

ARGUMENTO

Ano V

nº 9

ABRIL - 2003

JUNDIAÍ - SP

ISSN 1519-0854

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



**FACULDADES
PADRE ANCHIETA**

ISSN 1519-0854

ARGUMENTO. Revista das Faculdades de Educação,
Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta
Jundiaí-SP: Sociedade Padre Anchieta de Ensino.
il. 23cm.

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
Sérgio Hayato Seike
Wanderley Carvalho

Secretária

Sílvia Raizza Prado Martini

Correspondência

R. Bom Jesus de Pirapora, 140, Centro, Jundiaí/SP
CEP. 13.207-660
Fax – (11) 4521-8444 ramal 238
Caixa Postal 240
e-mail: anchieta@anchieta.br
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



ARGUMENTO



ÍNDICE

Editorial.....7

Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos

Alessabdra Turini Bolsoni-Silva , Almir Del Prette, Jorge Oishi 11

Sono, ansiedade e qualidade de vida (em alunos do 5º ano de Psicologia, em São Paulo, capital, interior e Grande São Paulo

Maria Nilza Moreira.....31

Tarô e arquétipos

Lannoy Dorin.....47

Utopia e movimentos sociais: anotações para uma análise psicossocial

Almir Del Prette e Del Prette.....65

A cascata globalizada e seus impactos socioculturais: desafios para a educação biológica no século XXI

Alunos da 2ª série do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta de Jundiá e Wanderley Carvalho.....81

Sistemas endócrinos e 3ª idade

Ernesto José D´Ottaviano.....97

A redução dos paradigmas flexionais dos verbos e a perda do sujeito nulo no português brasileiro

João Antonio de Vasconcellos..... 105

A retórica contemporânea

Dausiley de Oliveira Martins Silva, Maria Aparecida Boldrin Pessoto..... 117



ARGUMENTO

O desafio do desenvolvimento de competências

Luciana Rodrigues Oliveira..... 125

Um olhar para a sala de aula de língua estrangeira em um curso de formação de professores

Mônica Adolpho Martins..... 133

Normas para apresentação de originais..... 151



ARGUMENTO

EDITORIAL

O primeiro número desta revista foi editado em dezembro de 1998, com o propósito de divulgar, para ao público acadêmico e demais interessados no enriquecimento de nossa cultura, parte do trabalho intelectual dos professores e alunos das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia da Sociedade Padre Anchieta de Ensino. Posteriormente, o Conselho Editorial optou por acolher colaborações de intelectuais em geral, desde que fossem uma contribuição ao desenvolvimento da ciência, da arte e da tecnologia.

No decorrer de sua existência, esta revista teve publicados artigos, relatos de pesquisas, resenhas de leituras e comentários diversos, visando a difundir e debater questões do interesse de pessoas voltadas ao estudo e compreensão do comportamento humano, da educação, das ciências e das letras.

Este número, não fugindo aos padrões dos anteriores, traz trabalhos que, por certo, levarão o (a) leitor (a) a refletir sobre importantes temas, bem como o (a) estimularão a escrever e participar do esforço de pesquisadores e estudiosos comprometidos com a nossa cultura.

Eis os artigos que compõem este número de Argu-mento e os temas por eles tratados:

Habilidades sociais educativas de pais e repertório comportamental de filhos é o relato de uma pesquisa pela qual a profa. doutoranda Alessandra Turini Bolsoni-Silva e os profs. drs. Almir Del Prette e Jorge Oishi visavam a responder basicamente a duas questões: 1) pais socialmente mais competentes têm filhos com menos problemas comportamentais?; 2) o que os pais de escolares bem e mal ajustados relatam acerca de comportamentos socialmente adequados e "inadequados" dos seus filhos, bem como "suas próprias habilidades sociais educativas"? O artigo traz análises e considerações psicológicas e pedagógicas de grande importância para os educadores.

Sono, ansiedade e qualidade de vida em alunos do 5º ano de Psicologia, em São Paulo, capital, interior e Grande São Paulo, da profa. dra. Maria Nilza Moreira, também é um relato de pesquisa. A partir da observação de alunos



ARGUMENTO

de Psicologia com vários sintomas indesejáveis, como irritabilidade, tensão, ansiedade, sono insatisfatório e outros, a profa. dra. Maria Nilza utilizou três instrumentos de avaliação de transtornos que interferem na qualidade de vida. A pesquisa confirmou a hipótese de que há uma relação entre sono, ansiedade e qualidade de vida.

Tarô e arquétipos, do prof. Lannoy Dorin, é uma síntese da análise junguiana do Tarô de Marselha de Sallie Nichols e da feita pelo próprio prof. Dorin do Tarô dos Deuses. O artigo oferece ao leitor dados sobre figuras mitológicas e uma relação de traços psíquicos opostos, deduzidos das imagens das cartas. Trata-se, portanto, de um esforço visando a mostrar como as figuras dessas cartas são representações simbólicas de arquétipos e listar os atributos psíquicos por elas sugeridos. Tal como uma técnica projetiva, o tarô pode ser tomado como instrumento de investigação da psique, se quem o utilizar estiver familiarizado com a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung.

Utopia e movimentos sociais: anotações para uma análise psicossocial, dos profs. drs. Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette, é um ensaio sobre utopia, que gera transformação, e ideologia, que procura conservar o status quo. Com os exemplos recentes da implosão do sistema político socialista (União Soviética e países do Leste Europeu) e do atual predomínio do neoliberalismo, da globalização (EUA e demais países do grupo dos ricos), os autores explicam como e por que utopia e ideologia coexistem numa relação dialética, determinando os fluxos e refluxos dos movimentos sociais. E, na conclusão, apresentam as coordenadas que poderão orientar o leitor na compreensão da realidade político-econômica e social ora existente no Brasil.

A cascata globalizadora e seus impactos socioculturais: desafios para a educação biológica do século XXI, de alunos da 2ª série do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências e Letras Pe. Anchieta e prof. dr. Wanderley Carvalho, analisa e põe em discussão os efeitos causados pela globalização, fenômeno que se encontra em íntima articulação e interdependência com outros dois: as sociedades de consumo e da informação. Que repercussões foram trazidas por esse tripé indissociável e avassalador, cujas marcas se mostram bastante profundas neste alvorecer de um novo século? De



ARGUMENTO

que forma o neoliberalismo, adotado por diversas nações, entre as quais o Brasil, acentua essas repercussões? Guiados por esses questionamentos, os autores procuram definir o papel e os desafios impostos a uma educação biológica que se proponha a reestruturar o quadro de desarranjo geral instalado, visando a uma revitalização dos genuínos valores humanos.

Sistema endócrino e 3ª idade, do prof. dr. Ernesto José D'Ottaviano objetiva remeter o leitor aos principais efeitos da 3ª idade nas glândulas endócrinas. E lembra a possibilidade da coexistência de patologias, como diabetes melito, tireopatias, disfunções gonadais, osteoporose etc nos pacientes idosos, as quais tornam difíceis o diagnóstico e o tratamento posterior.

A redução dos paradigmas flexionais dos verbos e a perda do sujeito nulo no português brasileiro, do prof. Ms. João Antonio de Vasconcellos, tem o propósito de fazer o leitor refletir a respeito da crescente mudança do português brasileiro, principalmente no que se refere ao parâmetro "pro-drop", isto é, está deixando de ocultar o sujeito. Mostra, ainda, que o português brasileiro está cada vez mais simplificando sua morfologia verbal, preenchendo, por isso, a casa do sujeito com mais freqüência, principalmente nas segundas e terceiras pessoas. Aponta também o desaparecimento do sujeito nulo, graças a uma reorganização do sistema pronominal, ocasionado pelo uso do pronome "você" em lugar de "tu", provocando uma neutralização das formas de 2ª e 3ª pessoas. Com isso, o português brasileiro está com parâmetros diferentes do europeu, havendo urgente necessidade de uma gramática que retrate a língua portuguesa usada no Brasil.

A retórica contemporânea, das profas. Dausiley de Oliveira Martins Silva e Maria Aparecida Boldrin Pessoto, procura, através de um breve histórico, ressaltar o papel da Retórica ao longo do tempo até aos nossos dias, quando a comunicação, como processo interativo de cumplicidade e cooperação, torna-se imprescindível. Com a análise de uma crônica do jornalista Clóvis Rossi, fica demonstrado que, com a Retórica, aprende-se a argumentar por meio do convencimento e da persuasão. Mas, quais são os componentes do sistema retórico? É o que as autoras souberam muito bem condensar.



ARGUMENTO

O desafio do desenvolvimento de competências, da profa. Luciana Rodrigues Oliveira, é uma síntese de visões convergentes acerca do significado do termo competência. A importância deste artigo reside exatamente no fato de as novas diretrizes curriculares enfatizarem a necessidade de os cursos de nível superior estabelecerem as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos. Antes, porém, há que defini-las, objetivo perseguido e alcançado pela autora.

Um olhar para a sala de aula de língua estrangeira em um curso de formação de professores, da profa. Mônica Adolpho Martins, é um relato de pesquisa sobre a abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Este relato tem como objetivo maior provocar uma reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, o professor, consciente de sua prática e embasado tecnicamente, poderá contribuir na construção da aprendizagem significativa de seu aluno.

Agradecemos aos nossos leitores pelas análises, críticas e sugestões, as quais nos têm orientado na publicação de uma revista que, respeitando a inteligência dos leitores, acrescenta algo à sua cultura.



HABILIDADES SOCIAIS DE PAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE FILHOS¹

Alessabdra Turini Bolsoni-Silva²

Almir Del Prette³

Jorge Oishi⁴

RESUMO

É possível que pais socialmente mais competentes consigam resolver problemas de forma mais efetiva e positiva e que seus filhos tenham menos problemas de comportamento. A presente pesquisa tem por objetivo descrever e comparar o que 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) relatam a respeito de comportamentos socialmente adequados e "inadequados" dos filhos, bem como o que relatam sobre suas próprias habilidades sociais educativas (HSE). A coleta de dados foi conduzida através de questionários com 60 familiares de crianças com 6 anos de idade, matriculadas em 6 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) da cidade de São Carlos. A análise foi realizada categorizando-se os dados dos questionários que foram organizados quantitativa e qualitativamente em tabelas, procedendo-se às análises estatísticas para comparar os Grupos IPC e ICSA. Os resultados apontaram que: a) os indicadores de problemas de comportamento foram mais freqüentes em meninos que em meninas; b) houve diferenças entre os Grupos de crianças IPC e ICSA, pois as crianças do primeiro apresentaram mais indicadores de problemas de comportamento que as do segundo; c) houve semelhanças entre os Grupos IPC e ICSA nos indicadores de comportamentos socialmente adequados, com alta freqüência em ambos e d) foram identificadas algumas semelhanças e algumas diferenças entre as HSE dos pais IPC e dos pais ICSA.

ABSTRACT

It is possible that parents who are more socially competent are better able to solve problems in a more effective and positive way. Their children may have fewer behavior problems. The aim of research was to describe and to compare parent's descriptions about social skills behavior and

¹ Esta pesquisa é parte de um projeto mais abrangente, que resultou na dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor, cujo título é "Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais". O terceiro autor foi responsável pela análise estatística. Este trabalho contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES).

² Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus Baurui). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP - Campus Ribeirão Preto). Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

³ Professor de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

⁴ Professor Doutor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

"inadequate" behavior of their children whose schools evaluated them as having behavior problem indicators (BPI) and their children whose schools evaluated them as having appropriate social behavior indicators (ASBI). Another target of research was to describe and to compare parent's description about their educational social skills (ESS). Data were collected through questionnaires that consisted of sixty families with 6 year old children. These children were enrolled in 6 EMEIS schools in São Carlos. These data were categorized, analyzed quantitatively and qualitatively and then were organized in tables, followed by statistical analysis to verify differences between the BPI and ASBI groups. The results showed that: a) behavior problems indicators were more frequent in boys than in girls; b) there were evident differences between the two BPI and ASBI groups, in that BPI children had a larger number of behavior problem indicators than ASBI children; c) there were similarities between BPI and ASBI groups with relationship to the appropriate social behavior indicator items, as the both groups showed a high frequency for this repertoire and d) some similarities and differences between the ESS of BPI and ASBI parents, were identified.

INTRODUÇÃO

A literatura psicológica faz referência a problemas de comportamento, relacionando-os, em parte, às práticas educativas parentais e escolares. O termo problemas de comportamento é bastante ambíguo e controverso, possuindo definições vagas, classificações distintas, exaustivas e sem limites claros. Os manuais geralmente usados para diagnóstico da categoria (MEC, DSM IV, CID-10) possuem linguagem médica, valendo-se, em suas definições, de descrições de sintomas para caracterizar os problemas de comportamento.

É possível identificar vários determinantes para os problemas de comportamento, apontados por diversos autores, tais como Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), CID-10 (1993), Brioso 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, à medida que as famílias inadvertidamente estimulam estes comportamentos por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança.

Os pais entram em conflitos, entre si, ao educarem seus filhos, considerando a educação que receberam e a influência dos novos padrões que vivenciaram na juventude e vida adulta. Estas dificuldades têm requerido ajuda especializada (Argenti & Romanelli, 1999 e Biasoli-Alves, 1994).

A liberdade é fundamental para o desenvolvimento da criança, ou seja, a permissão para que a mesma experiencie novos comportamentos, explore seu ambiente, interaja com outras crianças. Por outro lado, é muito importante estabelecer restrições ou limites para as ações das crianças, como por exemplo: a) as que colocam em risco a sua própria segurança; b) as que colocam em risco a segurança de outras pessoas; c) as que causam danos materiais a objetos de terceiros, incluindo os familiares; d) os que causam danos materiais a objetos próprios. Para tanto,

os pais precisam desenvolver algumas habilidades a fim de conseguir estabelecer limites, tais como, aprender a dizer não, resistir às pressões dos filhos e por outro lado, elogiar comportamentos adequados, sendo consistentes nas práticas educativas.

Os pais tendem a ser não contingentes no uso de reforçamento positivo para comportamentos pró-sociais e punições efetivas para comportamentos desviantes, levando ao fortalecimento de comportamentos coercitivos que são utilizados pela criança, possivelmente, para “sobreviver” no sistema social aversivo. Por outro lado, os comportamentos pró-sociais da criança são freqüentemente ignorados ou respondidos de forma inapropriada, não sendo reforçados ou até mesmo punidos, pelos pais.

Muitos psicólogos e educadores alertam para perigos quanto ao uso de punições no controle comportamental. Por exemplo, para Skinner (1993) a punição enquanto técnica educativa é questionável, pois a longo prazo traz desvantagens tanto para o indivíduo punido como para o punidor, gerando emoções negativas e predisposições para fugir ou revidar. Sidman (1995) afirma que os pais interagem mais com seus filhos nos momentos de corrigir ou criticar e, conseqüentemente, a família está expondo o modelo coercitivo às suas crianças, que aprendem a utilizá-lo sempre que desejam que os outros façam o que querem.

Como visto, 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 os pesquisadores afirmam, além de não resolver os problemas de comportamento, leva à 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 baixa autoestima, autoconfiança prejudicada e pouca flexibilidade comportamental diante das dificuldades encontradas no cotidiano.

Alguns estudos (Brioso & 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 menor probabilidade de surgimento de comportamentos agressivos. Desta forma, torna-se imprescindível que os pais alterem suas práticas educativas a fim de promoverem repertório socialmente adequado em seus filhos.

O bom relacionamento entre os membros familiares envolve equilíbrio de reforçadores, valores, respeito, expressão de sentimentos, opiniões, cooperação e amizade. Equilíbrio de reforçadores é definido por Del Prette, Del Prette e Branco (1992) como condição indispensável para a existência de competência social, pois para haver competência, o indivíduo precisa comportar-se em relação a seu interlocutor, equilibrando reforçadores ou, pelo menos, garantindo os direitos humanos básicos.

Os programas para pais (Becker, 1974; Webster-Stratton, 1985; Calvert & McMahon, 1987; Webster-Stratton, 1989 e McMahon, 1996) são, em sua maioria, remediativos e voltam-se à resolução de problemas referentes aos filhos, tais como

desobediência, agressividade e desatenção. Deixam de fazer referência a formas de educar e de se relacionar com os filhos, antes do surgimento destas dificuldades, de forma a auxiliar os pais a preveni-las. Muitos autores, no campo da intervenção precoce, (por exemplo Bricker & Casuso, 1979; Bailey, Palsha & Simeonsson, 1991; Dunst, Johanson, Trivette & Hamby, 1991; Thompson, Herman, Jurkiewicz & Hulleza, 1997 e Blair & Ramey, 1997) também apontam a necessidade do envolvimento familiar no tratamento de dificuldades da criança. Para este grupo de pesquisadores, as intervenções devem ser centradas na família, de forma que a mesma assuma um papel ativo na prevenção e remediação de dificuldades da criança.

Com esta preocupação, Silva, Del Prette e Del Prette (2000) avaliaram a efetividade de um programa para pais de natureza preventiva, tendo por participantes quatro casais de funcionários de uma universidade pública, com filhos que constituíam famílias nucleares intactas, sem queixas clínicas. O programa mostrou-se efetivo em desenvolver habilidades essenciais para promover um relacionamento positivo entre pais e filhos e uma educação efetiva, tais como realizar leitura ambiental, consequenciar positivamente comportamentos adequados dos filhos e expressar sentimentos positivos de afeto e carinho. No entanto, os pais relataram a persistência de dificuldades em deixar o uso de punições e em expressar adequadamente sentimentos negativos, mas relataram ter consciência de tais dificuldades e estarão esforçando-se em superá-las. Este estudo alertou para a importância de pesquisas desta natureza, no contexto brasileiro, para um melhor entendimento das práticas educativas e das relações entre os comportamentos dos pais e dos filhos.

O treinamento em habilidades sociais (THS) é uma forma promissora de oferecer aos pais o suporte de que precisam. O estudo do campo teórico-prático do THS é importante, segundo Caballo (1997), porque os seres humanos passam a maior parte de seu tempo engajados em alguma forma de comunicação interpessoal e ao comportarem-se de maneira socialmente competentes são capazes de promover interações sociais satisfatórias em vários contextos. É importante estudar a criança com problema de comportamento dentro do seu ambiente familiar, cujo distúrbio pode ser função de *déficits* de comportamentos próprios e/ou de seus pais. Por exemplo, os pais podem estar ensinando seus filhos a agir coercitivamente e a não apresentar variabilidade comportamental.

Segundo Del Prette e Del Prette (1999), a infância é um período crítico para a aprendizagem de HS, à medida que os pais tanto modelam quanto fornecem instruções específicas para tais comportamentos. Falhas na aprendizagem do comportamento social, para os autores acima, podem ocorrer devido à vários fatores, entre eles: a) relações familiares pobres, com pais agressivos ou pouco empáticos, fornecendo modelos inadequados de interações; b) práticas educativas que favorecem dependência e obediência, ao mesmo tempo que restringem ou punem iniciativas de comportamentos sociais da criança.

O conhecimento do campo do THS ajuda a compreender vários aspectos da relação pais-filhos e das práticas educativas, entre eles: a) a relação entre desem-

penho interpessoal e cognições; b) a interferência da forma de compreensão dos próprios papéis na manutenção de relações positivas entre pais e filhos; c) a importância da assertividade para a manutenção de diálogos e resolução de problemas de forma positiva e efetiva; d) a auto-observação dos modelos de interação e as relações estabelecidas entre os membros da família; e) a aprendizagem da leitura do ambiente social no favorecimento de percepção adequada do mesmo e f) a identificação da expressão de sentimentos positivos na formação de autoconceito satisfatório da criança.

O estudo de habilidades sociais educativas (HSE) de pais é importante para o entendimento de quais habilidades precisariam ser instaladas ou fortalecidas no repertório dos pais com filhos com indicativos de problemas de comportamento, tais como agressividade, hiperatividade, timidez etc. Enquanto pára-profissionais, esses pais poderiam reduzir, ou mesmo eliminar, os comportamentos tidos como inadequados em seus filhos. Ao mesmo tempo, é importante conhecer quais são os comportamentos parentais que favorecem o surgimento e manutenção de comportamentos considerados inadequados, de forma a verificar quais comportamentos parentais poderiam ser reduzidos em frequência e quais deveriam ser fortalecidos ou instalados, para a melhoria do relacionamento familiar e possível redução de problemas de comportamento das crianças.

Este trabalho busca responder as seguintes questões: a) quais habilidades dos pais podem estar relacionadas aos comportamentos socialmente adequados e aos problemas de comportamento dos filhos?; b) quais *déficits* de habilidades dos pais podem estar relacionados aos possíveis comportamentos socialmente adequados e aos problemas de comportamento dos filhos?; c) quais habilidades os pais precisariam adquirir para prevenir e/ou remediar problemas de comportamento?; e d) quais são os comportamentos socialmente adequados e inadequados das crianças indicadas como tendo comportamentos socialmente adequados (ICSA) e indicativos de problemas de comportamento (IPC)? Conseqüentemente, a investigação tem por objetivo 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).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 60 pais/cuidadores de crianças na faixa etária de seis anos, matriculadas em seis Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) da cidade de São Carlos.

A amostra foi composta por dois Grupos: a) pais de crianças com indicação escolar de problemas de comportamento (IPC) e b) pais de crianças com indicação

escolar de comportamentos socialmente adequados (ICSA).

O Grupo IPC possuía 87% de mães, 7% de pais, 3% de avós e 3% de tias. Já no Grupo ICSA 74% da amostra foi constituída por mães, 23% por pais e 3% por avós. A idade média do Grupo IPC era de 34,2 anos e do Grupo ICSA, de 31 anos.

INSTRUMENTO

Para a coleta dos dados foi elaborado um questionário, partindo de dados obtidos em Silva (1997). O questionário aborda questões sobre relacionamento entre pais e filhos e sobre o repertório comportamental dos filhos, desde comportamentos socialmente adequados até indicativos de problema de comportamento, finalizando com dados demográficos.

As categorias comportamentais indicativas de problema de comportamento foram incluídas no instrumento conforme os manuais da CID-10 e DSM IV. Alguns comportamentos apontados pelos manuais foram desconsiderados neste trabalho, por serem comportamentos que se acredita não estarem presentes para a idade de 6 anos, como por exemplo, comportamentos envolvendo delinquência grupal e transgressões no contexto de membros de gangue, geralmente observáveis em adolescentes, raramente em crianças com 6 anos de idade.

PROCEDIMENTO

A amostra foi composta por pais/cuidadores de alunos de seis EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) de São Carlos, distribuídas geograficamente em pontos centrais e periféricos da cidade. As escolas escolhidas correspondem à 27,27% do total das EMEIS e foram selecionadas traçando-se, no mapa da cidade, duas linhas imaginárias, em forma de cruz, tendo o ponto central como referência. Verificando-se que as quatro partes eram razoavelmente equivalentes em área geográfica e em número de escolas, escolheu-se aquelas que contemplavam as quatro áreas, evitando-se incluir as geograficamente próximas entre si.

