico, são as instituições públicas que apresentam excelente qualidade enquanto que algumas das particulares chegam a oferecer cursos sofríveis. Triste contradição porque quem tem acesso às instituições públicas, que têm vestibulares concorridíssimos são, em sua maioria, os alunos oriundos das escolas privadas, que os preparam para “passar no vestibular”, enquanto que os alunos das escolas públicas acabam por freqüentar o ensino superior pago, geralmente em cursos noturnos, uma vez que têm que trabalhar para custear seus estudos.

Esta breve retrospectiva histórica permite entender que, num determinado período da história da educação brasileira, foi necessário se fazer uma opção entre manter a qualidade do ensino público ou expandi-lo a toda a sociedade. Optou-se pela expansão. Hoje, contudo, os responsáveis pela educação no país proclamam ter atingido a meta de democratizar o ensino público. Segundo dados do MEC, 97% das crianças em idade escolar estão sendo atendidas no Ensino Fundamental (crianças entre 7 e 14 anos). Infelizmente, os dados do Ministério só apontam o número de crianças que têm acesso à sala de aula, o que não significa necessariamente acesso ao conhecimento.

A mudança de “*status*” entre a escola pública e a escola particular aparece, assim, como conseqüência do constante descaso dos sucessivos governos para com as políticas públicas ligadas à educação; políticas essas que, a cada novo governo, são modificadas de forma superficial, com muita propaganda partidária e pouca eficácia imediata. Enquanto o conhecimento não for realmente entendido e respeitado como um direito social básico, acima de interesses políticos partidários, por sucessivas vezes de cunho populista, fica impossível a construção de um sistema educacional que possibilite a formação de cidadãos, a transformação da sociedade e, conseqüentemente, a construção de uma nação, no sentido do pertencimento a um lugar que oferece segurança, respeito e oportunidade de crescimento social e pessoal.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AKKARI, A.J. Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: entre Estado, Privatização e descentralização. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74. Campinas-SP: CEDES, Abril/2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2<sup>a</sup> ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ALMEIDA, Beth, NEVES, Catarina et al. As carências mais gritantes foram atacadas e resolvidas. **Jornal do Mec**. (ano IX, nº 15, Nov/Dez 2001).

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1997.

## **SOBRE A EXPRESSIVIDADE DO TERAPEUTA (OU DA BUSCA PELO ABRACADABRA PSICOLÓGICO)**

João Carlos Caselli Messias<sup>1</sup>

### **RESUMO**

*Muitos terapeutas em formação fazem referência a uma preocupação com seu próprio desempenho na relação terapêutica, especialmente no que diz respeito às suas verbalizações. Manifestam dificuldade em associar o respaldo teórico à situação real de atendimento e não encontram critérios claros para embasar suas respostas. Há uma busca pelas frases corretas, como se essas já existissem a priori. O artigo enfatiza uma compreensão processual da relação terapêutica, de acordo com os pressupostos centrados no cliente, de Carl Rogers, e do conceito de Experienciação, de Eugene Gendlin.*

**Palavras Chave:** Expressividade, resposta terapêutica, relação terapêutica, terapia centrada no cliente, experienciação.

### **ABSTRACT**

*Many therapists in formation refer a concern with their own performance in the therapeutic relationship, specially in regard to their verbalizations. They manifest difficulty to associate their theoretical background to the real attendance situation and are not able to find clear criteria to base their responses. There are a search for the right sentences, as they would exist a priori. The article emphasizes a processual comprehension of the therapeutic relationship, according to the client centered framework, by Carl Rogers and the concept of Experiencing, by Eugene Gendlin.*

**Key words:** Expressivity, therapeutic answer, therapeutic relationship, client centered therapy, experiencing.

É comum observarmos entre os terapeutas em formação - tanto entre os estagiários de quinta série da graduação em Psicologia quanto entre os recém formados - uma grande preocupação com sua própria performance na sessão de psicoterapia. O que dizer? O que não dizer? Quando falar? Quando calar? Os primeiros atendimentos, para muitos, são sinônimos de uma ansiedade que faz com que tenham a impressão de que se esqueceram daquilo que discutiram e estudaram até então, ao longo de sua graduação.