Em seguida, visitaram-se as escolas solicitando a colaboração dos professores, que assinaram a uma carta de aceitação de participação da pesquisa, na indicação de alunos com: a) mais indicativos de problema de comportamento (IPC); e b) mais indicativos de comportamentos socialmente adequados (ICSA). Além disso, solicitou-se que o(a) professor(a) respondesse, para as crianças IPC, a um instrumento que consistia de uma lista de comportamentos apontados pelos manuais CID-10 e DSM IV, como sendo indicadores de problemas de comportamento. Para as crianças ICSA os professores foram solicitados a responder a um outro instrumento, o qual consistia de uma lista de comportamentos apontados pela bibliografia (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998; McClellan & Katz, 1996), como sendo indicadores de comportamentos socialmente adequados.

Os professores foram orientados quanto à necessidade de sigilo sobre suas indicações. Solicitou-se que eles convidassem os pais/cuidadores para participarem de uma pesquisa sobre relacionamento entre pais e filhos, na escola, em horá-

rio previamente marcado. Desta forma, a coleta de dados nas escolas consistiu em encontro, em geral nos refeitórios, com 60 pais/cuidadores, num total de 30 pais de alunos IPC e de 30 ICSA, onde foram explicitados os objetivos do trabalho e solicitada a colaboração. A aplicação do questionário foi coletiva e os participantes utilizaram em torno de 15 minutos para o término da atividade.

Os dados foram analisados quantitativamente e organizados em tabelas. Foram realizadas análises estatísticas considerando o Modelo Multinomial, com o objetivo de verificar diferenças entre os Grupos IPC e ICSA quanto aos relatos dos pais acerca do próprio repertório comportamental e dos filhos.

RESULTADOS

Na apresentação dos resultados optou-se pela denominação Grupo ou participantes ou pais IPC e Grupo ou participantes ou pais ICSA para identificar, respectivamente, os pais de filhos com indicação escolar de problema de comportamento e os pais de filhos com indicação escolar de comportamentos socialmente adequados.

Esta sessão está organizada da seguinte forma: a) dados demográficos; b) relatos dos pais sobre o repertório comportamental de suas crianças e c) relato dos pais sobre suas habilidades sociais educativas na interação com os filhos.

DADOS DEMOGRÁFICOS

A maioria dos respondentes do Grupo IPC (87%) e do Grupo ICSA (74%) era constituída por mães. No entanto, no Grupo ICSA a amostra possuía 23% de pais e em IPC, somente 7%, indicando que o Grupo ICSA possuía um número maior de progenitores masculinos que levavam seus filhos à escola, já que a coleta ocorreu em horário de entrada ou saída da escola. A maioria dos respondentes IPC possuem dois (31%) ou três (31%) filhos, já a maioria (59%) do Grupo ICSA possuem dois filhos, indicando que em IPC há um maior número de filhos que em ICSA. Quanto à distribuição por sexo, há maiores diferenças entre os Grupos IPC e ICSA, pois 27% das crianças indicadas como apresentando indicadores de problemas de comportamento eram meninas e 73%, meninos. Ao contrário, 67% das crianças indicadas como tendo indicadores de comportamentos socialmente adequados eram meninas e 33%, meninos.

Quanto ao grau de instrução dos participantes, os resultados mostraram que o Grupo IPC, em sua maioria (36,6%), possui 1º. grau incompleto, já a maioria do Grupo ICSA (36,6%) apresenta 2º. grau completo, apontando que ICSA é ligeiramente mais instruído que IPC.

A maior parte dos respondentes, de ambos Grupos, são casados, sendo 59,8% para IPC e 86,6% para ICSA, havendo um número maior de respondentes casados no Grupo ICSA. De forma semelhante, a minoria do Grupo IPC possui emprego (29,9%), ao contrário, o Grupo ICSA, em sua maioria (53,2%), está empregado.

Com relação à renda familiar, o Grupo ICSA possui renda superior ao IPC, pois

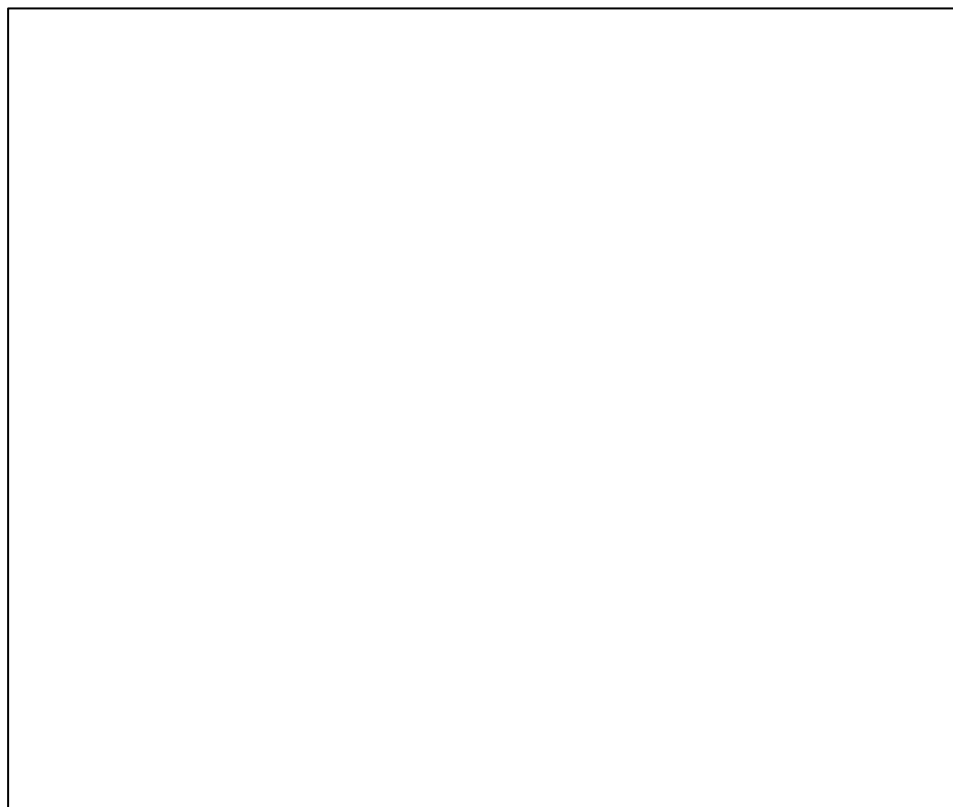
apesar de praticamente a mesma porcentagem de participantes apresentarem renda entre R\$ 100,00 e R\$ 500,00 ou entre R\$ 600,00 e R\$ 1000,00, no Grupo ICSA 36,4% dos participantes possuíam renda superior a R\$ 1000,00, podendo chegar a R\$ 5000,00, o que não foi observado no Grupo IPC.

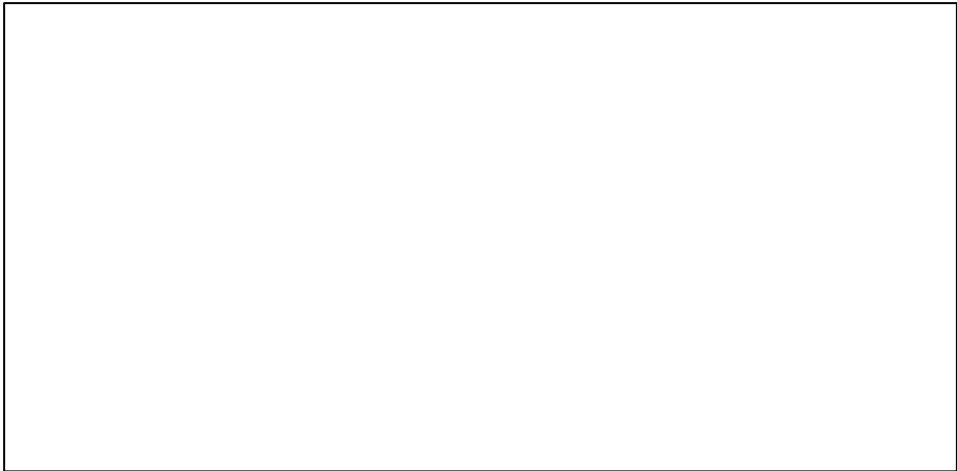
Os resultados referentes aos dados demográficos permitem concluir que o Grupo ICSA foi composto por número maior de famílias nucleares padrão que o IPC, pois possuíam um número menor de filhos, mais cônjuges morando juntos, maior nível instrucional, maior número de empregados e também maior renda familiar.

RELATOS DOS PAIS SOBRE O REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE SUAS CRIANÇAS

A Tabela 1 apresenta a avaliação dos pais IPC e ICSA sobre cada um dos comportamentos investigados em relação aos filhos.

Tabela 1. Avaliação dos pais sobre o repertório comportamental dos filhos IPC e ICSA.





^(NS): Não há diferenças entre os Grupos

^(*): Há diferenças significativas a 10% ($p < 0,10$)

^(**): Há diferenças significativas a 5% ($p < 0,05$)

Observando a Tabela 1, verifica-se que quase a metade dos itens (17 em 38), próprios do desempenho social, apresentaram-se com diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos, destacando a classe “Dificuldade para sociabilidade”, em que apenas dois dos 12 itens, não apresentaram diferenças.

As subclasses *ficar retraído* e *apresentar dificuldade para fazer amizades* da classe “Dificuldade para sociabilidade” apresentaram diferença estatisticamente significativa, sendo consideradas, pelo manual da CID-10, como indicativas de problemas de comportamento. A subclasse *cumprimentar pessoas* (“Disponibilidade social e cooperação”) apresentou diferença em favor do Grupo ICSA, ou seja, no Grupo IPC observa-se dificuldade em cumprimentar pessoas.

As subclasses *manifestar inquietude* e *apresentar impulsividade* também diferenciaram os Grupos e são consideradas, pelos manuais da CID-10 e DSM-IV, como indicativas de problemas de comportamento.

Ao analisar, de forma global, os itens indicativos de problemas de comportamento percebe-se que 13 dos 18 itens avaliados apresentaram freqüências significativamente superiores para o Grupo IPC, mostrando que os pais deste Grupo atribuem um número maior de indicativos de problemas de comportamento a seus filhos.

Chama atenção os itens *manifestar medo* e *manifestar desatenção*, que aparecem com freqüência bastante alta para ambos Grupos. Os dados mostram que o medo é percebido por mais de 50% dos pais IPC e ICSA ao avaliarem seus filhos e

50% dos pais IPC e 33,3% dos ICSA observaram comportamentos de desatenção em seus filhos.

Quanto às classes de comportamentos socialmente adequados (“Disponibilidade social e cooperação”, “Expressão de sentimentos e enfrentamento”, “Interação social positiva”), foram encontradas diferenças. Percebe-se que seis itens de um total de 20 comportamentos socialmente adequados são significativamente superiores para o Grupo ICSA (*expressar direitos e necessidades, comunica-se com as pessoas de forma positiva, fazer pedidos, oferecimento de ajuda, cumprimentar pessoas e tomar iniciativa*), apontando uma diferença entre os Grupos a favor das crianças ICSA. Destes itens, os comportamentos que foram muito mais freqüentes para ICSA ($p < 0,05$) que para IPC foram *oferecimento de ajuda e cumprimentar pessoas*.

Os resultados mostraram que as crianças de ambos Grupos apresentaram repertório socialmente adequado, porém, as crianças IPC possuíram maiores indicativos de problemas de comportamento.

RELATO DOS PAIS SOBRE SUAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA INTERAÇÃO COM OS FILHOS

A maioria das habilidades sociais educativas (HSE) investigadas não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos IPC e ICSA, como é o caso de *manter diálogo, fazer perguntas, expressar sentimentos e opiniões, cumprir promessas, colocar limites e entendimento conjugal quanto a educação dos filhos*. No entanto, os dados indicam diferenças estatísticas para as habilidades sociais de *identificar comportamentos positivos dos filhos e auto-avaliação de práticas educativas inadequadas*.

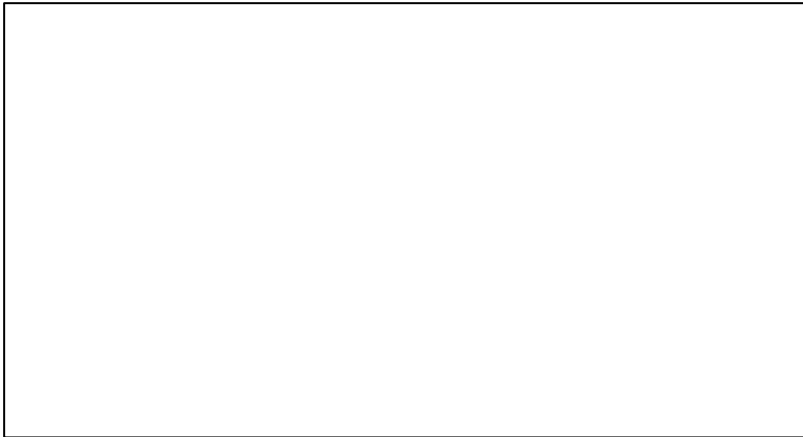
Tanto os pais IPC como os ICSA parecem ter facilidade em manter diálogo com os filhos, fazer perguntas e expressar opiniões e mais dificuldades em expressar sentimentos e cumprir promessas, pois aproximadamente metade (46,6%) de ambos Grupos relataram apresentar às vezes tais HSE, na interação com os filhos.

De forma semelhante, ambos Grupos de pais expressavam sentimentos a seus filhos. Ao analisar as freqüências de respostas percebe-se que o Grupo ICSA expressava sentimentos negativos com menor freqüência que IPC (26% para IPC e 10% para ICSA), sugerindo uma interação pais-filhos mais positiva para ICSA. A grande maioria (93,3%) de ambos Grupos de pais consideravam igualmente importante colocar limites para o comportamento dos filhos.

Já, pela Tabela 2, verifica-se que as avaliações dos pais IPC e ICSA quanto ao repertório positivo dos filhos apresentou diferenças estatisticamente significativas a favor do Grupo ICSA ($p = 0,009823$).

Tabela 2. Comparação entre as avaliações dos pais quanto aos comportamen-

tos positivos dos filhos IPC e ICSA e entre as auto-avaliações dos pais sobre seus comportamentos em relação aos filhos IPC e ICSA.



Em relação a questão “você já agiu errado com seu filho” a Tabela 2 mostra que os Grupos de pais responderam de forma significativamente diferentes ($p = 0,085192$). Porém, quando questionados sobre o que faziam nestas situações, os Grupos não diferiram significativamente nas respostas ($p = 0,136641$).

Os resultados mostram que o Grupo IPC percebe que age errado com os filhos em maior medida que o ICSA. Entretanto, parece que ambos Grupos apresentam dificuldades em pedir desculpas, que seria a HSE mais adequada frente ao reconhecimento do próprio erro.

DISCUSSÃO

Os dados são discutidos na ordem apresentada na sessão de resultados: dados demográficos, relatos dos pais sobre os comportamentos dos filhos e relato dos pais sobre suas próprias habilidades sociais educativas. Em seguida são tecidas algumas discussões buscando relacionar estes conjuntos de dados, para então finalizar com contribuições do trabalho e possibilidades de pesquisas futuras.

Com base nos dados demográficos, verifica-se que o relato de problemas de comportamento foi mais freqüente para meninos que para meninas, concordando com manuais da CID-10 e DSM-IV. Interessante notar que em IPC houve alto número de não respostas (13,5%), o que pode sugerir constrangimentos em relatar a baixa renda familiar ou então dificuldades em compreender a questão, devido ao baixo nível instrucional do Grupo. Além disso, um número maior de progenitores masculinos ICSA, ao comparar com os IPC, responderam ao instrumento, sugerindo que no Grupo ICSA pode ocorrer maior divisão de tarefas e participação do proge-

nitor masculino na prática educativa dos filhos.

Como visto, em dados demográficos, parece que o Grupo IPC apresenta um menor número de famílias nucleares padrão, o que também concorda com os manuais da CID-10 e DSM-IV, os quais apontam que o nível sócio-econômico e instrucional das famílias interferem no surgimento de problemas de comportamento. No Grupo IPC, além de haver menor renda, a família tem que sustentar um número maior de filhos, indicando mais estressores neste Grupo do que no outro, concordando com Webster-Stratton (1997) quando afirma que estressores, como baixa renda familiar e número excessivo de filhos, prejudicam o relacionamento pais-filhos, favorecendo o surgimento de comportamentos considerados inadequados às crianças.

Quanto ao relato dos pais sobre os comportamentos dos filhos, verifica-se que comportamentos indicativos de agressividade foram mais freqüentes para o Grupo IPC, permitindo levantar a hipótese de que os pais poderiam estar sendo modelos de agressividade para as crianças, provavelmente em função de práticas educativas punitivas. Os pais, frente a agressividade dos filhos, freqüentemente dão atenção a esses comportamentos, mesmo utilizando a punição e assim acabam inadvertidamente reforçando a emissão destes comportamentos. Sidman (1995) afirma que os pais interagem com seus filhos mais freqüentemente nos momentos de repreender e brigar e, conseqüentemente, como a atenção dos pais é essencial aos filhos, estes acabam comportando-se agressivamente, primeiro por ser a única forma que aprenderam a interagir com as pessoas e segundo, por obterem, por meio da agressividade, a atenção dos pais.

Quando interagem com seus filhos de forma punitiva, os pais podem levá-los, como coloca Skinner (1993/1953), a fazer "qualquer coisa" para fugir das punições, por exemplo *ficar retraído* por medo de comportarem-se e serem punidos ou, então, *mentir* para evitar que os pais os punam. Sem pretender, os pais estão ensinando e mantendo comportamentos considerados inadequados e prejudiciais ao desenvolvimento da criança, além de facilitar a baixa auto-estima, a ansiedade e outras respostas emocionais resultantes da prática coercitiva. Ao contrário, quando os pais são socialmente habilidosos em suas práticas educativas, priorizando o afeto, dando atenção a seus filhos quando comportam-se adequadamente, estão sendo modelos adequados, além de estarem promovendo, em suas crianças, comportamentos pró-sociais.

Outra habilidade social que apresentou diferença entre os Grupos foi o *cumprimentar pessoas*, neste caso em favor do Grupo ICSA. No campo teórico-prático do treinamento em habilidades sociais, a habilidade de cumprimentar é vista como essencial para iniciar e manter interações sociais. Desta forma, é possível inferir que o Grupo IPC apresenta maior dificuldade em iniciar e manter relacionamentos interpessoais satisfatórios em função do retraimento excessivo, da dificuldade para cumprimentar pessoas e da dificuldade em fazer e/ou manter amizades. Estes dados parecem concordar com Del Prette e Del Prette (1999) quando afirmam que crianças tímidas

também apresentam grande dificuldade para iniciarem interações, mesmo com colegas, além de tenderem a agir agressivamente frente a algum contato dos pares. Os autores colocam ainda que o isolamento das crianças tímidas cria um ciclo vicioso, ampliando ainda mais suas dificuldades de interação e isolamento.

Romero (1995) observou que crianças com problemas de comportamento e com dificuldades de aprendizagem são vistas negativamente pelos professores, os quais lidam com elas de forma mais punitiva que com os demais alunos. Em outras palavras, a criança que já apresenta, em casa, comportamentos inadequados, mantidos por uma prática punitiva, ao chegar à escola pode também ser punida, prejudicando ainda mais sua auto-estima e autoconfiança. Além disso, crianças tímidas, retraídas, podem apresentar maiores dificuldades para interagir e fazer perguntas, mantendo dúvidas que podem levá-las a apresentar dificuldades de aprendizagem. A dificuldade da criança em iniciar e manter amizades pode prejudicar seu desempenho social, em geral, podendo considerar-se pouco amada ou querida pelas pessoas e tornar-se solitária.

Interessante notar que os itens *manifestar medo* e *manifestar desatenção*, que aparecem com frequência bastante alta para ambos Grupos e são considerados, pelos manuais da CID-10 e DSM-IV, como indicativos de problemas de comportamento, podem servir como alerta para a possibilidade de crianças tidas como socialmente adequadas, passarem a desenvolver algum tipo de problema de comportamento. Como afirma Webster-Stratton (1997), as crianças podem tanto apresentar problemas de comportamento na infância, como podem manifestá-los somente na adolescência, desta forma, estas crianças ICSA que apresentaram algum indicativo de problema de comportamento, se os pais não alterarem algumas práticas educativas, podem vir a desenvolverem comportamentos considerados inadequados na adolescência.

Quanto às HSE dos pais, os dados sugerem diferenças e algumas semelhanças entre os Grupos, as quais são discutidas a seguir.

Os resultados mostram que o Grupo IPC percebe que age errado com os filhos em maior medida que o ICSA, o que pode ser função de maior uso de práticas punitivas no Grupo IPC, as quais podem levar a sentimentos de arrependimento e culpa. Entretanto, parece que ambos Grupos apresentam dificuldades em pedir desculpas, que seria a HSE mais adequada frente ao reconhecimento do próprio erro. Diante disto, tem-se a hipótese de que os pais evitam pedir desculpas aos filhos por temerem perder o respeito deles, no entanto, ao contrário, estão privando-os de modelos socialmente adequados: ao desculparem-se estão ensinando aos filhos a importância de reconhecer os próprios erros e de desculparem-se, favorecendo um equilíbrio de reforçadores (Del Prette, Del Prette & Branco, 1992) e uma possível interação mais satisfatória.

Outra diferença entre os Grupos foi a de identificar aspectos gratificantes do repertório dos filhos, à favor do Grupo ICSA, o que pode ser relevante para a promo-

ção de relacionamentos positivos entre pais e filhos e educação efetiva. Por outro lado, como apontam alguns autores (por exemplo, Patterson, DeBaryshe e Ramsey, 1989; Brioso e Sarrià, 1995; Conte, 1997; Kaiser e Hester, 1997; Kaplan, Sadock e Grebb, 1997 e Webster-Stratton, 1997) quando os filhos não conseguem a atenção dos pais comportando-se adequadamente, aumenta a probabilidade de que emitam comportamentos tidos como inadequados, obtendo assim a atenção de seus pais, o que pode explicar a indicação das crianças IPC, pelas professoras, como tendo um maior número de comportamentos inadequados.

Ao comparar o relato dos pais IPC e ICSA sobre si mesmos e sobre os filhos é possível levantar algumas hipóteses: a) como há consenso entre os autores da área (por exemplo Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Brioso & Sarrià, 1995; CID-10, 1993; Conte, 1997; Kaiser & Hester, 1997; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997 e Webster-Stratton, 1997) que comportamentos inadequados dos filhos são função de práticas educativas inadequadas dos pais e como os resultados mostraram vários itens com diferenças significativas para os comportamentos dos filhos e, ao contrário, os pais de ambos Grupos avaliaram-se muito positivamente, mostrando-se socialmente adequados em quase todas HSE investigadas, é possível que os pais tenham mais facilidade para avaliarem seus filhos do que a si próprios, indicando dificuldades de auto-observação e discriminação do próprio repertório comportamental e b) como as crianças IPC possuem vários comportamentos indicativos de problemas de comportamento, manifestando agressividade nas interações com os pais e como estes relataram agir várias vezes de forma "errada" com seus filhos é possível que utilizem práticas coercitivas, favorecendo a reprodução do modelo de agressividade. Inclusive as crianças IPC foram avaliadas como apresentando maior número de indicadores de problemas de comportamento, especialmente *manifestar hostilidade, ficar retraído, destruir objetos, demonstrar irritação, desafiar regras, manifestar inquietude e mentir*.

É possível concluir que os Grupos IPC e ICSA foram semelhantes em alguns aspectos: a) ambos Grupos de pais consideravam importante colocar limites, fazer perguntas, expressar opiniões e cumprir promessas e b) as crianças IPC e ICSA foram avaliadas como apresentando muitos comportamentos socialmente adequados, embora mais freqüentes para ICSA, cujos relatos indicaram que eram mais carinhosas, expressavam mais adequadamente sentimentos de desagrado, tomavam mais iniciativas e expressavam mais desejos e preferências.

O fato de as crianças IPC e ICSA terem apresentado grande número de comportamentos socialmente adequados, sugere a importância de alertar pais e professores sobre a necessidade de aproveitarem mais educativamente tal repertório, de modo a torná-lo mais funcional para a aprendizagem acadêmica e para a redução de comportamentos considerados inadequados. Estas colocações refletem a importância de pesquisas de caracterização de práticas educativas, pois os dados possibilitam conhecer as dificuldades dos pais e o repertório das crianças em um estágio pré-alfabetização, podendo ser utilizados na pré-escola para prevenir possíveis pro-

blemas ligados a aprendizagem e à adaptação da criança (Del Prette, Del Prette, Torres & Pontes, 1998; Silva, 1997).

Problemas de comportamento podem ser impeditivos de aquisição de habilidades sociais, pois, como afirma Pacheco e Gomes (1999), o comportamento agressivo pode ocorrer em função da ausência de alternativas no repertório comportamental do indivíduo. Desta forma, torna-se imprescindível intervenções com pais, especialmente os do Grupo IPC, já que ao mudarem a prática educativa poderiam reduzir ou mesmo eliminar comportamentos inadequados nos filhos.

A questão do estabelecimento de limites é colocada, pelos respondentes deste estudo, como importante à prática educativa, porém, faltam pesquisas que esclareçam o que as pessoas compreendem como limites. Assim, poderia-se comparar relatos de pais e mães, de pais e professores quanto à concepção de limites e conseqüentemente ajudar no entendimento das práticas educativas.

O presente trabalho pôde contribuir para um melhor entendimento das práticas educativas de dois Grupos de pais (os de filhos com indicativos de problemas de comportamento e os de filhos socialmente adequados), à medida em que obteve informações relevantes sobre as interações estabelecidas, tanto de pais com filhos com indicativos de problemas de comportamentos, como os de filhos com comportamentos socialmente adequados. Entretanto, os dados obtidos nesta pesquisa referem-se somente as interações estabelecidas entre pais e filhos. Para um melhor entendimento dos comportamentos da criança seria necessário investigar às interações estabelecidas com colegas, com professores e outras pessoas de sua convivência, pois os ambientes escolar e de amizades também influenciam diretamente o repertório comportamental da mesma. Pesquisas de relato, como esta, deveriam também ser complementadas, tanto quanto possível, com dados de observação direta.

Esta pesquisa sobre HSE possibilitou a elaboração e aplicação de instrumento de coleta de dados, que pode ser útil para estudos sobre práticas educativas e relacionamentos pais-filhos. Na literatura brasileira há ainda carência de instrumentos que possam trazer informações para o entendimento de relações estabelecidas nas práticas educativas e interações pais-filhos. Desta forma, o instrumento pode ser levado em conta em outros estudos, com as mesmas características deste, e de pesquisa-intervenção, verificando-se sua aplicabilidade mesmo em avaliações pré e pós-intervenção.

Este trabalho sugere ainda que há outras lacunas a serem preenchidas por estudos futuros: a) levantamento e análise em contextos distintos e com maior número de participantes, para verificar concordâncias e/ou discordâncias dos resultados encontrados, além de poder testar validade e fidedignidade do instrumento; b) acompanhamento das famílias para definir intervenções padrões, de acordo com características de populações específicas; c) intervenções para pais, com intuito de auxiliá-los na educação dos filhos, em especial daqueles com indicações de problemas de comportamento; d) análises longitudinais sobre o desenvolvimento da crian-

ça, pois as práticas educativas podem interferir diretamente no desenvolvimento físico, social e cognitivo dos filhos; e) verificação das HSE de pais e HSE de mães, que podem ser distintas na prática educativa dos filhos; f) levantamento e intervenções com casais separados, para verificar se as HSE dos pais e a prática educativa são semelhantes ou diferentes das encontradas na presente pesquisa e g) intervenção com professores para conhecer quais habilidades, próprias da prática do professor, estão promovendo e/ou mantendo comportamentos socialmente adequados e inadequados em seus alunos. Estas intervenções com professores podem reduzir *déficits* interpessoais e aumentar HSE, evitando tanto o surgimento de comportamentos considerados inadequados nas crianças, como prevenindo que sejam encaminhadas à educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGENTI, M. C.; ROMANELLI, G (1999). Um estudo das representações sociais da família e da escola no processo educativo da criança. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 29., 1999, São Paulo. *Resumos*. Ribeirão Preto, SBP, p. 287.
- BAILEY, D. B.; PALSHA, S. A.; SIMEONSSON, R. J. (1991). Professional skills, concerns, and perceived importance of work with families in early intervention. *Exceptional Children*, v. 58, p. 156-165.
- BECKER, W. C. (1974). *Os pais são também professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitárias Ltda.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M.(1994). *Família-socialização-desenvolvimento*. Ribeirão Preto. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo.
- BLAIR, C.; RAMEY, C. T.(1997). Early intervention for low-birth-weight infants and the path to second-generation research. In: GURALNICK, M. J. (Org.) *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., p. 77-97.
- BRASIL 1994. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC).
- BRICKER, D.; CASUSO, V. (1976). Family involvement: A critical of early intervention. *Excepcional Children*, v. 46, p. 108-116.

- BRIOSO, A.; SARRIÀ, E. (1995). Distúrbios de comportamento. In: COLL, PALACIOS, C. J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-168.
- CABALLO, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. In: CABALLO, V. E. (Org.) *Terapia y modificacion de conducta*. Madri: Siglo Veintiuno, p. 403-443.
- _____ (1997) El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.) *Sobre comportamiento e cognição*. São Paulo: ARBytes Editora, p. 229-233.
- CALVERT, S. C.; MCMAHON, R. J. (1987). The treatment acceptability of a behavioral parent training program and its components. *Behavior Therapy*, v. 2, p. 165-179.
- CID-10. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas* (1993). Porto Alegre: Artes Médicas.
- CONTE, F. C. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. In: DELITTI, M. (Org.) *Sobre comportamento e cognição*. Santo André: Arbytes Editora, p. 165-173.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia, FFCLRP*, v. 2, p. 40-50.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, (1999). A. *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M. C. M. (1998). Propriedades psicométricas do IHS: Análise de itens e da estrutura fatorial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 219-228.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; TORRES, A. C; PONTES, A. C. (1998) Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 1, p. 11-22.
- DUNST, C. J.; JOHANSON, C.; TRIVETTE, C. M.; HAMBY, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Excepção*

nal Children, v. 58, p. 115-125.

- INGBERMAN, Y. K. (1997). Terapia comportamental com famílias. In: DELITTI, M. (Org.) *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo: ARBytes Editora, p. 230-236.
- KAISER, A. P.; HESTER, P. P. (1997). Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. *Behavioral Disorders*, v. 22, n. 3, p. 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, 7ª edição.
- MCCLELLAN, D. E.; KATZ, L. G. (1996). El desarrollo social de los niños: Una lista de cotejo. *ERIC: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- McMAHON, R. J. Treinamento de pais. In: CABALLO, V. E. (Org.) (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Livraria Editora Santos, p. 397-424.
- PACHECO, J. T. B.; GOMES, W. B. (1999). Estilos parentais e o desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 29., 1999, São Paulo. *Resumos*. Ribeirão Preto, SBP, p. 124-125.
- PATTERSON, G. R.; DEBARYSHE, B. D; RAMSEY, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, v. 44, n. 2, p. 329-335.
- ROMERO, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C. PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 71-82). Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3.
- SIDMAN, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy II.
- SILVA, A. T. B. (1997). *Treinamento de habilidades sociais e desenvolvimento de interações entre pais e filhos*. São Carlos. 72p. Monografia (Conclusão do curso de Bacharelado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.

- SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em Grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 3, p. 203-215, 2000.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 8ª edição (Originalmente publicado em 1953), 1993.
- THOMPSON, L.; HERMAN, S.; JURKIEWICZ, T.; HULLEZA, C. Pathways to family empowerment: Effects of family-centered delivery of early intervention services. *Exceptional Children*, v. 64, p. 99-113, 1997.
- WEBSTER-STRATTON, C. Case studies and clinical replication series: Predictors of treatment outcome in parent training for conduct disordered children. *Behavior Therapy*, v. 16, p. 223-243, 1985.
- _____ Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct problem children. *Behavior Therapy*, v. 20, 103-115, 1989.
- _____ Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In GURALNICK, M. J. (Org.) *The effectiveness of early intervention* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997, p. 429-453.

SONO, ANSIEDADE E QUALIDADE DE VIDA (WHOQOL-100): EM ALUNOS DO 5º. ANO DE PSICOLOGIA EM SÃO PAULO: CAPITAL, INTERIOR E GRANDE SÃO PAULO.

Maria Nilza Moreira ¹

RESUMO

Preocupação, sono insatisfatório, ansiedade, perda de memória, insegurança, dores, alteração de apetite, uso de hipnóticos foram observados em 210 estudantes de 5º ano de Psicologia, da Capital e Interior de São Paulo, por meio de: Estudo de Sono de Giglio; Escala de Ansiedade de Hamilton e Qualidade de Vida WHOQOL-100/1998, concluindo-se que há relação entre Sono, Ansiedade e Qualidade de Vida.

Palavras-chave: Sono, Ansiedade, Qualidade de Vida.

ABSTRACT

Tension, unsatisfactory sleep, anxiety, fear, insecurity, pain, weakness, appetite change, using of hypnotic drugs observed on 210 subjects, 5th year students of Psychology Universities in the state of São Paulo. Were used: Giglio's Sleeping Study; Hamilton Anxiety Scale; Instrument for evaluation of Quality of Life – WHOQOL – 100/1998. The conclusion shown that there is a close relation between sleeping, anxiety and Quality of Life.

Keywords: Sleep, Anxiety, Quality of Life

APRESENTAÇÃO

Por meio de observações empíricas identificamos em estudantes do 5º. Ano de cursos de Psicologia alguns sintomas, como: irritabilidade, inquietação, tensão,

Doutora em Psicologia – Universidade de São Paulo / SP. Mestre em Psicologia – Universidade Metodista de São Paulo / SBC (com ênfase em Epistemologia Genética de Jean Piaget). Especialista em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Graduação em: Psicologia, Pedagogia, Estudos e Ciências Sociais. Coordenadora e Docente da Pós Graduação – *stricto sensu* na Área de Psicologia do Desenvolvimento Humano e docente na Faculdade de Psicologia da Universidade Camilo Castelo Branco / SP. E, docente na Faculdade de Psicologia da Universidade Ibirapuera / SP. Diretora Geral e da Clínica Psicológica e Psicopedagógica do Instituto de Psicopedagogia Jean Piaget / SP.

sono insatisfatório, ansiedade, medo, insegurança física e emocional, humor variável, dores, fraqueza, exaustão, perda ou excesso de apetite, uso de hipnóticos, preocupação e outros. Então, desde 1998, sistematizamos estas observações, a fim de chegar a algumas constatações, no decorrer da pesquisa. Iniciamos com uma pesquisa preliminar (Moreira, 2000), aplicando os instrumentos em duas Faculdades (Capital e Interior), que apresentavam as mesmas características quanto à população.

Os crescentes níveis de tomada de consciência, no mundo contemporâneo em que a saúde mental é tão importante quanto à saúde física, têm levado a indagações constantes e a um maior número de usuários de técnicas psicoterápicas para beneficiar-se desse auxílio na solução de situações-problema, buscando, muitas vezes, substituir ou diminuir o uso dos psicofármacos.

Mesmo que o uso da psicoterapia e da neurofarmacologia, separadas ou em conjunto, seja recurso importante à disposição de pacientes e profissionais, ele traz em si estímulos às polêmicas, gerando defensores para uma ou outra dessas atividades científicas. Mas, todas as minhas pesquisas têm, por princípio filosófico e teórico, a abrangência da inter e da multidisciplinariedade. E é a partir desta abordagem que se desenvolve esta pesquisa, para dar origem, como ponto de partida, a outras investigações.

Na análise dos resultados, foi feita uma síntese de três conceituadas Escalas de Avaliação, selecionando sete elementos comuns para uma aplicação em sete Faculdades, com 210 sujeitos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, sobretudo a partir de 1990, que foi considerada a Década do Cérebro, houve maior índice de tomada de consciência pelos cientistas de que o trabalho solitário é menos produtivo, em termos de tempo e custo, quando não se torna, também, ineficaz. Esta é a Era da Multidisciplinariedade. As inter-relações de uns e outros profissionais tornam-se cada vez mais freqüentes, assim como a produtividade e os benefícios para o paciente, tornando maior e melhor a realização para o profissional. Tais evidências são resultados de pesquisas e refletem um pensamento mais flexível nos campos humano e científico.

Foram identificadas para esta pesquisa algumas características especiais em alunos de 5º ano de Psicologia, tais como: Problemas de Sono e Ansiedade que podem ser resultado ou resultar em um determinado padrão de Qualidade de Vida.

A partir destes elementos, foram utilizados os seguintes instrumentos para medir os níveis destes transtornos ou problemas: Questionário de Estudo do sono de Giglio. 2) Escala de Hamilton para Ansiedade (EHA). 3) Instrumento para avaliação de Qualidade de Vida - WHOQOL-100/1998.

Escolhidos os modelos para avaliação, passamos a conceituá-los dentro do processo histórico-científico.

CONCEITOS

I. SONO

O sono é um processo que, enquanto orgânico, é caracterizado como um hábito, mas no plano da razão é um fenômeno questionador, que chama a atenção de leigos e de cientistas.

Enquanto não existia luz artificial e, sobretudo, a elétrica, os questionamentos sobre tal processo permaneceram na mente dos cientistas. Mas, com a iluminação artificial, principalmente a noturna, houve uma alteração quase total no processo orgânico, além de fatores como trabalho, viagens, lazer noturno e outros, provocando insônias, sonhos diferenciados e pesadelos, ou seja, provocando transtornos de sono.

Se o interesse científico pelo sono tem início a partir da segunda metade do século XIX, a especialização nas pesquisas assume vulto maior no final do século XX.

O sonho, por sua vez, já foi motivo, há mais de 5000 anos, de muitas especulações. Mas, instituições científicas encarregaram-se de sistematizar o processo e o conteúdo deles, para interpretar e melhor compreender os processos e a saúde mentais. Neste aspecto, destacam-se, notadamente, as figuras de Freud e Jung.

Os estudos contemporâneos já avaliam e mensuram o sono em seus mecanismos, padrões de normalidades e patologias, por meio de instrumentos cada vez mais sofisticados, em termos de precisão e controle. (Reimão, 1996, 1999).

Notáveis foram as identificações descritas por Aserinsky & Kleitman, em 1953, de que o sono não é simples ausência de consciência, ao descreverem o Sono Rem "*Rapid Eye Moviments*" (Volmer, 1987, *apud Gíglío*, 1988).

O que chama a atenção, nesta pesquisa, são as recentes avaliações subjetivas do sono e entender o que coloca Dinges (1984, *apud Gíglío*, 1988), de que "o ciclo sono-vigília é, para a espécie humana, um importante marcador biológico, com particular capacidade para estabelecer normas sociais". E, como completa Gíglío (1988): "a falta de sono não só traz conseqüências de ordem social, por desajustes aos padrões culturais, mas também pode trazer outras sérias conseqüências de ordem fisiológica" e emocional.

II. ANSIEDADE

Segundo Ballanger *et alii* (*apud* Lima *et alii*, 1993), a declaração do Grupo Internacional no Transtorno de Ansiedade é de que: "a ansiedade é uma condição mórbida psiquiátrica crônica e prevalente, que leva à incapacidade e perda funcional persistente para o indivíduo e uma alta carga econômica para a vida da pessoa e para a sociedade".

Mas, comentam Kelrman e Schechter (*apud* Lima, M. G. *et alii* 1993):

"se é certo que um determinado nível de ansiedade é necessário para motivar o paciente, também é verdade que níveis excessivos de tensão, ansiedade ou intensidade de sintomas resultam num decréscimo da capacidade do paciente para

trabalhar efetivamente no tratamento”.

De acordo com o DSM-IV (1994): “A ansiedade é caracterizada por sentimentos subjetivos de antecipação, temor ou apreensão, ou por um senso de desastre eminente ou morte, associados a vários graus de excitação autonômica e reatividade”.

Como a dor física, a ansiedade leva a alterações do comportamento, exercendo também um papel importante no aprendizado e adaptação. Entretanto, a ansiedade severa pode desencadear um funcionamento desadaptativo e perturbações psicológicas. A ansiedade tem, comprovadamente, dois componentes, um psicológico e outro somático.

Várias vezes, há situações em que se fica ansioso, mas, assim que a situação se resolve, tudo volta ao normal. Porém, para algumas pessoas ansiedade é algo incontrolável. É um pavor constante que vai além do normal. Há casos em que existe um motivo para a pessoa ter ansiedade, como um “stress” provocado por fator externo ou conflito interno. São os casos de ansiedade exógena. Porém, existem situações de ansiedade em que não há nenhum motivo aparente, nem mesmo uma doença para explicar o porquê da ansiedade. Esses casos são chamados de ansiedade endógena.

Em geral, os sintomas surgem espontaneamente e, algumas vezes, sob a forma de ataques de ansiedade. Aos poucos, vão progredindo para verdadeiros ataques de pânico. Essas pessoas são, em geral, hipocondríacas, têm verdadeira fobia de freqüentar lugares onde possam se ver em situações de pânico, bem como são inclinadas a usar álcool ou drogas para combater a ansiedade.

A alteração de comportamento, que atualmente é chamada de Transtorno de Ansiedade e Somatização, era, desde o século passado e até há bem pouco tempo, chamada de neurose. De fato, ainda é assim chamada, e não há problema nisso, já que essa é uma alteração conhecida da humanidade há séculos.

Eis algumas das definições, de acordo com Statsky (1989), para o transtorno:

CULLEN (1772) caracterizou como: “Certo grupo de afecções, contrárias à Natureza dos sentimentos e do movimento, às quais não dependem de lesão tópica dos órgãos e sim de alterações gerais de todo o sistema, com repercussões especialmente sobre a motilidade e o pensamento”. PINEL (1819): englobou na definição acima estados mórbidos de outra natureza, como tétano, raiva, neuralgias, etc. JANET (1821) considerou que: “Neuroses são doenças da personalidade, caracterizadas por conflitos intrapsíquicos que inibem as condutas sociais”. FREUD (1828): formulou a Teoria Econômica das Neuroses, ligada à quantidade dos afetos (libido), que o Ego pode suportar. Criou as noções de inconsciente, Id, Ego e Superego, enfatizou o papel da primeira infância, da energia sexual e da agressividade. Formulou as fases do desenvolvimento psíquico e a formação do caráter neurótico, quando da fixação da libido em uma das fases.

Então, segundo a Psicanálise, o Ego utilizará os mecanismos de defesa como instrumentos para se defender de uma ansiedade insuportável, a qual é resultante de um conflito intrapsíquico inconsciente.

Quando essa defesa é insuficiente, há o aparecimento de sintomas, devido ao excesso de estímulos, a antigos bloqueios ou a diminuição das descargas tenham estabelecido no organismo uma barreira contra as tensões, de modo que as tensões normais agora atuam como se fossem traumáticas. O objetivo é que a tensão, ou culpa, fiquem mantidas inconscientes, seja por: repressão, regressão, deslocamento, isolamento, obsessão, introjeção, anulação, formação reativa, identificação.

A ansiedade pode se apresentar de várias formas, como: ataque de pânico, ansiedade generalizada, transtorno obsessivo-compulsivo, fobias a situações locais, sociais e outras.

Comprova-se hoje que a ansiedade pode ser causada por um desequilíbrio químico no cérebro, como o TOC, que pode ser causado por desequilíbrio de serotonina.

Todos os casos de ansiedade apresentam sintomas psicológicos, como: apreensão, medo, desespero, sensação de pânico, hipervigilância, irritabilidade, fadiga, insônia e dificuldade para se concentrar. Além dos sintomas físicos, como taquicardia, dor de cabeça, tontura, diarreia, indigestão, vontade constante de urinar, falta de ar, boca seca, sudorese, pele fria, palidez e uma reação exagerada aos reflexos.

A Escala de Hamilton – Ansiedade (1959), apresenta 14 sintomas, dos quais 6 são psicológicos, 7 são físicos e 1 de comportamento, com escores de: 0 = ausência; 1 = intensidade ligeira; 2 = intensidade média; 3 = intensidade forte; 4 = intensidade máxima (incapacidade), que permite uma síntese cientificamente consciente, e segundo Barembliit (1986), “com inegável eficácia, fundamentando-se numa leitura prática com recursos teóricos, assim como uma severa autocrítica social”.

III. QUALIDADE DE VIDA – WHOQOL – 100 (QV)

No início da pesquisa, não havia um consenso geral sobre o conceito de QV e talvez ainda não haja. Mas, há três aspectos fundamentais referentes ao constructo, que foram obtidos por um grupo de especialistas, de diferentes culturas, que são: subjetividade, multidimensionalidade, presença de dimensões positivas (ex. mobilidade) e negativas (ex. dor).

O conceito de QV surge de um movimento dentro das ciências humanas e biológicas, no sentido de valorizar parâmetros maiores que o simples controle dos sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida.