---

<sup>1</sup> Psicoterapeuta. Professor de Psicologia da FAPPA – Faculdade de Psicologia Padre Anchieta e USF – Universidade São Francisco. Mestre em Psicologia Clínica pela PUC Campinas.

Com efeito, pode-se afirmar que uma das grandes preocupações que permeiam o trabalho dos psicólogos é o senso comum. Realizar um trabalho consistente e fundamentado em meio à terra de ninguém constituída de tantas opções para as pessoas que anseiam por mudança – soluções místicas, terapêuticas alternativas e inúmeras formas de auto-ajuda, entre outras – apresenta-se como um substancial desafio para o psicoterapeuta. Isso nos remete, novamente, ao estagiário, o terapeuta em formação, que diante do seu cliente, tenta equacionar um dilema que lhe angustia: como aproximar a teoria científica, que fundamenta o pensar e o compreender do terapeuta, daquela pessoa que está ali, diante dele perguntando: “Então doutor, o que eu faço?”. Como, por um lado, não banalizar o atendimento terapêutico, transformando-o em uma conversa cotidiana, e, por outro, não criar um clima artificial em que ambos – terapeuta e cliente – sintam-se pouco à vontade, constrangidos por uma estranheza que não sabem explicar ao certo?

Uma analogia pode ser estabelecida: o terapeuta em formação encontra-se na mesma situação do aprendiz de belas artes que tem sua sensibilidade desenvolvida, é capaz de reconhecer a qualidade das grandes obras, mas sente-se inseguro ao esboçar suas próprias pinceladas. Ao admirar um trabalho de talento, pergunta-se: “Sim, isso faz sentido, mas como o artista chegou até aqui?”.

Talvez esse seja um dos momentos mais fecundos de reflexão ao longo do desenvolvimento de um modo harmonioso e responsável de atenção psicológica. É a tentativa de integrar a naturalidade de uma relação pessoal, calorosa e humana com a seriedade criteriosa de uma sólida fundamentação científica. Assim, embora, essas duas dimensões – naturalidade e critério – possam num primeiro momento parecer inconciliáveis, é na combinação de ambas que se desenvolve a arte da psicoterapia. Qual será, então, a razão da dificuldade dessa integração?

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a psicoterapia é constituída de uma *relação*, e que tudo o que dela advir é fruto da interação entre terapeuta e cliente. WOOD (1995) considera ser essa uma das características essenciais que constituíam a forma especial de Carl Rogers abordar o fenômeno humano e que posteriormente viera a fundamentar a Terapia Centrada no Cliente e a Abordagem Centrada na Pessoa. Com efeito, os psicólogos humanistas procuram referir-se à pessoa em atendimento como *cliente*, e não como *paciente*, para evitar uma conotação de doença e passividade. Cabe ao terapeuta tornar-se o catalisador do potencial do cliente em sua busca pela saúde e crescimento psicológico, criando o ambiente propício para isso (ROGERS, 1957; BOHART & TALLMAN, 1996). Assim, o mérito pela mudança não é exclusivo de um ou outro, mas de ambos na relação, que constituem um grupo diádico (CURY, 1993).

Isso implica resgatar o poder pessoal do cliente (ROGERS, 1977) e lembrar que ele é ativo na relação. Aquele nosso terapeuta iniciante, legitimamente aflito com sua performance não pode se esquecer de que suas colocações não estão descontextualizadas. Anterior à preocupação do que deve ser verbalizado, ele deve observar com quem estabelece relação. É preciso ajustar a comunicação entre

ambos para que o processo possa acontecer de fato, e essa é uma habilidade que o terapeuta deve ter. Em lugar de uma preocupação em encontrar frases de impacto, o terapeuta deve buscar uma comunicação que seja efetivamente significativa para seu cliente – na prática, muitas vezes, colocações simples e despretensiosas.

AMATUZZI (1989:17) afirma que “não é totalmente errado dizer que o discurso de uma pessoa está criando uma língua própria (...) Há duas línguas. Uma, a objetiva, onde cada palavra tem um significado mais ou menos fixo (previsto no dicionário). (...) E outra, a concreta, que existe na fala de um falante, de fato, cujo sentido das palavras só é captado em função do próprio conjunto, o qual, aliás, é flexível e mais ou menos mutável. A fala, que é essa segunda língua, é o que mais interessa na compreensão das pessoas. Não a língua em si”.