Foi esta perspectiva que levou, em 1992, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a organizar um projeto colaborativo multicêntrico. Em 1994, o Whoqol Group inicia a elaboração do Questionário WHOQOL: *WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE* (apud Spilker, 1996), com 100 (cem) itens e com cinco alternativas cada, obedecendo um protocolo padrão. O WHOQOL-100 foi traduzido e adaptado para o Brasil por Marcelo Fleck em 1998.

O desenvolvimento desses elementos conduziu à definição de QV como:

“as percepções individuais da pessoa de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e sistema de valores nos quais ela vive, e em relação às suas metas, expectativas, padrões e interesses”. (Fleck, 1999).

A QV afeta a percepção, sentimentos da pessoa e comportamentos relacionados com suas atividades diárias, não se limitando à condição de saúde e intervenção médica.

O reconhecimento da multidimensionalidade do constructo possibilitou ao Group estruturar o instrumento de avaliação em seis domínios: físico, psicológico, individualidade ou nível de independência, relações social, meio ambiente e espiritualidade (religião e crenças pessoais).

OBJETIVO

Comparar as três Avaliações naquilo que apresentam em comum, numa tentativa de identificar a influência do Sono e da Ansiedade na Qualidade de Vida, em alunos do 5º. Ano de Psicologia.

METODOLOGIA

As escalas de avaliação constituem instrumentos essenciais na metodologia dos ensaios sócio-clínicos, proporcionando validação objetiva nas modificações sintomatológicas dentro dos padrões de normalidade. Foram utilizados, como **Material**: 1) Questionário de Estudo do sono de Giglio. 2) Escala de Hamilton para Ansiedade (EHA). 3) Instrumento para avaliação de Qualidade de Vida - WHOQOL-100/1998. Os **Sujeitos** foram **210** (duzentos e dez) estudantes do 5º. Ano de Psicologia, de sete Faculdades, sendo: 4 (quatro) da cidade de São Paulo (uma de cada Zona: leste, oeste, norte e sul), 2 da Grande São Paulo (norte e oeste) e 1 (uma) do Interior, com população de diferentes níveis sócio-econômicos, de ambos os sexos, com idades entre 20 e 52 anos.

RESULTADOS

Utilizando os elementos comuns em gênero e de conteúdos semelhantes e/ou idênticos nos três instrumentos, foram classificadas as questões, a fim de se obter uma síntese dos resultados. Os 210 sujeitos, 120 da capital (A), 30 do interior (B) e 60 da Grande São Paulo (C) apresentaram, em porcentagens, os seguintes resultados:

- Legenda: a = nada ou nunca e/ou muito insatisfeito;
b = muito pouco e/ou insatisfeito;
c = mais ou menos e/ou nem satisfeito /nem insatisfeito;
d = médio e/ou satisfeito;
e = bastante ou sempre e/ou muito satisfeito.

Capital (A)

A large, empty rectangular box with a black border, intended for text input or a drawing related to the 'Capital (A)' category.

Interior (B)

A large, empty rectangular box with a black border, intended for text input or a drawing related to the 'Interior (B)' category.

Grande São Paulo (C)

A large, empty rectangular box with a black border, intended for text input or a drawing related to the 'Grande São Paulo (C)' category.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

DE ACORDO COM ANEXOS I, II, III, IV E V, EM RELAÇÃO:

1) ao **Sono**, os estudantes (A) não dispensam as “baladas”² de final de semana, alterando o **ciclo circadiano**, provocando desgastes maiores, que procuram compensar dormindo mais nos fins de semana e com mais lazer, pequenas férias de feriados prolongados e férias do tipo veraneio; os percursos de vida dos (B) já não obedecem a um ritmo de vida dentro dos limites do que é considerado normal, com hábitos mais monótonos. As “baladas” estão mais presentes e os estudantes chegam a viajar para as cidades vizinhas em busca de novidades, mas precisam se levantar cedo, que no interior é próprio da rotina acadêmica; já os (C) habitando em cidades-dormitórios dormem tarde, com maior cansaço e devem acordar muito cedo, não conseguem, em geral, compensar o sono nos finais de semana por causa das responsabilidades caseiras. Toda população estudada apresenta transtorno de sono.

² Descontração noturna em bares, danceterias e outros.

2) à **Memória**, entre os estudantes de (A) o índice de **insatisfação** é pouco menor que em (C), mas muito maior que em (B), onde o índice de **satisfação** é maior do que em (A) e (C) e, ainda, em (C) o índice de **indecisos** é maior.

3) à **Dor**, os (A) apresentam melhores condições de Planos de Assistência à saúde, os (B) satisfazem-se, também, com os Planos de Saúde e fazem muito mais uso de medicamentos naturais, e os (C) também se satisfazem com os Planos de Saúde. Mas há uma insatisfação generalizada.

4) à **Medicação**, os (A) e (C) apresentam menor uso por ser o custo muito alto ou por maior manutenção de consultas médicas, os (B) tem maior facilidade na aquisição de medicamentos (automedicação) ou chás caseiros.

5) à **Segurança**, os (A) mesmo sendo mais protegidos por seguranças particulares ou coletivas e companhias de seguro, sentem de perto os problemas da criminalidade e da drogadição, assim como os (C), enquanto que os (B) vivem menor índice de sobressaltos, embora haja uma instabilidade geral, característica do país.

6) à **Preocupação**, os (A) e (C) enfrentam a dificuldade da estabilização, da competitividade e da rotatividade nos empregos, já para os (B) há maior estabilidade, mais oportunidade com o maior número de empresas que procuram o interior (que tem impostos mais baixos) e, mesmo, maior satisfação com salários mais baixos.

7) à **Ambiente e Moradia**, para os (A) as habitações oferecem maior conforto, proteção e locomoção e para os (C) há maior facilidade de moradia e locomoção, para os (B) há facilidade de moradia, mas há maior dificuldade na locomoção.

8) à **Ansiedade**, os (A) e (C) enfrentam congestionamentos de tráfego, problemas de estacionamentos, os salários são deficitários diante de um custo de vida elevado, mas a ilusão da mídia pode mascarar os sintomas, os (B) sentem de perto as dificuldades para enfrentar a competitividade profissional, a falta de informação sobre o papel do psicólogo e interrogação constante de como começar.

9) o **Estudo do Sono**, os resultados obtidos entre WHOQOL e GIGLIO apresentam algumas defasagens e talvez seja porque este último é mais específico e demonstra maior equivalência entre (A) e (C) na ausência de alguns problemas de sono. Enquanto que em (B) aumenta a porcentagem de satisfação.

CONCLUSÃO

Procurou-se demonstrar, primeiro, que há uma relação específica entre as três escalas de avaliação. Depois, que há uma estreita relação entre o que o meio físico oferece e a QV; que as instabilidades sociais, econômicas e política; que a expectativa sobre o futuro profissional quanto à competitividade e competência é fator de ansiedade; que há maior falta de qualidade nos hábitos de sono entre os sujeitos na capital; que a maioria, não consulta um médico para resolver problemas de sono e, portanto, mantêm os sintomas que deram origem a esta pesquisa, gerando insegurança, instabilidade, ansiedade na maior parte dos sujeitos.

Observe-se que as porcentagens são heterogêneas em cada situação e em cada ambiente.

Como resultado geral, o melhor nível de QV está entre os estudantes (B).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAREMBLITT, Gustav. (1986). *Grupos: Teoria e Técnica*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- BERLIN, Robert M. *et alii*. (1984). Sleep Disorders on a Psychiatric Consultation Service. *American Journal of Psychiatry*, 141 (4). Pp. 382-4.
- BORELLA, Piero *et alii*. (1999). *Emotional stability, anxiety, and natural killer activity under examination stress*. The Oficial Journal of I.S.P.N.E. – Psychoneuroendocrinology. Vol. 24. Number 6, August. Bordeaux, France / Medical School. Pergamon Editors.
- CID-10. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10. Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Coord. OMS – trad. D. Caetano. P. Alegre. A Medicas.
- DSM-IV – TM. (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais*. Trad. Dayse Batista. 4a. ed. Porto Alegre. Artes Médicas.
- FLECK, Marcelo Pio de Almeida *et al.*(1999). *Desenvolvimento da versão em Português do instrumento de avaliação de Qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100)*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 21(1)19-28.
- GIGLIO, Sandra Braz Del. (1988). *Estudo da ocorrência das queixas de insônia, de sonolência excessiva diurna e das relativas às parasônias, na população adulta da cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.
- HAMILTON, Morghan. A. (1959). *Assessment of anxiety states by rating*. British Journal of Medical Psychology, 32: 50-55.
- KLEITMAN, Norman. (1923). *Studies on Physiology of Sleep*. The American Journal of Physiology, vol. 66, pp.67-92.
- LIMA, Manuela Garcia *et alii*. (1993). *Avaliação dos níveis de ansiedade através da Escala de Hamilton em pacientes submetidos à psicoterapia breve grupal*

dinâmica associada à medicação e sem associação de medicamentos. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. Vol. 42, n. 7. agosto.

MOREIRA, Maria Nilza. (2000) Sono, Ansiedade e Qualidade de Vida, em Alunos do 5^o. Ano de Psicologia, em São Paulo: Interior e Capital (pesquisa preliminar). In: José Carlos Souza, Liliana A M. Guimarães (Orgs.), *Interdisciplinaridade em Saúde Mental.*(P. 213). Campo Grande. UCBD Editora.

MURRAY, Ben et alii. (1999). *A Ligação da Paroxítora às Plaquetas de Pacientes com Fobia Social.* São Paulo. Resenha de Psiquiatria. Vol. 6. 04.

REIMÃO, Rubens. (1996) *Sono, estudo abrangente.* Segunda edição. São Paulo. Atheneu.

_____. (1999). *Medicina do Sono.* São Paulo. Lemos.

_____. (1999). *Sono, Sonho e seus distúrbios.* São Paulo. Frôntis.

SPILKER, B. *Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials.* 2. ed. New York. Lippincott-Raven, 1996.

STATSKY, Sandro & AGUIAR, Roberto. W. (1989). *Psicoterapia de Orientação Analítica.* P. Alegre. Artes Médicas.

ANEXO I.
ESTUDO DO SONO (GÍGLIO)

Two empty rectangular boxes are provided for data entry. The first box is a large horizontal rectangle, and the second box is a smaller vertical rectangle positioned below and to the left of the first box.

QUALIDADE DE VIDA – WHOQOL – 100

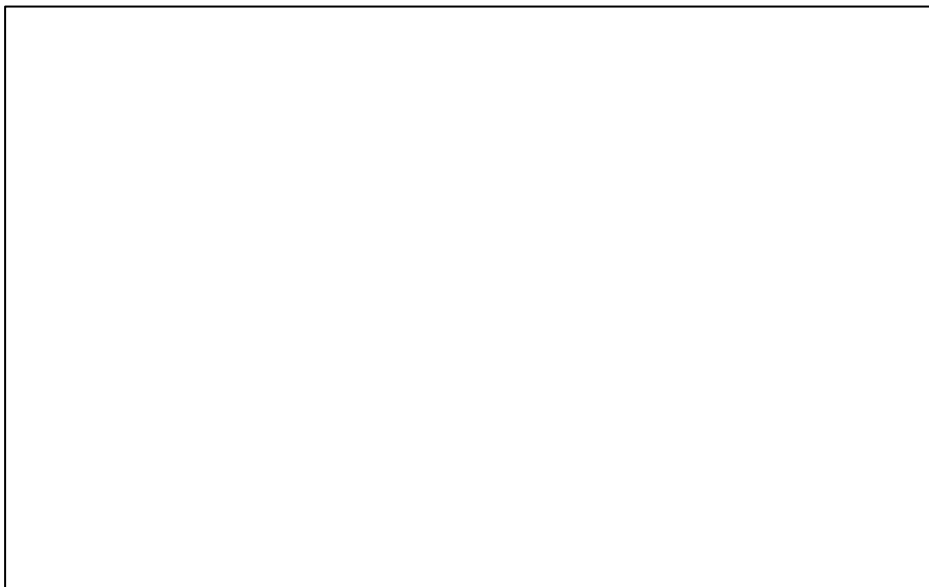
1) SONO

A large empty rectangular box is provided for data entry, corresponding to the 'SONO' section of the WHOQOL-100 scale.

ANEXO II.
2) MEMÓRIA

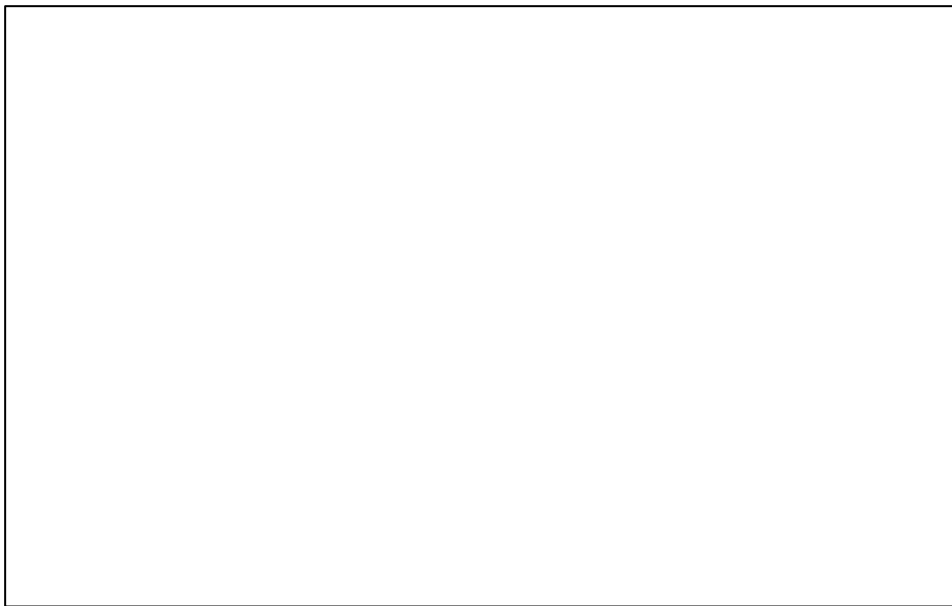


3) DOR

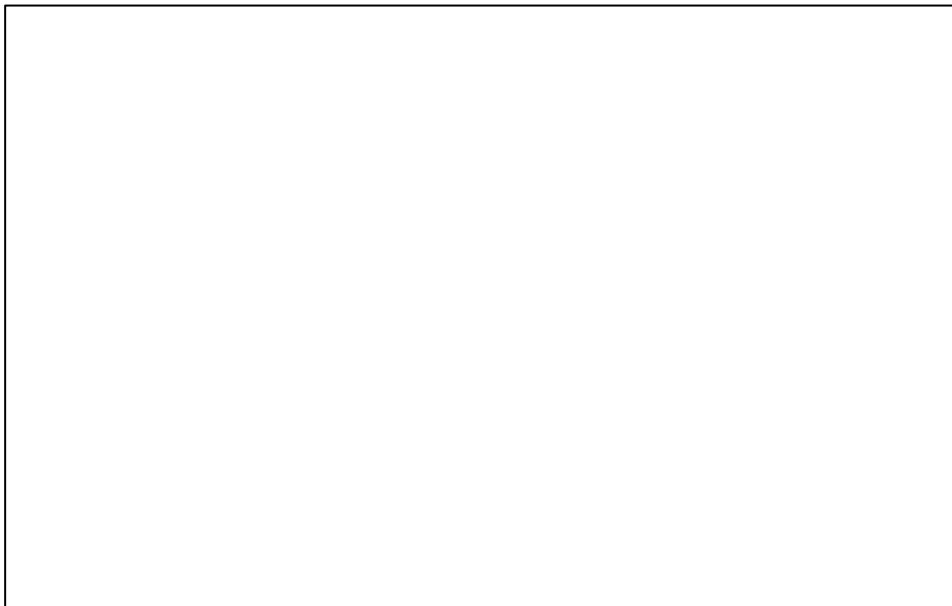


ANEXO III.

4) MEDICAÇÃO

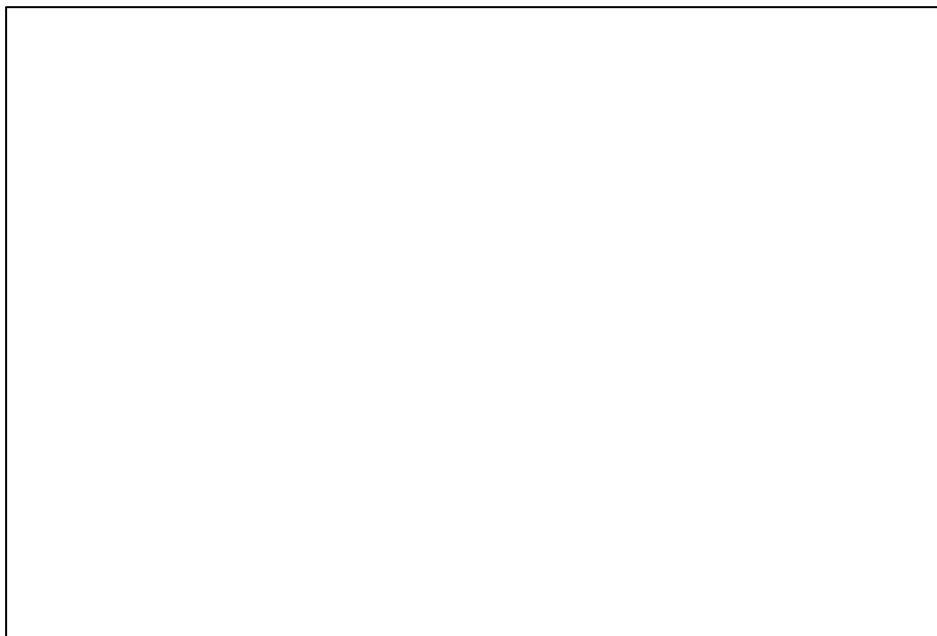
A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the majority of the page's width and height. It is intended for the user to provide content related to the section header '4) MEDICAÇÃO'.

5) SEGURANÇA

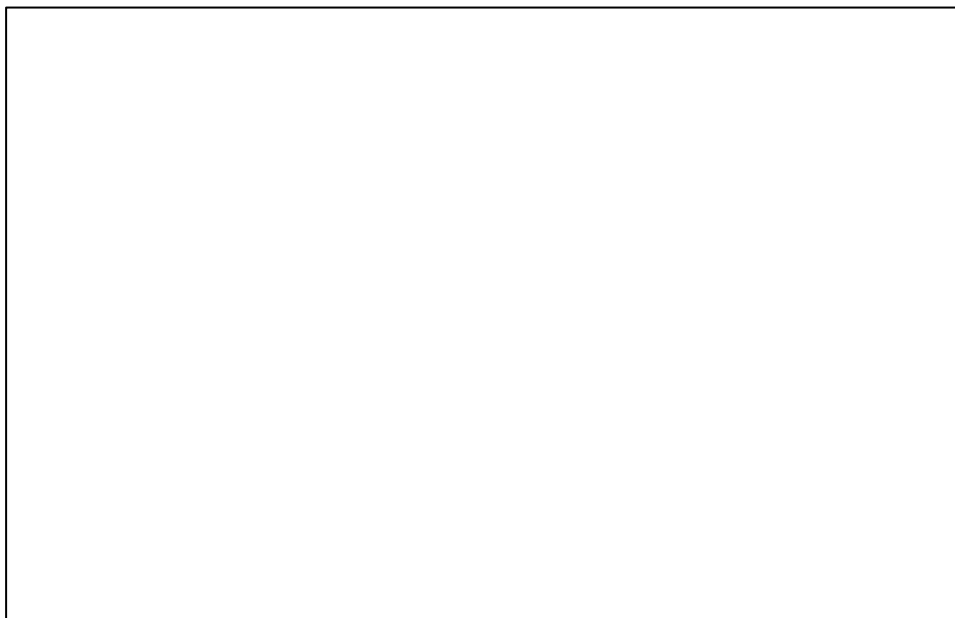
A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the majority of the page's width and height. It is intended for the user to provide content related to the section header '5) SEGURANÇA'.

ANEXO IV.

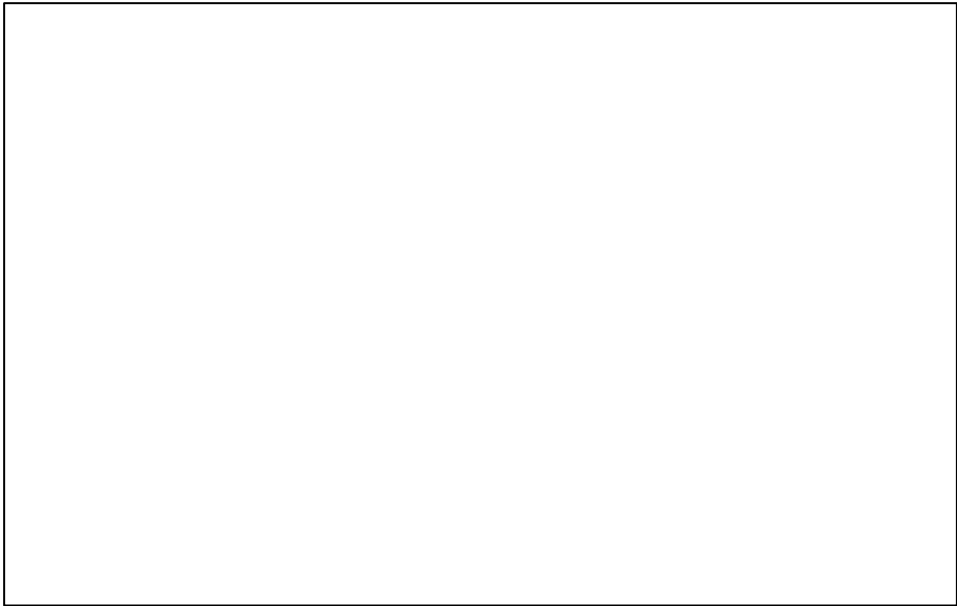
6) PREOCUPAÇÃO

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide content related to the section header '6) PREOCUPAÇÃO'.

7) AMBIENTE / MORADIA

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide content related to the section header '7) AMBIENTE / MORADIA'.

**ANEXO V.
ESCALA DE HAMILTON**



TARÔ E ARQUÉTIPOS

Lanny Dorin*

RESUMO:

Este artigo sintetiza a análise junguiana das cartas do Tarô de Marselha, feita por Sallie Nichols, que usou o baralho como técnica projetiva. E também apresenta o correspondente Tarô dos Deuses, com dados sobre as figuras mitológicas nele representadas e uma relação de traços opostos da psique, os arquétipos sugeridos pelas imagens das cartas.

ABSTRACT:

This article synthesizes the Jungian analysis of the Marseilles Tarot's cards made by Sallie Nichols, who used the pack of cards like a projective technic. It has also the Gods Tarot, and data about them mythologic pictures. In conclusion, there are a list of opposed psychic traits, or archetypes, suggested by the pictures of the cards.