Uma distinção se faz necessária: a diferença entre conteúdo e vivência. O conhecimento do conceito de *experienciação*, pouco difundido no Brasil (PUENTE, 1979; MESSIAS, 2001) esclarece essa análise. *Conteúdo* refere-se ao que o cliente verbaliza, aquilo que ele traz como material para discutir na sessão. A *vivência* está relacionada com a forma como ele lida com esses conteúdos. O terapeuta centrado no cliente conhece as atitudes facilitadoras – de congruência, aceitação positiva incondicional e empatia – propostas por ROGERS (1957) e sabe de sua importância para a transformação terapêutica. Ainda assim, pode ficar confuso, pois qual é a base através da qual pode-se afirmar que uma resposta é empática ou não? Trata-se de uma questão de foco: privilegiar o processo de sentimento que é subjacente à formação de conteúdos, significados e palavras (*experienciação*) em lugar de privilegiar os conteúdos, significados e palavras em si. GENDLIN (1997:45) afirma que “quando nós, humanos, falamos, pensamos ou lemos, experienciamos significado”. Portanto, todas as verbalizações do cliente são carregadas de uma dimensão menos precisa, pré-conceitual e que está mais diretamente relacionada com o processo de sentimentos – a dimensão da *vivência*, ou do *significado sentido* (GENDLIN, 1997). É a essa dimensão que o terapeuta deve dirigir suas respostas e colocações.

Uma vez focada a dimensão da *vivência* ou *significado sentido*, o terapeuta passa a ter um claro referencial do que pode ser empático ou não numa relação. O mau uso de respostas-reflexo é motivo de chistes que colocam o terapeuta rogeriano como alguém que apenas repete, com outras palavras, o que o cliente acabou de dizer. De fato, não se pode esperar um efeito terapêutico desse tipo de colocação, pois se trata de uma resposta dirigida ao conteúdo, e não à vivência ou significado sentido. O próprio ROGERS (1986) lamenta o uso equivocado do reflexo de sentimentos, dizendo-se “alérgico” a esse empobrecimento da relação. Uma sessão calcada exclusivamente em respostas de conteúdo está fadada a ser uma sessão de mero atendimento e não de psicoterapia.

Para que esse raciocínio fique mais claro, é interessante ponderar a diferença entre atendimento e psicoterapia. A conotação que se pretende atribuir a *atendimento* é a da relação onde acontece a interação entre terapeuta e cliente, mas não há mobilidade psicológica. Ou seja, conteúdos foram discutidos, porém sem transfor-

mação efetiva, uma vez que não foi atingida a dimensão do significado sentido. O cliente apenas relatou dados acerca de si, mas sem alteração emocional em relação a eles. Por *psicoterapia* entende-se a ativação do processo de mudança de personalidade, a qual ocorre quando se aprofunda a dimensão da vivência no contato; houve referência ao processo experiencial. Eis a razão do subtítulo pouco convencional do presente artigo: o terapeuta não deve preocupar-se em encontrar palavras “mágicas” que provoquem mudanças “mágicas” no cliente. Abracadabra! E o coelho virou pombo... Isso não existe em psicoterapia! Mesmo em momentos onde o cliente é tomado por forte emoção e dá um novo significado à sua experiência, ainda assim não se trata de um momento isolado, mas uma parte – mais contundente, talvez – de um todo, de um *processo*. Em suma, o esforço do terapeuta deve ser o de manter o cliente o mais que puder em efetiva transformação terapêutica, pois numa mesma sessão pode haver momentos de mero atendimento e momentos de psicoterapia. Sua atenção deve estar focada não somente no que é dito – por ele próprio e pelo cliente – mas principalmente no que se quis dizer.