INTRODUÇÃO

O baralho de tarôs, ou o Tarô (Tarocco no Italiano antigo; Tarok em Alemão; Tarot ou Tarau em Francês), originário da Europa Central, embora suas raízes sejam milenares, é constituído de 22 cartas (trunfos ou naipes), sendo 21 numeradas de I a XXI e uma sem número, conhecida como O Louco (Le Fou, em antigo Tarô francês; 11 Matto, no italiano; The Fool, no inglês), que é O Poeta no Tarô dos Deuses, o Curinga (do quimbundo curinga = matar), representando o bobo da corte, o coringa, pessoa feia e raquítica, cuja personalidade tem como traços marcantes a infantilidade, a ingenuidade, a inteligência, a bizarrice, a engenhosidade, a intuição, a irresponsabilidade, a graça e a loucura.

Os desenhos dos tarôs (cartas) têm significados esotéricos (de conhecimento dos iniciados e ocultos para leigos) e são representações simbólicas de arquétipos. São símbolos (e não meros sinais) eternos em nossa vida e ubíquos, isto é, presentes em toda parte.

Cada carta do Tarô é uma imagem arquetípica, isto é, uma figura que representa um conjunto de arquétipos (motivos da espécie) pertencentes ao inconsciente coletivo. Mesmo que em diferentes baralhos alguns traços sejam dessemelhantes, essas figuras possuem características eternas da espécie e se encontram em situações que se repetem em todos os tempos. Logo, os personagens do baralho estão

* Pedagogo (PUCCAMP, 1960), mestre em Psicologia pela (USP, 1981), jornalista (MTb, 19.970) e escritor.

em situações que todos nós, de um ou de outro modo, estaremos em certos instantes ou fases de nossa vida. Em resumo, cada carta é representativa de vários traços da psique humana, sintetizados numa denominação: Papisa (a grande Mãe), Mago, Imperatriz, Louco, etc.

Os arquétipos existem em forma de opostos na psique (conjunto de fenômenos psíquicos conscientes e inconscientes), tanto na individual como na coletiva (objetiva). Eles estão sempre em luta, ora preponderando uns, ora outros. Caberá ao ego (centro da consciência) esforçar-se por conhecê-los na psique individual (autoconhecimento com auxílio da Psicologia Analítica de Jung e seus seguidores) e na coletiva (conhecimento das grandes religiões, das ciências humanas, das artes, das mitologias, dos folclores, dos sonhos e das psicoses).

Aos interessados em estudar a psique humana, é indispensável o conhecimento das mitologias, principalmente a grega, pela riqueza de encontros arquetípicos nos seus mitos.

Mito, do grego *mythos*, significa uma história de origem popular, transmitida através de gerações, que relata de forma ampliada as forças da natureza e aspectos da condição humana. Os mitos, as fábulas, como disse Jung, são histórias de encontros arquetípicos. "Como o conto de fadas é análogo às atividades do complexo pessoal, o mito é uma metáfora para as atividades do arquétipo *per se*" (SAMUELS, SHORTER e PLAUT, 1988: 127-29). Eles são projeções da psique e nos mostram a vida que tiveram os "primitivos", no dizer de JUNG (1977). Ou seja, o mitologema, a narrativa mítica, sempre tem uma figura representando traços da psique humana hiperdimensionados (para a consciência). Exemplo? Ulisses, o maior dos heróis na cultura grega.

As cartas do Tarô, como figuras de testes projetivos, permitem ao indivíduo a projeção de seus complexos, cujos núcleos são os arquétipos. A partir dessa projeção e seu entendimento (com a ajuda de um psicólogo que conheça as teorias e os procedimentos de análise junguianos), a pessoa pode se conscientizar de alguns complexos (e arquétipos) que no momento estão desempenhando importante papel no seu pensamento e no seu comportamento. Ou seja, as figuras do baralho possibilitam ao ego "pescar" no inconsciente alguns complexos, que são contornos pessoais dos arquétipos, e depois tentar descobrir o que eles estão fazendo. E isto ocorre porque, ao se projetar, a pessoa transfere à imagem da carta as idéias com forte carga afetiva (complexos) que estão mais próximas da consciência. Assim, o Tarô não diz o que você é e nem prevê o seu futuro. Na verdade, ele é um desses instrumentos seculares que ajudam as pessoas a se conhecerem e a conhecerem a humanidade.

Todas as figuras humanas do Tarô e as situações ensejadas existem na realidade. Algumas são vistas a olho nu (como o Louco que vagueia pela cidade) e outras só com lente de aumento (como a Grande Mãe, a Papisa, pela maioria dos filhos que vivem bem abrigados sob as asas enormes dessa "galinha Conchinchina").

Há em todos nós uma inclinação repressiva para não percebermos nos outros aqueles traços de personalidade que poderiam ser dicas para melhor nos conhecermos. Essa tendência repressora decorre do medo inconsciente de mudança, dado que mudança implica em sofrimento. Mas, seria possível o aprimoramento ou a redenção sem sofrimento? Não. Quem quiser o céu (iluminação, compreensão da vida e equilíbrio da psique), terá que conquistá-lo.

Quem vive em contradição contínua entre o que está sendo e o mundo exterior, não terá como evitar as exigências do self para vir a ser o que potencialmente é. Mas, como se preparar para essa missão, precavendo-se dos perigos do sucesso e sabendo tirar proveito do fracasso? É o que uma verdadeira educação poderá nos dar, pois ela amplia o campo do ego e lhe oferece os meios para a individuação, processo que implica na realização do self (auto-realização). Quer dizer, ele (o ego) vai ao encontro do self para realizar (atualizar) o que de mais elevado este possui. Em realizando valores, a pessoa individualiza-se. E quanto mais individualizada for, menos individualista será.

O que se poderia perguntar é quais são os mais nobres valores humanos a serem realizados. Feliz ou infelizmente, não há uma resposta conclusiva. Os mais caros valores humanos temos que deduzir da existência dos heróis, dos mártires, dos gênios, dos sábios, dos iluminados, dos velhos com integridade e das crianças pequenas. Estas simbolizam a natureza em nós, o self ainda puro, totalmente desconhecido pelo ego e que, como o sol, a lua, o ar, os rios, as árvores, os pássaros e tudo o mais que, simplesmente, existe.

Após deduzir que o Tarô oferecia uma representação pictórica dos arquétipos, SALLY NICHOLS (1991) deve ter pensado: “Aí está a chave”. Chave do quê? Do significado das imagens que simbolizam forças “instintuais” em situações inerentes à existência humana, porque os fatos humanos sempre são determinados pelos arquétipos de nossa psique.

O Tarô, como diz Sally Nichols, é o mundo que você deve ler simbolicamente. E como cada pessoa é em si um mundo, ao tentar compreender o que as cartas dizem, você estará procurando conhecer a psique humana.

O Tarô, como qualquer outro instrumento auxiliar para o autoconhecimento, não nos diz o que ocorrerá na vida particular de um indivíduo. Quem assim pensa está no caminho errado e valendo-se de uma dedução que normalmente tiramos da leitura das cartas: todos nós temos traços de personalidade centrais ou periféricos, ocultos ou visíveis dos personagens do Tarô, e nas diferentes fases ou momentos do nosso existir vivenciamos as situações que eles nos apresentam.

Essa jornada arquetípica de Nichols nos ajuda a entender melhor a natureza humana. Mas, se após lê-la concluirmos que o nosso ideal é o Eremita, o Velho Sábio, o deus Cronos (Tempo), não devemos nos esquecer das palavras da autora: “... o frade aqui retratado” – ela se refere à carta do baralho de Marselha – “personifica uma sabedoria que não se encontra em livros” (NICHOLS, 1991: 169). Muito menos na boca dos “gurus”, que, a pretexto de nos dizerem o que será nossa vida

amanhã, levam o dinheiro que ontem ganhamos com muito sacrifício.

Com base na citada obra de Nichols e outras leituras (CAMPBELL, 1988, 1990; EDINGER, 1989; FRANZ, 1992; GUIMARÃES, 1983; JUNG, C. G., 1975, 1977, 1986, 1988, 1991; JUNG, E., 1991; WHITMONT, 1990), resumimos alguns dos traços psíquicos (opostos) que os símbolos do Tarô sugerem.

O LOUÇO (TARÔ DE MARSELHA)
O POETA (TARÔ DOS DEUSES)

Ligação do mundo racional – o da palavra (Logos) ao não-verbal – o da imaginação (Eros), é o profeta e poeta, que se move fora do espaço e do tempo. É aquele que não tem número; é o círculo e seu centro (self junguiano).

Mais andrógino que os outros tipos, é o Eros em luta contra o Logos. Os opostos de sua psique estão em constante combate e sempre buscando o significado das coisas e da vida. Ele é o ser humano que deseja ser tudo ao mesmo tempo, como, em parte, tenta no Carnaval.

opostos

alegria, infantilidade, aventureirismo, espírito sonhador, simplicidade, graça, avidez, espontaneidade, ingenuidade, indiferença pelo social, isolamento, criatividade, genialidade, seriedade, espírito folgazão.

tristeza, safadeza, boêmia, imobilidade, solidão, complexidade, introversão, falsidade, dispersão, loucura, vagabundice, tendência à fuga, falta de confiança, desânimo, obsessão, remorso.

I - O MAGO (TARÔ DE MARSELHA)
HERMES (TARÔ DOS DEUSES)

Hermes, da mitologia grega (Mercúrio da romana) é o deus da eloquência, do comércio e dos ladrões. É o yang do Taoísmo. Manipulando o tempo e criando confusão, o Mago liga o mundo superior ao inferior, o ego ao self, e revela-nos o que somos, ajudando-nos em nossa humanização.

opostos

aventureirismo, astúcia, lirismo, equilibração, gênio do bem, comunicabilidade, vivacidade mental, criatividade, espírito comerciante, miraculosidade, dado ao sonho.

falsidade, ilusionista, desequilíbrio, incomunicabilidade, ociosidade mental, tendência ao roubo, mistificador, espírito diabólico, aproveitador dos outros, maquiavélico.

II - PAPISA (TARÔ DE MARSELHA) HERA (TARÔ DOS DEUSES)

Suma sacerdotisa no Tarô de Marselha, é a deusa da fertilidade e da reprodução, do crescimento e da decadência. É a personificação da feminilidade. Simboliza o céu. Hera, esposa de Zeus, o deus supremo, é a rainha do Olimpo. Corresponde a Juno da mitologia romana. Com poderes como o Mago, é o yin do Taoísmo.

A Papisa é a mãe coletiva. É a Virgem, a espiritualidade. Tem a magia da lua e a profundidade e o perigo do mar. Por ser sua essência paradoxal, é conhecendo-a que o homem se conhecerá, porque ela representa o self junguiano espiritualmente desenvolvido.

opostos

receptividade, sensatez, paciência, espera, passividade, compreensão, fidelidade, moralismo, espírito frio, escuro e fluido (como a água), persistência, amorosidade, alma fechada e misteriosa, segurança, sabedoria, poderes não-verbais, percepção, praticidade, intuição, pitonisa.

ignorância, ciúme, rancor, egoísmo, possessividade, infidelidade, vingança, dominação, melancolia, controle, mutabilidade, presunção, impiedade, tradicionalismo, severidade, dureza, rudez.

III - A IMPERATRIZ (TARÔ DE MARSELHA) DEMÉTER (TARÔ DOS DEUSES)

Governante do reino mundano, é a Madona, a Grande Mãe, a Rainha do Céu e da Terra, isto é, o elo de ligação entre espírito e carne. Ceres, na mitologia romana, era a deusa da colheita (de cereais). É a mãe individual, que guarda relação com a coletiva (Papisa). É Lilith, a que queria igualdade com Adão, a qual lhe foi negada. Corresponderia à Papisa governando o mundo, ligando yang a yin.

opostos

dinamismo, sedução, feminina, deusa, madona, sociabilidade, disposição, decisão, ação, conclusão, governo pelo amor, amorosidade, criatividade feminina, inovação.

fraqueza, futilidade, abandono, esterilidade, cruel mãe natureza, poder asfixiante, vacilação, infidelidade, invejosa, madrasta cruel, feiticeira, pobreza de espírito, interesseira, mulher fatal, autoritária, Kali (esposa de Shiva, sedenta de sangue).

IV - A IMPERADOR (TARÔ DE MARSELHA) DIONÍSO (TARÔ DOS DEUSES)

Representa o princípio masculino ativo (yang, como a Imperatriz é yin, é Eros), com a visão das dimensões da vida. Inspirador e defensor da civilização, é o pai da palavra criativa (o Verbo). É o Logos (a razão), ou a consciência (percepção, intuição, pensamento e sentimento), com o pensamento sendo a função especial, as auxiliares a percepção e o sentimento, e a inferior, a intuição.

O Imperador percebe e pensa, põe ordem no jardim da Imperatriz, constrói a cidade e estabelece vias de comunicação. Se protege o seu império, inspira, constrói e defende a civilização. É o Patriarca, que porta a bússola. É o ego no trono, belo e respeitável, porque justo, forte e corajoso.

opostos

segurança, energia, poder, maturidade, imaginação, temperamento frio, espírito calculista e crítico, ponderado, progressista, liderança democrática, estabilidade, organização, realização, honestidade.

imaturidade, inércia, relaxamento, futilidade, liderança autoritária, incompetência, indiferença, radicalismo, reacionarismo, temperamento voluntário e colérico limitação, rudez, indecisão, obtusidade.

V - O PAPA (TARÔ DE MARSELHA) ZEUS (TARÔ DOS DEUSES)

Zeus (o Júpiter dos romanos) é o deus dos deuses gregos. O Papa (do grego páppas = avô) é a face visível de Deus; é o elo, a ponte de ligação do humano com a divindade. Representa a transcendência, o ir além das fronteiras do humano e unir-se ao Todo. Isto significa que este número 5 (quinta essência), este andrógino (une em si os traços dos dois sexos), liga o mundo interno ao externo com mais consciência do que com intuição. Representa a experiência, a lei, o dogma. Portanto, junto com o Imperador, personifica o animus (o sábio e sentimental lado masculino na mulher) e, é claro, o Logos do homem. Como Zeus, o Papa enfeixa poderes salutar e destrutivos. Essa nossa voz interior, que julga (superego), tem o poder de elogiar e vilipendiar, de elevar ou destruir.

opostos

luz, espírito, legislador, equilíbrio, grandeza, onipotência, poder dirigido, autoridade, justiça, humanismo, moralidade, convencionalismo.

sombra, espírito dogmático, fanatismo, fraqueza, vulnerabilidade, submissão, bondade excessiva, corrupção, prepotência, anticonvencionalismo.

**VI - O ENAMORADO (TARÔ DE MARSELHA)
A ESCOLHA DE HÉRCULES (TARÔ DOS DEUSES)**

Hércules (ou Herácles, como o chamavam os gregos), significa “a glória de Hera”, a qual, por ciúme, tentou eliminá-lo ainda no berço. Ele, porém, estrangulou as serpentes enviadas por Hera. Sua vida caracterizou-se, então, pelo contínuo conflito entre a solução pela força física ou pelo intelecto, já que sempre viveu sendo desafiado. No seu primeiro trabalho, afogou o leão de Nemén e no décimo segundo libertou Teseu dos infernos. Coube-lhe ainda a tarefa de libertar Prometeu.

O Enamorado é o ego jovem e vigoroso, pronto para enfrentar sozinho os desafios desta existência. Terá que se decidir e assumir. Na carta do Tarô de Marselha, entre duas mulheres (princípio yin), talvez a mãe e a namorada (que no fundo é a sua anima), ou ainda a esposa e a amante. É o triângulo amoroso com seus conflitos.

Que traços revela o Enamorado, esse jovem em quem a consciência e a força instintual sexual duelam?

opostos

vigor, prudência, beleza, cautela, força, otimismo, decisão, vivacidade mental, livre-arbítrio, liberdade, confiança, gosto pelos desafios, renúncia aos prazeres.

fraqueza, imprudência, dispersão, insatisfação, afoiteza, dúvida, inocência, dependência, irresponsabilidade, infidelidade sentimental.

**VII - O CARRO (TARÔ DE MARSELHA)
ARES (TARÔ DOS DEUSES)**

Ares (Marte dos romanos) é o deus grego da guerra, do ataque e da defesa. O carro é um veículo de poder e conquista. Simboliza o meio pelo qual o ego equilibra a luta dos opostos e leva adiante o processo de individuação. Equilibrado, é o ego funcionando em sintonia com o self (o eu maior). Como guerreiro, o ego tem que matar o dragão (o orgulho).

opostos

força, segurança, liderança, domínio, operosidade, impulsividade, coragem, valentia, passionalidade, equilíbrio, sucesso, triunfo, amorosidade.

machismo, egocentrismo, teomania (mania de Deus), descontrole, chauvinismo (nacionalismo exagerado), insensibilidade, fraqueza, explosividade, agressividade, brutalidade, rudez, orgulho, arrogância, belicosidade.

VIII - JUSTIÇA (TARÔ DE MARSELHA) TÊMIS E NÊMESIS (TARÔ DOS DEUSES)

Têmis é a deusa da ordem e da justiça. Nêmesis, da ira justiceira, da vingança divina ou da retribuição. Ambas estão sempre juntas, como cara e coroa de uma mesma moeda.

A figura feminina da Justiça representa o poder feminino sobre-humano. Com a espada, cortará as ilusões e muitas pretensões. É a união harmoniosa entre a neutralidade e a parcialidade.

opostos

justiça, ordem, disciplina, ponderação, sentimento, imparcialidade, decisão, austeridade, resolução.

retaliação, intolerância, prejuízo, autoritarismo, emoção, severidade excessiva, punição, abuso.

IX - O EREMITA (TARÔ DE MARSELHA) CRONOS (TARÔ DOS DEUSES)

Deus do tempo, Cronos (o Saturno dos romanos) é o que acumulou conhecimento, tem estudo, paciência e discrição. É o Velho Sábio arquetípico, na terminologia junguiana. Ilumina a parte escura da psique, porque é o arquétipo do espírito. Ao contrário dos que têm o saber ou o poder institucionalizado, ele o tem além deste espaço e deste tempo.

opostos

luz, esperança, prudência, sabedoria, paciência, equilíbrio de yang e yin (unidade interior), discrição.

vazio, tristeza, angústia, destruição, indiferença, desconfiança, isolamento, solidão.

X - A RODA DA FORTUNA (TARÔ DE MARSELHA) A ESFINGE (TARÔ DOS DEUSES)

A Esfinge era uma criatura com cabeça e peito de mulher, corpo de leão, asas de águia e rabo de serpente. Ela sempre propunha uma charada aos que passavam pelo monte de Tébas, onde vivia. Foi Édipo quem decifrou sua charada e por isso o povo de Tébas o fez rei.

A Roda da Fortuna tem de um lado o macaco (associado a Tífon, deus da destruição) e de outro um animal estranho com cabeça de cachorro (associado a

Anúbis, o bom). Anúbis está subindo e Tífon descendo. No alto, há um animal amorfo e que deve ser amoral. Quem sobe, desce; e vice-versa.

Esses opostos são duas formas de libido animal inconsciente. Yang domina e organiza; yin recebe e contém. Quem sobe levado pela húbri (arrogância, querer sempre mais) e pretende se elevar à Fortuna, ela rebaixa. Ela o força a humanizar-se.

A Roda também sugere as limitações da natureza animal (“instintos”) e uma forma de samsara, de nascer e morrer continuamente e de muitas formas.

(Anúbis pertence à mitologia egípcia. Era filho de Osiris e irmão de Horus. Representavam-no como um homem com cabeça de cão ou chacal.

Simbolicamente, o cachorro é o amigo do homem, o fiel companheiro e o condutor – psicopompo – de almas, como mostra Kurosawa no filme *Sonhos*.

opostos

movimento, mudança, transitoriedade, temporalidade, ascensão, aquisição, supremacia, evidência, fama, bom senso, continuidade, auto-estima, bem-estar.

estabilidade, eternidade, queda, fracasso, esquecimento, inconstância, interrupção, retrocesso, anonimato, impulsividade, autodepreciação, mau-humor.

**XI - A FORÇA (TARÔ DE MARSELHA)
ATENA (TARÔ DOS DEUSES)**

A Força pode ser a alma, que simboliza o lado feminino, sábio e sentimental, do inconsciente do herói. Atena é a deusa da inteligência, das artes e do saber, protetora de Atenas. É a Minerva dos romanos, contra a qual só Ares (Marte) poderia combater em campo de batalha, dada à sua sabedoria e destreza. Era sábia e invencível.

Com Atena, o herói explora com segurança seu inconsciente mais profundo, sua sombra.

opostos

sabedoria, compreensão do mundo, domínio do ego, autodisciplina, equilíbrio, engenhosidade, musicalidade, caráter firme, poder, lógica, dedicação, confiança em si mesmo, magnetismo, refinamento, educação.

desprezo intelectual pelos outros, vaidade, orgulho, ira, agressividade generalizada, desumanidade, repressão, dispersividade, impulsividade, insensibilidade, insegurança, ignorância, brutalidade. repressão, ignorância, brutalidade.

XII - O ENFORCADO (TARÔ DE MARSELHA) PROMETEU (TARÔ DOS DEUSES)

Prometeu foi o criador da Humanidade, tendo feito o primeiro homem com barro e lágrimas. Nesse Homem, Atena infundiu a alma, a vida. Esta Atena levou Prometeu ao Olimpo. E, ao descer do céu, passando pelo carro de Apolo, Prometeu roubou uma fagulha do fogo divino para dá-la ao homem. E deu-a. Foi por isso punido por Zeus. Acorrentado ao Cáucaso, uma águia durante o dia arrancava-lhe o fígado e o devorava. Mas à noite outro fígado aparecia em Prometeu. Era a contínua tortura, que só terminou porque Hércules o salvou, matando a águia.

Para os gregos, o fígado era a sede dos humores que determinavam as disposições afetivas (veja a teoria de Hipócrates sobre os tipos de temperamento).

Prometeu, o que auxilia o homem e desagrada os deuses, o rebelde criador da Civilização, simboliza a Humanidade. Esperto, forte, sério e belo, ele representa o ideal do sacrifício (de sacro, sagrado) pelo próximo.

O Enforcado está nas mãos do Destino (força imaginária ou real que preside o curso dos eventos; para os gregos, força real, um deus, tal qual o determinismo das ciências a partir do séc. XIX). Está à mercê dos deuses, como os animais. Todavia, ele tem consciência e pode aceitar o destino conscientemente, para tentar decifrá-lo, buscar seu significado.

O Enforcado está de ponta cabeça, isto é, mergulhado no inconsciente e pede a ajuda dos deuses (mitos, arquétipos) para ter paciência, coragem e aceitação do sofrimento, que é o conhecer a si mesmo em profundidade. Se compreender a crucificação (de cruz), estará na vida com nova consciência e um ego (centro dela) maior e mais consciente.

opostos

liberalismo, paciência, abnegação, perfeição moral, coragem, esforço, altruísmo, sacrifício por ideais (idealismo), esperteza, pragmatismo (a alma que Atena lhe deu).

fuga da realidade, fraqueza, ideais inatingíveis, falta de vontade, excessiva confiança, fatalismo, dependência dos outros, um organismo que veio do pó e ao pó voltará (inconsciente do que deveria ter consciência, alienado).

XIII - A MORTE (TARÔ DE MARSELHA) HADES (TARÔ DOS DEUSES)

Hades é o deus dos Infernos. Designa também o mundo inferior (do latino infernus = região inferior). Na partilha do Universo, esse Plutão dos romanos, ficou com o império de baixo, dos Infernos, tendo Perséfone como rainha e esposa. Graças a seu capacete, que o tornava invisível, podia transitar pelo mundo terreno fazendo

sua obra sem ser obstaculizado.

A Morte representa a poda do velho, os hábitos que devem ceder lugar aos novos, brotos com vida. O hiato entre fim e novo começo, estabilidade e movimento, morrer e renascer gera um período de aflição (ansiedade), angústia e pânico. A Morte, assim, simboliza transformação. É representada pelo esqueleto ósseo, porque este é a parte mais profunda do corpo e, portanto, intocável. Quando a pessoa é enterrada, o que ficará depois é o que veio em primeiro lugar com sua consciência da natureza humana “a única coisa que sei e não duvido é que morrerei”.

Impessoal (e andrógina), universal e eterna, a morte é o outro lado da moeda que traz a fecundação, a regeneração e a renovação. É também um enigma a ser decifrado quando se morre. Mas o todo – a vida – é feito de partes: morre-se e se renasce a cada segundo, como ensina o Budismo, sendo que na luta dos opostos o que morre não se extingue para sempre. Fica apenas menos potente ou saliente.

Morte pertence ao lado yin (porque limitação carnal), mas é usualmente mencionada como masculina. A ela sempre estiveram associados inúmeros rituais. “Com o colapso da religião organizada, esses modos rituais de enfrentar a morte se acabam perdendo e, uma vez que a idéia da morte é tão monstruosa que não podemos enfrentá-la sozinhos, até há pouco tempo simplesmente a varriamos para debaixo do tapete. Na última década, como discutiremos mais tarde, começamos a explorar novas maneiras de aceitar o problema universal da mortalidade física e de lidar com ele” (NICHOLS, 1991: 234).

“A Natureza pouco se preocupa com o indivíduo; seus esforços propendem tão somente para a preservação da espécie” (NICHOLS, 1991: 236)

opostos

desprendimento, energia, doação, lucidez mental, amor, alegria, transformação radical, renovação, radicalismo, renascimento, inovação, reorganização, reassimilação.

fraqueza, imobilidade, medo, horror, estagnação, angústia existencial, apego ao corpo, amargura, ruína, avareza, fuga, apego ao velho (conservadorismo), desestruturação, pragmatismo.

“O treze simboliza morte e nascimento, mudança e retomada após o final. Por isto marcada caracteristicamente com um valor adverso” (CIRLOT, 1984: 415). Embora seja número de mau agouro, não devemos entendê-lo só nesse sentido para não fugirmos à dialética. O motivo de 13 ser agourento está na literatura sagrada de alguns povos e não na de outros. Citemos apenas algumas alusões negativas: Zeus é o maior, mas é o décimo terceiro no cortejo de seus deuses subordinados. Ao acrescentar sua estátua à dos 12 deuses, Felipe da Macedônia morreu. A Cabala enumera 13 espíritos do mal. O 13º capítulo do Apocalipse é o do Anticristo e da Besta. Cristo teve doze apóstolos, um dos quais seu traidor. À Santa Ceia estavam os 13 do grupo (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1989).

**XIV - TEMPERANÇA (TARÔ DE MARSELHA)
ÍRIS (TARÔ DOS DEUSES)**

Íris – deusa do arco-íris – é quem cortava o cordão que ligava a alma ao corpo, cumprindo a missão que sua mãe Hera (Juno dos romanos) lhe outorgara. Era a ligação entre o céu (alma) e a terra (corpo), entre os deuses e os homens.

Essa figura alada (sobre-humana) simboliza libertação. De quê? Das mesquinhas coisas mundanas. É um anjo mágico ligado à intuição, à transformação e à libertação decorrentes da ligação do homem com o mundo arquetípico do inconsciente.

Esta Tempestade (o verbo latino temperare significa pôr no grau de força, de movimento, de intensidade conveniente; pôr tempero é dar constância, moderar, harmonizar) lida com a água e o sol; daí porque é considerada a alquimista da natureza.

opostos

equilíbrio, autocontrole, calma, paciência, serenidade, ponderação, moderação, estabilidade, harmonia.

desequilíbrio, descontrole, discórdia, agitação, esterilidade, parcialidade, frustração, instabilidade, decepção.

**XV - O DIABO (TARÔ DE MARSELHA)
PÃ (TARÔ DOS DEUSES)**

Este anjo negro que tocava flauta, deus da floresta (vivia na Arcádia), desafiou Apolo para ver quem tocava melhor. Midas deu vitória a Pã. Agressivo com quem adentrava muito à sua floresta, invejoso, orgulhoso e vaidoso (senso inflado do próprio valor), Pã também envolvia as pessoas e as dominava. Ou seja, era uma tentação. E tentar era seu estilo de vida.

É claro que Pã – o Diabo – continua vivo no inconsciente de cada um de nós. Como, aliás, todos os deuses (mitos).

opostos

capacidade de influenciar, dom de encantar, vivacidade, paixões, sutildade, firmeza de opinião, punição, resistência, maquiavelismo, matreirice.

libertinagem, luxúria, ambição, demasiada auto-estima, inveja, tentação, hipocrisia, destrutividade, degeneração, fanatismo, maldade, violência.

O Diabo é uma figura ambivalente, mas vemos nele mais o lado sinistro e grotesco do inconsciente, a natureza selvagem original, disse Jung. É a sombra em

seu lado negativo (negro, para o ocidental). É o oposto de Jesus Cristo. Como essa figura atua pode-se ver em Iago, personagem da peça *Otelo*, de William Shakespeare.

O Diabo é também o bode expiatório. Por isso, modernamente, é o computador.

XVI - A TORRE DA DESTRUIÇÃO (TARÔ DE MARSELHA) **A IRA DE POSEIDON (TARÔ DOS DEUSES)**

Essa Torre também é conhecida como A Casa de Deus, Dieu, em Francês, palavra cuja origem muitos relacionam a *feu*, fogo.

Poseidon ou Posídon (Netuno dos romanos) é o deus dos oceanos, mares, rios e lagos. E se uma extensão de água simboliza o inconsciente coletivo, ele é um deus muito poderoso. Só não sabe disso quem não conhece o mar. Portanto, cuidado com o inconsciente, que, como Poseidon, vinga e destrói quem invade seu espaço sem “licença”, “sem sabedoria”.

A Torre ligaria o espírito à matéria, ego ao self, a consciência ao inconsciente. Seria uma escada pela qual o homem subiria e os deuses desceriam.

Ela é útil para a defesa, a proteção, a observação e a retirada. E como a do farol, serve para se ver longe e antecipar possíveis perigos. Mas pode também ser prisão. Podemos viver aprisionados por torres ideológicas e, portanto, “no ar”. Uma prisão que criamos com nosso orgulhoso egocentrismo.

Finalmente, é preciso lembrar que torres atraem raios, que fertilizam as águas, gerando nova vida. Queimando o orgulho, o homem é outro.

Poseidon vinga-se de quem foge muito do que é fundamental para o homem: a simplicidade pela consciência de sua pequenez em relação ao Universo.

opostos

defesa, espírito observador, consciência das limitações, libertação da prisão, mudança, nova direção.

desequilíbrio psíquico, orgulho, egocentrismo, egoísmo desmedido, ilusões, prisão ideológica, fracasso.

XVII - A ESTRELA (TARÔ DE MARSELHA) **AS PLÊIADES (TARÔ DOS DEUSES)**

As Plêiades, ou Atlântidas, são as linhas filhas de Pleione e Atlas, o Titã que foi condenado a carregar a Terra sobre os ombros. Eram 7 (em algumas versões, 15). Raptadas pelo rei do Egito, Hércules as libertou. Em seguida, Órion (o caçador) as perseguiu, encantado pela beleza das Plêiades. Elas pediram auxílio aos deuses e estes as transformaram em estrelas. Como astros com luz própria, brilhavam e

consolavam Atlas, o pai, que seguia pagando sua pena.

A Estrela é simbolizada pela mulher nua (natureza), brincando com a água do rio (energia, transformadora). Sobre ela, as estrelas, uma das quais gigante – a Grande Obra (Alquimia).

As estrelas estão sempre ligadas à imortalidade, às forças condutoras, ao caminho a seguir (a estrela de Belém, por exemplo).

Na Psicologia masculina, a estrela simboliza a alma; na feminina, um aspecto sombrio da personalidade. Como ela está em escala grandiosa, maior que a vida, poderia personificar uma qualidade muito além da sombra pessoal e mais próxima do self” (NICHOLS, 1991: 296), a estrela central da constelação psíquica.

opostos

energia, iluminação, introversão espiritual, autonomia da psique, esperança, otimismo, beleza, amor, criatividade.

desânimo, incompreensão de si mesmo, heteronomia, falta de confiança, desesperança, amargura, negatividade, desamor, estagnação.

**XVIII - A LUA (TARÔ DE MARSELHA)
ÁRTEMIS (TARÔ DOS DEUSES)**

Ártemis, a casta, era a deusa grega dos animais selvagens e da vegetação, da castidade, do nascimento e da caça, identificada pelos romanos como Diana. Apaixonou-se uma vez só e por Órion (o deus da caça), mas Apolo, seu mano, a amava e tinha ciúme de Órion, que morreu picado

por um escorpião e foi pra o céu, ficando entre os astros na constelação de Órion.

O mundo de Ártemis é o campo, entre plantas e animais. Ela é também chamada a deusa Lua, escondida durante o dia e investigadora da noite. Feiticeira e encantadora, tem o poder de seduzir e transformar os homens em animais.

Ártemis era prima e companheira de Hécate, a negra feiticeira das encruzilhadas, misteriosa, sombria, aterradora. Também propiciava os sonhos e ajudava na revelação dos mistérios ocultos.

Não se esqueça que a lua só mostra um de seus lados, o iluminado pelo sol.

opostos

silêncio, serenidade, reflexão, atração, indiferença pelo sexo oposto, espiritualidade, encantamento, castidade, amor pela vida ao ar livre, ser ecológico, tendência ao isolamento (introversão).

inconstante, insensível (fria), obscuridade (mistério), contrariedade, desesperança, imprudência, paixão, desprezo pela humanidade, misantropismo (e introversão), enigmatismo.

**XIX - O SOL (TARÔ DE MARSELHA)
APOLO (TARÔ DOS DEUSES)**

Filho de Zeus e Leto, Apolo é o deus da luz, do entendimento, da profecia e da música. Deus formoso, inteligente, equilibrado e dono da verdade, conduz o carro do sol, ele que foi expulso temporariamente do Olimpo pelo pai.

Em Apolo, “os opostos (macho-fêmea, espírito-carne, alma-corpo, etc) podem interagir diretamente e de um modo humano” (NICHOLS, 1991: 322). É o hierosgamos, o casamento (gamos) sagrado (hieros), que responde pelo equilíbrio da personalidade.

O sol é símbolo do Criador Supremo, Deus. É masculino em algumas culturas e feminino noutras, mas sempre representa o ser central. Como a criança, representa o centro do nosso inconsciente. É um dos símbolos do self junguiano. Ele “retrata o momento em que o herói, deixando para sempre o mundo das opiniões estéreis e dos dogmas formais, ingressa no mundo ensolarado da experiência direta e do conhecimento puro” (NICHOLS, 1991: 327).

Ir em busca do self, a introversão profunda, é iluminação. Como disse Jung, quem olha para fora, sonha; quem olha para dentro, acorda. Ao acordar, o homem passa a conhecer melhor os semelhantes e a natureza.

opostos

inteligência, iluminação (entendimento), equilíbrio, beleza da espécie, calor humano (generosidade), intuição, inclinação estética, simplicidade, ser musical e poético.

insegurança, fingimento, tacanhez, ingratidão, sarcasmo, narcisismo, excentricidade, primarismo, indiferença para com as artes (insensibilidade estética), desequilíbrio.

**XX - JULGAMENTO (TARÔ DE MARSELHA)
AS OLIMPÍADAS (TARÔ DOS DEUSES)**

As Olimpíadas representavam na Grécia um cerimonial aos deuses do Olimpo e ao povo grego. Era também o julgamento divino do esforço dos homens que conquistavam vitórias e glórias.

O Julgamento simboliza “a ressurreição espiritual de diversas maneiras” (NICHOLS, 1991: 329). Sempre ao som de trombetas e vozes (vibrações), nasce um novo ser humano, porque surgiu uma nova interação entre consciente e inconsciente do herói.

As 4 figuras da carta representam as 4 funções da consciência (segundo Jung, são percepção-intuição, pensamento-sentimento, irracionais e racionais, respectivamente) que respondem pela busca de compreensão e liberdade. O consciente pede perdão ao inconsciente por não tê-lo respeitado e liberta-se das fixações e do

estado alienatório. Após esse ato de contrição, essa metanóia, o ego jamais será como foi.

opostos

iluminação, vitória, renascimento, glória, esforço, inventividade, busca de novos caminhos.

incompreensão (alienação), fracasso, culpa, incerteza, sofrimento, ócio, obediência a velhos hábitos, medo do novo.

XXI - O MUNDO (TARÔ DE MARSELHA)
O OLIMPO (TARÔ DOS DEUSES)

O Olimpo era para os gregos o que o Céu é para os cristãos: um mundo noutra dimensão que tem o que este nosso tem. E a nossa psique possui a totalidade do mundo, o dos mortais e dos mitos, o que vemos com os olhos e o que existe no nosso inconsciente mais profundo. Entre ambos, está nossa consciência, com o ego sendo levado pelos ventos e pelas ondas do oceano.

Esta carta do Tarô de Marselha tem uma mulher nua dentro de uma figura ovóide (mandorla), que bem poderia ser um círculo (mandala), que é o símbolo da totalidade do ser. Então essa mulher é o self, o centro inconsciente organizador e diretor da psique; ou seja, o responsável pelo equilíbrio da personalidade (psique). E ela, ao som da música, dança, que dança é sagrado. Aliás, viver é dançar; a vida é uma dança sutil, diz o zen-budista. E se somos o mundo, não passamos de pequenas partículas dançando (vibrações).

O mundo é a *anima mundi*, a alma do mundo, o inconsciente coletivo, cujo centro é o self, o guia da Humanidade que é guiado por Deus, não o deus inventado, mas o Deus intuído, as leis que governam o Universo. O aspecto funcional, existencial da totalidade, que é a manifestação dos arquétipos, núcleos dos complexos, tem o nome de psique, ou personalidade total.

Psique, que conheceu o amor universal (Eros) e a inveja das irmãs, tinha como traço marcante a curiosidade e isto lhe custou muito caro. Assim, a psique é curiosa, e conhecer o mundo interior (self, totalidade e centro) e o exterior é o seu destino, um destino marcado pelo sofrimento.

A vida é sofrimento, isto não é segredo para as mentes despertas. Mas vida é um conceito. O que existe de concreto é o nosso viver. E o segredo do viver é dançar gentilmente, isto é, transformando as dores em prazer, em sublime alegria. É o que nos ensina o Budismo, a religião existencial- humanista. E como a vida é uma dança, retorne à carta sem número, O Louco, O Poeta, O Curinga, que só na aparência é coringa, que em Português significa pessoa anã e feia. Ao vê-la, dance e... deixe de levar tão a sério sua razão (Logos). Não se esqueça de que é ela que o escraviza, tal qual pode fazer o computador com seu proprietário. A razão nos perverte, mas ela tem o poder de se metamorfosear rapidamente: de escrava passa a rainha. Com lógica, como um computador, o Diabo, que não tem criatividade, intui-

ção e sentimento.

opostos

vegetação, leão, boi, águia, anjo, androginia
espiritual, alegria, ritmo, equilíbrio, estabi-
lidade, espontaneidade, unicidade.
Self

aridez, raposa, hiena, macaco, coruja, frag-
mentação, insatisfação, machismo ou fe-
minismo estéril, repressão, ataque com
defesa a não questionamento de seus
complexos
Persona

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPBELL, JOSEPH (1990). *O poder do mito*. Trad. de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena. Publicado originalmente em 1988.
- CAMPBELL, JOSEPH (1988). *O herói de mil faces*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix / Pensamento. Publicado originalmente em 1949.
- CHEVALIER, JEAN e GHEERBRANT, ALAIN (1989). *Dicionário de símbolos*. Trad. de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Ângela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. Publicado originalmente em 1982.
- CIRLOT, JUAN-EDUARDO (1984). *Dicionário de símbolos*. Trad. de Rubens E. F. Frias. São Paulo: Editora Moraes.
- EDINGER, EDWARD F. (1989). *Ego e arquétipo - individuação e função religiosa da psique*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Cultrix. Publicado originalmente em 1972.
- FRANZ, MARIE-LOUISE von (1992). *C. G. Jung - seu mito em nossa época*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Cultrix. Publicado originalmente em 1975.
- GUIMARÃES, RUTH (1983). *Dicionário da mitologia grega*. São Paulo: Editora Cultrix.
- JUNG, CARL GUSTAV (1975). *C. G. Jung: memórias, sonhos e reflexões*. Trad. de Dora Ferreira da Silva. Publicado originalmente em 1961.
- _____ (1977). *O homem e seus símbolos*. Trad. de Maria L. Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Publicado originalmente em 1964.

- _____ (1986). *Símbolos da transformação*. Trad. de Eva Stern. Petrópolis: Editora Vozes. Publicado originalmente em 1911-12.
- _____ (1988). *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Trad. de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. Petrópolis: Editora Vozes. Publicado originalmente em 1940 e, ampliado, em 1963.
- _____ (1991). *Psicologia e alquimia*. Trad. de Maria Luiza Appy, Margaret Makray e Dora Mariana R. F. da Silva. Petrópolis: Editora Vozes. Publicado originalmente em 1944.
- JUNG, EMMA (1991). *Anima s e anima*. Trad. de Dante Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix. Publicado originalmente em 1967.
- NICHOLS, SALLIE (1991). *Jung e o Tarô - uma jornada arquetípica*. Trad. de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix. Publicado originalmente em 1980.
- SAMUELS, A.; SHORTER, B.; e PLAUT, FRED (1988). *Dicionário crítico de análise junguiana*. Trad. de Pedro Ratis e Silva. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA.
- WHITMONT, EDWARD C. (1990). *A busca do símbolo - conceitos básicos de psicologia analítica*. Trad. de Eliane Fittipaldi Pereira e Kátia Maria Orberg. São Paulo: Editora Cultrix. Publicado originalmente em 1969.

UTOPIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: ANOTAÇÕES PARA UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL

Almir Del Prette e Del Prette¹

RESUMO

No presente ensaio, critica-se o discurso sobre o fim dos movimentos sociais, veiculado pelas tendências econômicas neoliberalistas, utilizando-se como eixo condutor as noções de Utopia e de Ideologia, enquanto representações sociais. Analisando-se a dialética entre o individual e o social, mediada pelas representações sociais e os processos psicológicos e sociais envolvidos na gênese das ações coletivas, defende-se que o pensamento utópico, ao se opor ao ideológico, atua na formação e disseminação de fenômenos de agregados que podem converter-se em movimentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais, Utopia, Ideologia, Psicologia Social.

ABSTRACT

Adopting the notion of Utopia and Ideology as social representations useful for the analysis, the present essay criticizes the discourse about the end of the social movements, conveyed by the neoliberal economic tendencies. Examining the dialectics between the individual and the social, mediated by social representations as well as psychological and social processes found in the genesis of the collective actions, it is defended that the Utopian thought, while opposed to the ideological one, contributes to starting and spreading the aggregation phenomena, which can turn into social movements.

KEY WORDS: Social Movements, Utopia, Ideology, Social Psychology.

UTOPIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: ANOTAÇÕES PARA UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL

Após esparsas e vagas tentativas de negação do colapso do comunismo histórico, hoje todos reconhecem o seu fracasso nas experiências malsucedidas no Leste Europeu. NORBERTO BOBBIO (1992), no entanto, admite que o fracasso não é apenas dos regimes comunistas, mas também das revoluções inspiradas por essa ideologia. No dizer de Bobbio, é uma reversão completa daquilo que se constituiu na maior das utopias políticas de toda a história da humanidade.

Na mesma linha e igualmente evadida de justa melancolia, HOBBSBAWN (1992), em seu ensaio apropriadamente designado de "Adeus a tudo aquilo", afirma que a

1 Professores e pesquisadores de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

era sobre a qual girava a história mundial (a revolução de outubro) terminou.

É interessante registrar que a experiência comunista não foi derrotada pelos seus inimigos externos: o militarismo do ocidente e a sedução do *american way of life*. A derrota nasceu do abuso na política ortodoxa do centralismo administrativo, que acabou reforçando uma miopia grosseira dos reais problemas em todos os setores da sociedade soviética, da suposição equivocada de se produzir uma homogeneidade cultural através do aniquilamento das identidades nacionais, étnicas e religiosas e da incapacidade do sistema na criação de um novo homem soviético. Todas estas questões estão permeadas pela suposição equivocada de que socialismo e liberdade não convergem.

Apesar do fim da experiência comunista na região designada de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e em outras partes do mundo, reconhecem Bobbio e Hobsbawm, que: a) o comunismo não está definitivamente morto; b) ainda há lugar no mundo para a experiência socialista e c) a defesa do fim da história não se justifica plenamente.

Nessa linha de pensamento é que pretendemos exercitar uma perspectiva crítica sobre o discurso atual que aponta para o fim dos movimentos sociais, nos países de economia forte, no Leste Europeu e nos países periféricos como o Brasil. Tal discurso desdobra-se na suposição de que a revolução liberal no pensamento econômico alcançou a “boa nova” tão desejada, com o individualismo sobrepondo-se ao coletivismo e que, portanto, o fenômeno de agregação com fins políticos deve, novamente, como na época de Le Bon, ser visto com desconfiança. A crítica a esse discurso passa, na nossa reflexão pelos tópicos: a) a relação entre utopia e ideologia, b) as representações sociais utópicas, c) a força da ação coletiva e d) a dialética entre o individual e o coletivo. Ao exercitar o que chamamos de perspectiva crítica, estamos assumindo possíveis vieses e equívocos de análise, mas tal risco poderia ser compensado com a geração de alguma discussão no campo da Psicologia Social, cujo trajeto, em nosso país, parece marcado por uma abulia permanente diante de tais questões, salvo exceções (CARDIA, 1994; CAMINO, 1996; LHOULLIERE, 1996; TASSARA, 1996).

1. UTOPIA VERSUS IDEOLOGIA

Do ponto de vista filológico, o termo utopia expressa “lugar nenhum”, a “terra inatingida”, o “país dos sonhos”. Mas o que não teve e nem nunca terá lugar pode também ser entendido como o que *ainda não* teve lugar. A ideologia e a utopia são duas dimensões em permanente oposição entre aquilo *que é* e o que pode *vir a ser*. Essas posições conflitantes não podem ser tomadas como apenas conflito de idéias meramente abstratas, mas, sim, como algo que se encontra na ordem das possibilidades, em especial se considerarmos que as estruturas sociais não apenas influenciam a formação mental dos indivíduos, mas são por estes influenciadas e possuem uma sobrevida esgotável em termos de sistemas políticos.

A utopia, como coloca MANNHEIM (1976), não se confunde com qualquer tipo

de fantasia alienante. Diferenciando esses dois processos ideativos, Mannheim situa na utopia um “efeito de transformação”, contrário ao da ideologia, que se caracteriza pelo sentido da conservação. Ideologia e utopia são formas distintas de um mesmo fenômeno: enquanto a primeira procura a manutenção da ordem já estabelecida, a segunda a nega e busca uma outra realidade ainda inexistente.

Em seus aspectos sociológico e psicológico, utopia e ideologia podem ser caracterizadas (DEL PRETTE, 1993) como tipos particulares de representação social. A particularidade dessa representação refere-se, de um lado, à distorção da realidade, que gera o conformismo e a busca de consenso na compreensão da vida social e, de outro, significa uma aspiração de novas realidades ainda não experienciadas, elaboradas ideativamente pela comparação e conflito entre sistemas. Assim, as experiências utópicas, imaginadas ou realizadas, podem ser estudadas através das representações coletivas daqueles que as almejam, que delas participam e que as elaboram.

Tanto a ideologia quanto a utopia influem sobre a vida humana, a organização social e a convivência entre indivíduos, especialmente quando ocorrem os fenômenos de agregados. Em certas ocasiões, o pensamento utópico exerce uma influência maior do que a ideologia, podendo inclusive a esta se opor. Trata-se, no primeiro momento, da convivência com a incerteza, que representa um exercício de tolerância com a não-resposta ao invés da busca apressada de qualquer resposta. A utopia é uma construção paciente, coletiva, que se processa através dos conteúdos mítico e político das representações, sobre os quais trataremos adiante.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E UTOPIAS

O conceito de representação social tem sua origem na Sociologia, onde foi abandonado tornando-se, por algum tempo, praticamente relegado a segundo plano. Esse conceito ganhou uma nova revitalização no âmbito de diversas disciplinas (inclusive a Sociologia), pela sua retomada na Psicologia Social através dos estudos de MOSCOVICI (1961).

O interesse crescente pelas representações sociais parece corresponder à potencialidade que o conceito oferece como um recurso de análise da subjetividade nas Ciências Sociais. Em que pesem as restrições feitas à possibilidade de uma teoria das representações sociais², o seu valor como categoria analítica é completamente reconhecido na ligação entre o pensamento e a ação e entre o individual e o coletivo (SPINK, 1991). Para JODELET (1986, p. 474), a representação social “designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados”. Em um sentido mais geral, a representação significa uma forma ou tipo de pensamento social.

O conceito de representação social se converteu, após a divulgação dos traba-

²Para uma noção clara de algumas críticas correntes às representações sociais enquanto conceito e teoria ver POTTER E LITTON (1985), HARRÉ (1984), JAHODA (1988). Ver também PEREIRA DE SÁ (1993).

Ihos pioneiros de MOSCOVICI (1961; 1984)³, em um ponto de partida para uma linha de pesquisa sobre vários conteúdos representacionais, em diferentes países e em diversas disciplinas, com tipos de análise diferenciados. Observa-se, em nosso país, um número crescente de pesquisas e publicações sobre a temática das representações sociais (GUARESCHI, 1995; SOUZA, 1996; SPINK, 1995; VALA, 1993).

As representações sociais podem ser veiculadas de variadas maneiras, incluindo, conforme FARR (1986), a conversação cotidiana e os meios de comunicação. Os registros escritos, a literatura, a fala dos personagens nos romances constituem, igualmente, material onde as representações fluem, podendo ser captadas e analisadas.

No caso das utopias, representadas de forma oral ou escrita, pode-se considerar de especial interesse os seus conteúdos mítico e político. Tais conteúdos podem ser desdobrados em classes, cujas variações ligam-se de maneira candente às transformações na vida das pessoas, tanto em seu aspecto individual quanto coletivo. A pluralidade das representações (sobre o bem e o mal, a justiça, a propriedade, as relações interpessoais e intergrupais, a vida, a divindade, as penalidades, o patrimônio público e a educação) facilita o conflito social e transforma as relações de poder experienciadas no cotidiano entre pessoas, grupos e classes sociais. Tais representações aparecem, nas utopias, sob a forma de ensaios, relatos de viagens ou romances futuristas. Embora a lista seja extensa, alguns nomes de utopistas mais conhecidos⁴ podem ser lembrados: Platão, Thomas Morus, H.G. Wells, Ernest Bloch, Edward Bellamy, entre outros.

Mas a elaboração utópica, criando novas maneiras de organização coletiva não pertence exclusivamente ao mundo dos filósofos e sonhadores. Também nas ciências em geral, e em particular na Psicologia, alguns de seus principais representantes têm, de uma forma ou de outra, projetado seus pensamentos utópicos. Darwin pretendia que a seleção natural atuasse para o bem geral na busca de uma perfeição; Konrad Lorenz segue-lhe os passos; Freud aspirava por uma sociedade não repressiva; e Skinner defendia a capacidade do homem em determinar o curso de sua própria evolução, regulando os cromossomos, através de uniões seletivas. Aliás, Skinner, escreveu uma novela, "Walden Two", na qual, ficticiamente, pretende demonstrar a aplicação do behaviorismo na construção de uma sociedade perfeita⁵.

³Parte da pesquisa de Moscovici foi traduzida no Brasil em 1978, sob o título "A representação social da Psicanálise", pela Editora Zahar.

⁴Propositalmente não citamos nomes conhecidos como Samuel Butler (Erewhon), Aldous Huxley (O Admirável Mundo Novo) e George Orwell (A revolução dos bichos e 1984), que são considerados como anti-utopistas, uma vez que as suas obras enfocam processos de governo que contrariam a liberdade e a solidariedade defendidas nas utopias.

⁵Menos por esse livro, e mais pelas idéias expostas em outras obras, o pensamento de Skinner alcançou ressonância, gerando polêmica. Algumas das principais críticas favoráveis e contrárias ao pensamento de Skinner apareceram no livro "Beyond the punitive society" (1973), publicado pelo Center for Study of Democracy. Neste livro, Skinner respondeu aos seus críticos ("Answers for my critics", cap. 9). O leitor poderá encontrar outras respostas elaboradas por Skinner em "Reflections on behaviorism and society" (1978), onde apresenta e discute suas idéias a respeito da democracia, humanismo, liberdade e o futuro da humanidade.

Nas principais utopias, sem exceção, o desenvolvimento dos sistemas sociais difere essencialmente das experiências presentes na ocasião em que foram elaboradas, demonstrando a sua oposição à ideologia. Observa-se, quase sempre, uma explicitada tentativa de justiça social nas descrições da abundância do leite e mel para todos. Esforça-se em tornar a propriedade comum, busca-se uma distribuição eqüitativa das tarefas coletivas e, em geral, o cuidado e a educação das crianças são de responsabilidade da comunidade, ensaiando-se uma nova visão da paternidade. Não obstante a ênfase no comunitarismo, as utopias têm tomado o comportamento coletivo apenas como ponto de partida no processo de mudança. No mais, o coletivo aparece como força de manutenção do sistema, principalmente nos rituais religiosos, no lazer e no trabalho. A idéia de atingir a sociedade perfeita pode gerar a sua defesa, até mesmo através de recursos e formas contrários aos pressupostos que nortearam a sua formação (TASSARA, 1997). A racional utópica passa pela negação do conflito intergrupual e social, presumindo que uma sociedade igualitária conduz, inexoravelmente, a uma homogeneidade de seus indivíduos, que desenvolvem uma identidade coletiva única. Tal suposição nega a possibilidade de emergência de identidades específicas como, por exemplo, a de etnia. No entanto, estas identidades apenas aparentemente desaparecem, vindo a entrecruzarem-se e, por diferentes circunstâncias, sobrepõem-se à identidade coletiva geral.

A globalização da economia tem produzido um impacto formidável, não apenas nas relações econômicas, mas, também, nas atividades e relações cotidianas. Em muitas partes do mundo, observa-se a geração de riquezas e, em outras, o enorme aprofundamento da distância entre os mais pobres e os mais ricos (SANTOS, 1996), verificando-se a formação e um aumento de bolsões de miséria. O sofrimento de grandes coletividades com a injustiça e a iniquidade pressiona-as à busca de soluções para os seus problemas de vida. Tais soluções, *grosso modo*, refletem-se em processos adaptativos e de mudança. As mudanças significativas, enquanto aspirações, necessitam de um eixo condutor (pensamento e ação) que tem a sua construção na idealização utópica. A visão utópica pode, então, funcionar na elaboração de um tecido social que une pessoas e grupos dando-lhes alguns nexos comuns que se estendem no tempo e no espaço. Aqui, tanto a perspectiva psicológica como a sociológica, tomadas isoladamente em seus paradigmas atuais, são reducionistas e têm dificuldade de formular análises que gerem explicações heurísticas. A capacidade do indivíduo para agir no mundo e transformá-lo se processa através de uma articulação entre o pensamento e a ação. Em outras palavras, através dos processos cognitivos superiores (incluindo-se evidentemente a linguagem), o homem projeta mundos novos e procura pela ação alcançá-los. Agir e pensar são processos dialéticos que transformam o homem e a sociedade.

Mas a história das grandes mudanças nas estruturas sociais mostra, inequivocamente, que, a despeito de, na maioria das vezes, a História apresentar uma visão fragmentada do homem e enfatizar a sua aparente vocação para iludir-se, as principais experiências utópicas foram capazes de induzir ensaios na criação de atraen-

tes realidades sociais, ainda que as tentativas de colocá-las em prática não tenham sido bem sucedidas seja pela distorção dos valores utópicos na cotidianidade seja pela criação de grupos de poder, cuja ação nega aqueles valores.

3. O COMPORTAMENTO COLETIVO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Comportamento coletivo é um termo genérico, utilizado por autores de épocas e abordagens diferentes⁶, designativo de uma ampla variedade de manifestações coletivas tais como pânicos, greves, revoluções, quebra-quebras, invasões, linchamentos, passeatas etc. Movimentos Sociais são um tipo particular de comportamento coletivo, uma espécie, conforme assinalam MILGRAN e TOCH (1969), de subclasse de uma classe mais ampla. Tanto uma quanto outra se definem como fenômenos de agregação, observando-se, no entanto, na segunda, uma meta de mudança nas situações concretas daqueles que dela tomam parte. Essa distinção pode ser encontrada na maioria dos estudiosos (ver BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1986), mas uma outra distinção deve ser tentada. É a que considera os movimentos sociais como fenômeno de grupo⁷, na qual certas ações coletivas se converteriam em novas identidades sociais.

TOCH (1966, p. 7), um dos pioneiros da Psicologia contemporânea no estudo das ações coletivas, em uma visão não negativista, vê os movimentos sociais como "...um esforço despendido por um grande número de pessoas para a solução de um problema". Mas é na definição proposta por TAJFEL (1978, p.46) que se observa a transição para a noção de grupo. Referindo-se às relações intergrupais e tomando como base o conceito de Toch, este autor afirma que movimentos sociais "são esforços empreendidos por um grande número de pessoas que se definem e são freqüentemente definidas como um grupo, para resolver coletivamente problemas que sentem ter em comum, percebidos como decorrentes de suas relações com outros grupos". Neste caso, o conceito alcança uma fusão do social (situações que ocasionam problemas) com o psicológico (processos perceptuais da vida social) que estão na base das ações coletivas. Em outro texto, TAJFEL (1984, p.72) enfatiza que "em algumas circunstâncias muitas pessoas agem e sentem da mesma maneira em relação a um evento ou sobre outras pessoas". Podemos dizer que situações que afetam um grande número de pessoas produzem sentimentos, percepções e julgamentos razoavelmente semelhantes, os quais podem gerar ações coletivas⁸. Tais reações entram em processo de difusão rapidamente, uma vez que passam a integrar seletivamente a conversação entre as pessoas que as vivenciam. Nesse caso, certas representações, ao serem reificadas pela coletividade, podem alcançar alguma distensão no tempo.

⁶Entre outros autores podem ser citados, BLUMER (1951), BROWN (1954), COUCH (1975), CANDO (1977), TAJFEL (1978), REICHER (1984), MOSCOVICI (1984), MELUCCI (1985), LE-BON (1986)

⁷Essa noção foi utilizada em dois estudos (DEL PRETTE, 1990a; 1990b), onde verificou-se não apenas a formação de subgrupos no interior do movimento mas, também uma pré e pós existência destes em relação ao processo coletivo

⁸Ver, por exemplo, DEL PRETTE (1979; 1990c; 1993, 1995) .

Do ponto de vista tipológico, TAJFEL (1978) faz algumas distinções dos movimentos sociais em relação a outras ações coletivas, em termos de: a) prolongamento no tempo; b) heterogeneidade na composição e c) sistemas de crenças. Sem dúvida, os movimentos sociais são processos mais demorados, podem integrar indivíduos de diferentes categorias sociais e seus atores compartilham crenças. Duas outras características, apontadas por outros pesquisadores⁹, devem ser mencionadas: a solidariedade e o conflito com o sistema. A produção de conflito com o sistema como um todo, ou com partes deste, parece ser condição natural onde se processa esse tipo de ação coletiva, porém a solidariedade pode ser vista como uma decorrência do reconhecimento que as pessoas têm de participarem e até de serem reconhecidas como integrantes de um grupo. Dito de outra forma, o processo perceptual de autocategorização está na base da agregação e os participantes podem ajudar uns aos outros, porque se percebem como pertencentes ao mesmo grupo e possuidores de um destino comum.

Além de buscarem os conflitos com o sistema, os integrantes com maiores responsabilidades esforçam-se, igualmente, na persuasão de seus membros em direção a uma coesão interna, na medida em que estes são oriundos de “campos sociais” diferenciados. Assim, tomar um movimento em uma visão homogeneizante, dotado de uma vontade coletiva ímpar, implica em ignorar que, quase sempre, a homogeneidade e a vontade coletiva são metas e resultados desejáveis mais do que pontos de partida. Pode-se afirmar, portanto, que nos movimentos sociais, um conjunto de identidades se sobrepõem, se entrecruzam e não raro se chocam (DEL PRETTE, 1990a, 1990b, 1991a). O fortalecimento dessas identidades pode contribuir para as ações competitivas e produzir uma rigidez nas fronteiras entre os subgrupos, diminuindo, conseqüentemente, as interações requeridas para a unidade do processo coletivo. Participar tem um sentido de fazer parte, de estar *com* e *a favor de* uma idéia, um corpo de idéias, princípios, valores e, principalmente, outras pessoas. No ato de participar, estar presente, configura-se uma negação/afirmação da individualidade. Há uma afirmação da in(dividualidade) no processo de estar com os outros, inter-relacionar-se sem perda de suas próprias características. Mas, também, a consciência individual pode ser sobreposta à consciência coletiva, quando então a objetivação passa a ser maior, indo do campo do indivíduo para o campo do social. É o que será abordado em seguida.

4. A ESFERA DO INDIVIDUAL E DO SOCIAL

Por mais que queiram e reclamem os arautos de um individualismo exacerbado, a historicidade do coletivo ultrapassa a do indivíduo. O fim das utopias socialistas não autoriza que se apague da memória da humanidade o que de correto, incorreto, bom e mau foi obtido nessas experiências. A história das grandes mudanças confunde-se com a própria história dos processos coletivos. O fascínio que se tem pela

⁹Ver, entre outros, EVERS (1984), MELUCCI (1984), DOIMO (1986) e SCHERER-WARREN (1987).

figura do líder, do herói, do santo, que tudo podem, tudo transformam, representa uma vertente nas Ciências Sociais, para a qual contribuiu marcadamente a Psicologia. Nesse exercício, menoscaba-se (deliberadamente ou não), ao longo da narrativa histórica, a força do imaginário popular¹⁰ e a contribuição dos que atuam fora do cenário principal, na formação e divulgação de idéias e principalmente, nas tarefas de organizadores das massas. É interessante registrar que durante a ocupação e derrubada coletiva do Muro de Berlim, a mídia fez diversas tentativas na busca de individualidades políticas conhecidas ou que pudessem ser fabricadas como heróis condutores desse acontecimento histórico. Tratava-se de pessoas anônimas que após o evento continuaram desconhecidas.

A queda do Muro de Berlim, a derrocada do comunismo no Leste Europeu, o extraordinário crescimento de algumas economias na Ásia são alguns exemplos usados para louvar a supremacia do capitalismo e glorificar a economia de mercado. Somente há pouco tempo, com a crise de alguns países da Ásia e a Rússia, começa-se a questionar, nos quadros políticos partidários, a função do capital volátil. Enquanto isso, seguem as lideranças mundiais fiéis a um *script* rigoroso, como se desenvolvido por *Deus ex machina*. Em algumas sociedades, vive-se a constante maximização do consumismo, supondo-se, paradoxalmente, a economia como alguma coisa com vida própria, cujo movimento independeria do concurso humano. Mas, na realidade, a economia é resultante da relação dialética entre os processos interativos de centenas de milhares de comportamentos individuais e coletivos.

Da mesma forma que subjetividade e objetividade se encontram intimamente associadas, considerando-se que uma não tem existência sem a outra, o coletivo e o individual não podem existir separadamente. Dizer que o coletivo não se reduz ao individual e, portanto, não representa um somatório dos indivíduos que o compõem, implica em reconhecer uma relação mais do que uma mera conexão. As questões ligadas ao indivíduo e à sociedade pressupõem, segundo JURBERG (1998), uma multidiversidade de disciplinas para a apreensão da totalidade dos fenômenos que lhes são inerentes. Por princípio, pode-se apontar para uma contradição entre o ser singular e o genérico, onde a negação de um corresponde à afirmação de outro. A realidade social não é (BERGER & LUCKMANN, 1983) algo fora do indivíduo à espera de sua compreensão. Mais do que a água onde se movimentam nadadores em uma competição, a realidade social é construção dos próprios indivíduos, que se utilizam de elementos dotados pelo contexto social em que funcionam, o qual tem como propriedade inerente ao seu dinamismo, a historicidade, reconhecível perceptualmente pelos indivíduos que reciprocamente se influenciam no registro de

¹⁰Um fato marcante na realidade brasileira é o da epopéia da comunidade fundada por Antônio Conselheiro. Muito embora, ao longo de sua narrativa, à população de Canudos seja reservada o papel de fiel seguidora da vontade de Conselheiro, na parte introdutória de seu livro, Euclides da Cunha exemplifica de forma notável a influência do imaginário popular na constante criação das próprias lideranças: "A multidão poupava-lhe o indagar torturante acerca do próprio estado emotivo (...). Remodelava-o à sua imagem. Criava-o. Ampliava-lhe desmesuradamente, a vida... Precisava de alguém que lhe traduzisse a idealização indefinida e a guiasse nas trilhas misteriosas do céu..." (CUNHA, 1991, p. 110)

certos eventos e na omissão de outros.

A representação idealizada da sociedade é um processo mental, que tanto estabelece uma configuração com elementos socialmente dados quanto uma recriação desses elementos pelos indivíduos que os reatualizam através dos contatos sociais. As preferências e identificações formam redes e grupos de comunicações. Nesse contato, pelo reconhecimento do outro, certas diferenciações são realçadas e propiciam o reconhecimento de si mesmo, tendo como resultante a noção de individualidade e de indivisibilidade. O EU e o OUTRO podem, porém, por categorização externa e interna se identificarem em várias dimensões (culturais, sociais, físicas, linguísticas, etc) e, nos processos de comparação e diferenciação, transformarem-se em conjuntos expressos em termos de NÓS e ELES, como entidades socialmente distintas.

Todo contexto ideativo se apresenta, portanto, em uma interdependência com as estruturas sociais. Essa relação se processa pelas representações, que expressam as estruturas psíquicas individuais (subjetivas), ligando-as às estruturas sociais (coletivas). Tais estruturas passam a ser sociais quando o que se representa é compartilhado entre vários indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o fim da história pode não existir. Entretanto, talvez se deva perguntar (DERRIDA, 1994, p. 94), “se o fim da história não é somente o fim de um certo conceito de história”. Há um sentido ideologizante (cf. a noção de ALTHUSSER, 1980) nas representações sobre uma determinada utopia, tanto pró como contra, ou na suposição que não há mais história e o que resta são sociedades consumistas, ou que pretendem assim se transformar. Por exemplo, muitas das críticas às experiências utópicas não realizadas no Leste Europeu são procedentes, enquanto outras são evadidas de um conteúdo ideologizante que conduz a uma atitude negativista e à crença ingênua de que, na forma como se encontra, esta é a melhor das sociedades e representa a “boa nova” desejada, concretizada com o advento do liberalismo econômico, não sendo desejáveis mudanças em seu conteúdo filosófico de maximização do individualismo e das “regras” do mercado. A disseminação dessas representações distorcidas de uma realidade experienciada pode levar aos mesmos (ou semelhantes) problemas verificados nas “ex-sociedades socialistas”.

Parece-nos que regras elementares de análise são, hoje, facilmente esquecidas. Esquece-se que não há presente sem passado, como não há passado sem história, e que esta não pode ser compreendida como um rol ou vitrina de acontecimentos ou produções materiais e culturais. E, ao mesmo tempo, obsta uma visão crítica dos reais problemas a serem enfrentados na atualidade, como o da poluição da terra e do espaço, o do destino do lixo contaminado, as novas doenças viróticas, o aumento crescente da pobreza, mesmo nas economias fortes, o esgotamento das reservas energéticas naturais etc., inculcando-se um novo panglossianismo, diante da *intelligentsia* conivente ou apática, supondo na academia “que o progresso científico alcança, quase automaticamente, uma verdade final e incontestável” (MENANDRO, 1996, p. 112).

Ainda que se queira, não pode ser esquecido que o capitalismo tem, como essência, o crescimento sem limites. A noção de desenvolvimento sustentável se opõe a tal dogma, tendo portanto, pouca chance de se difundir e se tornar paradigmático. O mercado pode ser e deve continuar sendo um excelente modelo no setor da economia, funcionando na maximização de sua eficiência, porém, não opera como produtor de relações humanas positivas e nem como gerador de valores que induzam à busca da humanização crescente de indivíduos e grupos. Não obstante esse quadro, resistências ao processo de despersonalização aparecem em diferentes partes do mundo. Se, agora, os movimentos sociais da década de 70, aparentemente se esvaziaram, novas iniciativas, como por exemplo as ONGs (organizações não governamentais), buscam preencher o espaço deixado como exemplos dessa resistência. Pode-se ter a esperança de que, na insatisfação explícita com um estilo de sistema social, onde o valor vida é esvaziado, novas representações utópicas apareçam, resgatando, em parte, o que de correto e bom as antigas utopias foram capazes de realizar, possibilitando novas identidades coletivas e novos movimentos sociais. Isso principalmente se é verdadeiro o fato, conforme HABERMAS E MICHNIK (1995, p. 394), que “estamos mais pobres apenas de ilusões e ricos em humildade”, pois a esperança de um mundo melhor para todos depende da humildade no reconhecimento dos vários equívocos cometidos ao longo da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1983). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BLUMER, H. (1946). Collective behaviour. Em A. M. LEE (Org.), *New outline of the principles of Sociology*. New York: Barmes and Nobles.
- BLUMER, H. (1951). *Collective behavior, in new outline of the principles of sociology*. New York: Barnes and Nobles.
- BOBBIO, N (1992). O reverso da utopia. Em: R. Blackburn (Org.), *Depois da queda - o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra.
- BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (1986). *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- BROWN, R. (1954). Mass phenomena. Em: G. LINDZEY (Ed.), *Handbook of Soci-*

al Psychology. New York: Addison-Wesley (vol.III).

- CAMINO, L. (1996). A socialização política: Uma análise em termos de participação social. Em: L. CAMINO e P. R. MENANDRO (Orgs.), *A sociedade na perspectiva da Psicologia: Questões teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia ANPEPP.
- CARDIA, N. (1994). Percepção dos direitos humanos: A ausência de cidadania e exclusão social. Em: M. J. SPINK (Org.), *A cidadania em construção: Uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez.
- COWCH, C. J. (1975). Collective behavior: an examination of some stereotypes. Em R.R. EVANS (Ed.), *Reading in collective behavior*. Chicago: Rand Mc Nalley College Publishing Co.
- CUNHA, E. (1991). *Os sertões, campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora (35ª ed. original de 1905)
- DEL PRETTE, A. (1989). A pesquisa em movimentos sociais: Reflexões sobre uma experiência. *Psicologia e Sociedade*, 6, 101-107.
- DEL PRETTE, A. (1990a). Movimentos sociais como tema de diferentes áreas de estudo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1, 36-39.
- DEL PRETTE, A. (1990b). *Movimentos sociais em uma perspectiva psicológico-social: O Movimento de Luta Contra o Desemprego*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- DEL PRETTE, A. (1990c). Em busca de uma abordagem psicológica na análise dos novos movimentos sociais. *Ciência e Cultura*, 42(12), 1050-1066.
- DEL PRETTE, A. (1991). Do estudo de grupos ao estudo dos movimentos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 7(3), 247-253.
- DEL PRETTE, A. & Franca, D. F. (1991). Aspectos psicológicos e sociais das invasões urbanas. *ANAIS da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação*. Águas de São Pedro, 190-193.
- DEL PRETTE, A. (1993a). As utopias e os movimentos sociais. *O Correio*, p.25.
- DEL PRETTE, A. (1993b). O comportamento coletivo como fenômeno psicológico-

social. *Psicologia: Argumento*, 1(12), 11-24.

DEL PRETTE, A. (1994). A Psicologia Social e a análise do fato social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7, 1/2, 133-140.

DEL PRETTE, A. (1995). Teoria das minorias ativas: Pressupostos, conceitos e desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 145-153.

DERRIDA, J. (1994). *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

DOIMO, A. M. (1986). Os rumos dos movimentos sociais nos caminhos da religiosidade. Em: P. Krishke e S. Mainwaring (Orgs.), *A igreja nas bases em tempo de transição*. Porto Alegre: L & PM/CEDEC.

EVERS, T. (1984). Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. *Novos Estudos - CEBRAP*, 2(4), 11-23.

FARR, R. (1986). Las representaciones sociales. Em S. Moscovici (Org.), *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

GUARESCHI, P. (1995). "Sem dinheiro não há salvação": Ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. Em: P. GUARESCHI e S. JOVCHELOVITCH (Orgs.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

HABERMAS, J. & MICHNIK, A. (1995). Superando o passado. Em: E. SADER (Org.), *O mundo depois da queda*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HARRÉ, R. (1984). Some reflections on the concept of social representations. *Social Research*, 51(4), 927-938.

HOBBSAWM, E. (1992). Adeus a tudo aquilo. Em: R. BLACKBURM (Org.), *Depois da queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra.

JAHODA, G. (1988). Critical notes and reflections on social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.

JODELET, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Em S. MOSCOVICI (Org.), *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

- JURBERG, M. B. (1998). Individualismo e coletivismo na sociedade contemporânea. Texto apresentado no Grupo de Trabalho "Questões metodológicas na pesquisa social", no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), realizado em maio de 1998, em Gramado (RS).
- LE BON, G (1986). *Psicología de las masas*. Madri: Ediciones Morata, S.A. (2^a.ed. original de 1897).
- LHULLIERE, L. (1996). Socialização política na Universidade: Participação, autoritarismo e democracia. Em: L. CAMINO E P. R. MENANDRO (Orgs.), *A sociedade na perspectiva da Psicologia: Questões teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia ANPEPP.
- MANNHEIM, K. (1976). *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- MELUCCI, A. (1984). An end to social movements: introductory paper to the sessions on "news movements and change in organizational forms". *Social Science Information - Sur les Sciences Sociales*. 23(4/5), 819-835.
- MENANDRO, P. R. (1996). Intolerância metodológica na pesquisa social. Em: L. CAMINO E P. R. MENANDRO (Orgs.), *A sociedade na perspectiva da Psicologia: Questões teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia ANPEPP.
- MILGRAN, S. & TOCH, H. (1969). Collective behavior: crowds and social movements. Em: G. LINDZEY e E. ARONSON (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing (vol.4).
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse - son image et son public*. Paris: Presses Universitaire de France.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. São Paulo: Zahar.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. Em: R. FARR e S. MOSCOVICI (Eds.), *Social Representations*. London: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (1985). *La era de las multitudes: Un tratado histórico de psicología de las masas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- PEREIRA DE SÁ, C. (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. J. SPINK (Org.), *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense.
- POTTER, J. & LITTON, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 24, 81-90.
- REICHER, S. D. (1984). The St. Pauls' Riot: an explanation of the limits of crowd action in terms of a social identity model. *European Journal of Social Psychology*, 14, 1-21.
- SANTOS, B. S. (1996). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHERER-WARREN, I (1987). O caráter dos novos movimentos sociais, Em: I. SCHERER-WARREN e P. J. KRISCHKE (Orgs.), *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense.
- SKINNER, B. F. (1973). Answer for my critics. Em: H. WHEELER (Ed.), *Beyond the punitive society*. San Francisco: W.H.Freeman and Company.
- SKINNER, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- SOUZA, L. (1996). O linchamento sob uma perspectiva psicossocial: Identidade social e representação de justiça. Em: L. CAMINO e P. R. MENANDRO (Orgs.), *A sociedade na perspectiva da Psicologia: Questões teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia (ANPEPP).
- SPINK, M. J. (1995). Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. Em: P. GUARESCHI e S. JOVCHELOVITCH (Orgs.), *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SPINK, M. J. P. (1991). Representações sociais: uma perspectiva interdisciplinar. VI Encontro de Psicologia Social, ABRAPSO, Rio de Janeiro (Mimeo).
- TAJFEL, H. (1978). *Differentiation between social groups*. New York: Academic Press.
- TAJFEL, H. (1981). *Human groups and social categories*. New York: Cambridge University Press.

- TAJFEL, H. (1984). Intergroup relations, social myths and social justice in Social Psychology. Em: H. Tajfel (Ed.), *The social dimension*. New York: Cambridge University Press.
- TASSARA, E. T. de O. (1996). Globalização, paradigmas e utopias: Questões de método na pesquisa social. Em: L. CAMINO e P. R. MENANDRO (Orgs.), *A sociedade na perspectiva da Psicologia: Questões teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Psicologia ANPEPP.
- TASSARA, E. T. de O. (1997). Utopia e anti-utopia: O ressuscitar da história. Texto apresentado no Grupo de Trabalho "Questões metodológicas na pesquisa social", no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), realizado em maio de 1998, em Gramado (RS).
- TOCH, H. (1966). *The social psychology of social movements*. London: Methuen and Co. Ltd.
- VALA, J. (1993). Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. Em: J. VALA e M. B. MONTEIRO (Coords.), *Psicologia social*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- WHEELER, H. (1973). *Beyond the punitive society - operant conditioning: Social and political aspects*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.

A CASCATA GLOBALIZADORA E SEUS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BIOLÓGICA NO SÉCULO XXI

Alunos da 2ª série do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta, de Jundiá e Wanderley Carvalho¹

RESUMO

A globalização parece estar entre as grandes características da transição entre os séculos XX e XXI. Vinculado à sociedade de consumo e à sociedade da informação, este processo é responsável por uma cascata de efeitos, cujas dimensões não são apenas econômicas, mas sociais e culturais. Vivemos o tempo do individualismo, do consumismo, do presente volátil, da fé inabalável na Ciência e do utilitarismo. Dessa forma, a educação do século XXI tem como tarefa recuperar valores e princípios éticos, visando à formação de cidadãos capazes de usufruir, conhecer e transformar o mundo com humildade e responsabilidade. Nesta perspectiva, os cursos de Biologia deverão fazer o melhor para oferecer aos estudantes: a alfabetização científico-biológica, a apreensão da vida enquanto fenômeno e a valorização da vida no sentido amplo.

Palavras-chave: globalização; cultura; educação; educação biológica; ensino de biologia.

ABSTRACT

Globalization seems to be among the great characteristics of the transition from 20th century to 21st century. In association with consumer society and information society, this process is responsible for a cascade of effects which have not only economic dimensions, but also social and cultural ones. We live in the time of the individualism, the consumerism, the volatile present, the unshakeable faith in science and the utilitarianism. Thus, the task of the 21st century education is to recapture values and ethical principles, aiming at a society in which citizens are capable of *utilizing, knowing and changing the world humbly and responsibly*. *From this perspective, biology courses must do their best to offer the students: the biological-scientific foundation, the apprehension of life as a phenomenon, and the appreciation of life in a broad sense.*

Key words: globalization; culture; education; biological education; biology teaching.

CASCATA GLOBALIZADORA: PARA ALÉM DOS MERCADOS

Parece haver consenso quanto aos três fenômenos que permeiam as transformações - profundas e progressivamente rápidas - pelas quais passam as sociedades contemporâneas: a globalização e as sociedades de consumo e da informação. Tais fenômenos, vale dizer, não se excluem mutuamente, mas, ao contrário,

¹ Licenciado em Ciências e Biologia. Professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta. Doutor em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

encontram-se intimamente imbricados e interdependentes, aspecto que dificulta sobremaneira a distinção entre eles. Basta lembrar que a globalização é entendida como produto das grandes mudanças ocorridas na economia, na informática e nas comunicações. Como bem destaca SANTOS (2002: 79):

A globalização é o estágio supremo da internacionalização. O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19 e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural.

ROSSI (1997:2), por seu turno, demonstra brilhantemente de que forma a globalização transforma cada ponto habitado do nosso planeta em parte integrante de uma teia mundial, que cresce rápida e implacavelmente:

A notícia do assassinato do presidente norte-americano Abraham Lincoln, em 1865, levou 13 dias para cruzar o Atlântico e chegar à Europa. A queda da Bolsa de Valores de Hong Kong, na semana passada, levou 13 segundos para cair como um raio sobre São Paulo e Tóquio, Nova York e Tel Aviv, Buenos Aires e Frankfurt. Eis, ao vivo e em cores, a globalização.

Segundo seus defensores mais fervorosos, a globalização tende a tornar o mundo economicamente homogêneo, fenômeno que, na prática, acaba se confirmando em alguns países. A China, por exemplo, possuía, em 1975, uma renda *per capita* dezenove vezes menor do que a dos Estados Unidos. Hoje, esta renda é apenas seis vezes menor do que a norte-americana (ALCÂNTARA & SALGADO 2002:99). Um olhar mais cuidadoso sobre o fenômeno revela que a globalização tem se mostrado mais favorável aos países desenvolvidos, que fecham suas portas para mercadorias de países em desenvolvimento, os mesmos que importam cada vez mais seus produtos. Há, também, o problema das matérias-primas que saem dos países subdesenvolvidos a um preço muito baixo para os países desenvolvidos, onde são utilizadas para fabricar produtos que são importados de volta para os países que forneceram a matéria-prima, isso tudo a um preço muito alto. Todavia, os países de terceiro mundo vêem-se obrigados a se unirem à globalização, para poderem manter-se economicamente.

Nações como Cuba e Coréia do Norte, por exemplo, que tentaram resistir à globalização, encontram-se em crise agora. Há, também, aquelas que, como os países africanos, não aderiram à globalização por falta de condições financeiras. E outras, como a Argentina, que tentaram se globalizar sem condições satisfatórias e sofreram crises econômicas que levarão décadas para serem solucionadas. Como bem destacam ALCÂNTARA & SALGADO (2002:98):

O processo de globalização deixou também marcas de tragédia pelo planeta – e esse é o grande motivo pelo qual o processo não deve ser encarado como um agente neutro. Ele produz riqueza, mas também miséria. Outra de suas características é a obrigação de aceitá-lo, quer se goste, quer não.

Como agravante, a matriz econômica neoliberal, adotada por diversos países, entre eles o Brasil, transformou o mundo em um gigantesco mercado consumidor sem fronteiras e, ao menos inicialmente, sem regras claras. A antiga doutrina liberal de Locke é vista por CARVALHO FRANCO *apud* ROMANO (1997:1) como indissociável da nova doutrina neoliberal que, com a soberania dos mercados e liberdades como prerrogativas de apenas poucos, torna as diferenças cada vez maiores e fazem sucumbir os menos competitivos.

Se, nesta nova era, a mercadorização de comércio é a tecnologia, o “*know how*”, é fácil de se compreender que o hemisfério Norte deve concentrar as riquezas mundiais, o que torna maior ainda o abismo que separa ricos e pobres do planeta, ajudado aqui pelas quedas das barreiras comerciais que pregam o neoliberalismo. Os capitais dos ricos são impostos aos países dominados, relegando-os apenas a consumidores das elites hegemônicas dominantes, permanecendo os instrumentos daquela hegemonia (técnicas de ponta, serviços que empregam intensamente saberes científicos, finanças, etc.) nos países dominantes.

Com a saída destes capitais dos países, na rapidez dos teclados em nanossegundos, transferem-se riquezas, mercados, marcas e destinos de nações no mundo todo. Se, por um lado, a tecnologia reduz o tamanho do mundo, por outro ela torna gigantesca a distância que existe entre os ricos e os pobres.

STIGLITZ (2002) considera a globalização como um divisor de águas para países pobres e ricos e um gerador de misérias mundiais. A razão, segundo ele, está centrada no Fundo Monetário Internacional (FMI) e a sua política vinculada a *Wall Street*². O autor também toma o cuidado de desvincular o Fundo Monetário Internacional do Banco Mundial³, oferecendo-nos a compreensão de que, apesar de estarem situados frente a frente, o primeiro cuida da estabilidade econômica mundial, enquanto o segundo tem como prioridade a erradicação da pobreza e miséria no mundo.

As alegações de STIGLITZ (2002) nos levam a compreender a intrincada política do nosso país e o porquê de tantas críticas ao FMI: a comprovação de que os acordos multilaterais entre as nações, norteados pelas políticas do FMI de socorro às crises das economias das nações, têm como pano de fundo as expectativas dos mercados de valores de *Wall Street*. São elas que imprimem velhos conceitos de

² Local de concentração das corporações financeiras Multinacionais e Sede da Bolsa de Valores de Nova York – EUA.

³ Originalmente Banco Internacional Para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD

que os países em desenvolvimento possuem políticas econômicas frouxas e governantes perdulários, e que as crises inflacionárias nestes países são causadas pelos enormes déficits públicos destes governantes. Assim, aplicam políticas e regras que, de tão amargas, constituem-se em remédios que acabam por encurtar a vida dos países agonizantes.

O processo de abertura de mercados e da economia passa, assim, a ser a norma-padrão para a solução de todas as nações que enfrentam problemas, e é ditada como mandamento básico do FMI.

As nações nem ousam, então, questionar estas políticas. Afinal, junto com os mandamentos do FMI, estas nações recebem a promessa de créditos do Banco Mundial e o seu *ticket* para o mundo de sucesso do capitalismo moderno. Eis, aqui, a máxima expressão do neoliberalismo. Como bem sinaliza CHAUI (2002:3):

(...) a ideologia neoliberal afirma que o espaço público deve ser encolhido ao mínimo, enquanto o espaço privado dos interesses de mercado deve ser alargado, pois considera o mercado portador de racionalidade para o funcionamento da sociedade.

Os governos se enfraquecem frente ao poder do capital, entendendo que os mercados e capitais trarão paz e justiça social para o seu povo. Sem interferência do Estado, os produtos, serviços e capitais passam a circular livremente entre as nações e acabam, por fim, sendo apenas uma forma fácil de coleta mundial de lucros, pois, ao menor sinal de tempestade, os investidores estrangeiros levam seus bens para mercados mais seguros e deixam nesta nação apenas as promessas da globalização e do FMI.

Dentro desta questão, encontra-se, basicamente, o papel do Estado e dos investimentos que geram as riquezas das nações e o bem-estar social de seu povo. Como argumenta STIGLITZ (2002:101):

Embora o investimento estrangeiro não seja um dos três principais pilares do Consenso de Washington, ele é peça fundamental da nova globalização. De acordo com tal Consenso, o crescimento ocorre por meio da liberalização, com a 'libertação' dos mercados. A privatização, a liberalização e a macroestabilidade, supostamente criam um clima que atrai investimentos, incluindo os provenientes do exterior.

Em síntese, as atuais políticas monetárias internacionais direcionam os governantes mundiais para as privatizações e a liberalização dos mercados, como uma forma de atrair os investimentos estrangeiros e promover o crescimento interno e uma maior justiça social.

O aspecto medonho destas políticas é também destacado por STIGLITZ (2002). Segundo ele, a par da promessa de que um mercado livre com maior competitividade

proporcionará produtos mais acessíveis àqueles que vivem abaixo da linha de pobreza nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as empresas multinacionais, detentoras de um poderio econômico que os pequenos investidores nacionais não detêm e, por isto, capazes de ditar os preços dos mercados, acabam, logo após um curto período, firmando monopólios em seus segmentos e, assim, praticando preços maiores aos consumidores, aumentando seus ganhos a margens que seriam impraticáveis em seus países de origem.

De um simples segmento, traçam-se os desastres que ocorreram na Argentina e em outros países que liberalizaram também as instituições financeiras, ou seja, os bancos. A entrada de bancos internacionais restringiu os créditos aos pequenos empresários locais, por não serem clientes tradicionais destas instituições, forçando governos a operarem junto a estes com medidas paliativas de crédito que nunca foram suficientes para a real demanda e necessidade para um crescimento. Estes bancos firmaram, então, taxas de juros no mercado, inclusive ao governo destes países, levando a dívida interna a patamares insustentáveis, não só para o crescimento, mas também para a quebra e falência destes governos. Esta perigosa relação está em vigor na maior parte dos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, onde as promessas de juros baixos e aumento do nosso crescimento não passam de um enorme engodo do FMI.

Uma vez enfraquecido do ponto de vista de investimentos, um governo não pode mais criar políticas ou diretrizes que levem à sua independência tecnológica e de produção. Mesmo que estas políticas fossem criadas, os investimentos que dependem do capital, ora detido pelos bancos internacionais, jamais chegariam aos pequenos empresários e locais. Os novos capitais e investimentos são destinados às mega-corporações, cuja segurança de pagamento é refletida pelos seus produtos mundialmente populares.

“Estas corporações, que trocam patrimônios por marketing” (FRANCO, 1997:11), acabam, assim, produzindo seus produtos para um consumo mundial, baseando-se na geração crescente de nova demanda. Para isto, seus produtos não podem ser duradouros, como não são duradouros os astros que fazem apelos pelas marcas. Conclui-se que estas mega-corporações criam e inovam o conceito de que tudo de que precisamos deve ser descartável ou de uso e não de propriedade. A própria intelectualidade tem seu conceito de transitoriedade de posse, ou seja, a propriedade intelectual para um produto ou método pode e deve ser vendida, transferida ou fracionada em ações.

Mas não é só o dinheiro que transita pelo mundo com as quedas das barreiras entre países; transitam, também, a cultura e a tecnologia dos povos. E, sendo os Estados Unidos a maior potência na atualidade e também a maior fonte de capital global, sua cultura se espalha quase que por todo o mundo. Segundo (ROSSI, 1997:2):

A globalização não é apenas, talvez nem principalmente, econômica. É também cultural, o que inclui desde a informação instantaneamente globalizada até o predomínio do inglês, o idioma da globalização.

Uma vez obrigados a seguir a economia dos países ricos, os países subdesenvolvidos acabam incorporando também a tecnologia, a política e a cultura dos primeiros. Embora reconheçamos que especialistas de grande credibilidade “prevêem que o poder americano centralizado vai, lentamente, evoluir para um poder compartilhado” (ALCÂNTARA & SALGADO, 2002:100), isto não significa que o mundo estará livre da manipulação, que transita livremente entre o plano econômico e o plano cultural, exercida por grandes potências ou blocos hegemônicos.

FORQUIN (1993) adverte para o fato de que a cultura vem perdendo vertiginosamente seu espaço para a velocidade de mudança verificada nas duas últimas décadas, fenômeno que muito deve à globalização. Com isso, sinaliza o autor, o presente adquire uma efemeridade ímpar, transformando-se em um passado totalmente desvinculado do novo presente, embora este se encontre cronologicamente muito próximo.

JAMESON (1985:125) demonstra compartilhar a mesma opinião ao afirmar que:

(...