GENDLIN (1984) afirma que a intensificação de dados conhecidos não conduz à mudança; logo não é terapêutico. Na mesma linha de raciocínio, MORATO (1989:78) pondera que “quantas vezes o cliente está sabendo o que lhe ocorre, mas sem que, efetivamente, ocorram mudanças na maneira como sente? Somente quando o cliente se refere diretamente ao que está sentindo no momento é que mudanças ocorrem. Para Gendlin, esta é a prova de que somente quando há referência direta ao que se está experienciando é que de fato ocorre mudança terapêutica”. Essa referência direta pode (e deve!) ser facilitada pelo terapeuta, que desvia sua atenção do conteúdo para focar a vivência, o significado sentido.

Sendo assim, torna-se questionável a utilidade de manuais de classificação de respostas terapêuticas. Só é possível avaliar se uma colocação do terapeuta é efetivamente terapêutica ou não de acordo com o contexto da relação. Uma mesma frase pode ter um grande impacto para um cliente e soar absolutamente estéril para outro. Seria cabível discutir, a priori, quais notas musicais são corretas? Faria sentido tentar analisar se, por definição, uma nota dó é melhor do que uma nota fá? Essa atribuição de valor só poderá ser feita quando for definido o tom da música.

O mesmo acontece com as colocações do terapeuta. BOZARTH (1984) cita formas pouco usuais de responder com empatia ao cliente e que só podem ter significado se considerado o contexto; portanto, a análise isolada de uma colocação de um cliente ou terapeuta não tem valor algum. Mesmo evitando colocações descuidadas que remetam ao senso comum, o terapeuta iniciante pode sentir-se mais à vontade para criar um canal de comunicação verdadeiramente significativo com o seu cliente. Quão mais capaz o terapeuta for de responder à vivência do cliente, maior será a sensação deste de estar sendo compreendido, e isso pode implicar no uso de metáforas, neologismos ou mesmo expressões não verbais, uma vez que focar a vivência (significado sentido) remete a uma dimensão necessariamente menos clara e mais difusa. É estar com o cliente sempre numa zona de

fronteira, de limite; é avançar para onde o cliente nunca foi capaz de chegar sozinho, para uma parte do seu eu que até então lhe era desconhecida. E nesse sentido, a estrada tem que ser construída na medida em que a viagem prossegue.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMATUZZI, M.M. (1989) *O Resgate da Fala Autêntica*. Campinas: Papyrus.

BOHART, A. C. e TALLMAN, K. (1996) *The active client: therapy as self-help*. Journal of Humanistic Psychology, vol 36, no. 3, Summer, 7-30.

BOZARTH J. (1984) *Beyond reflection: emergent modes of empathy*. In LEVANT, R.F. & SHLIEN, J.M. Client Centered Therapy and the Person Centered Approach: New Directions in Theory, Research and Practice. New York, Praeger Publishers.

CURY, V.E. (1993). *Abordagem Centrada na Pessoa. Um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a Terapia Centrada no Cliente*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas.

GENDLIN, E.T. (1997) *Experiencing and the creation of meaning*. Evanston: Northwestern University Press.

\_\_\_\_\_. (1984) *The Client's Client: the edge of awareness*. In LEVANT, R.F. & SHLIEN, J.M. Client Centered Therapy and the Person Centered Approach: New Directions in Theory, Research and Practice. New York, Praeger Publishers.

MESSIAS, J.C.C. (2001) *Psicoterapia Centrada na Pessoa e o impacto do conceito de experiência*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

MORATO, H.T.P. (1989) *Eu supervisão: em cena uma ação buscando significado sentido*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

PUENTE, M. (1979) *Experiência (experiencing) na Terapia Centrada no Cliente: Método, Medição e Treinamento*. In: Anais do I Congresso Regional Latino-Americano de Psicologia. Campinas, São Paulo.

ROGERS, C.R. (1957) *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*. Journal of Consulting Psychology. Vol. 21, n.2, 1957, 95 – 103.

\_\_\_\_\_. (1977) *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1986) *Reflection of Feelings and Transference*. *Person Centered Review*. Vol. 1, n.4, Nov.1986, 375 – 377, and Vol.2, n.2., May 1987, 182 – 188.

WOOD, J.K. (org.) et al. (1995) *Abordagem Centrada na Pessoa*. 2.ed . Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida.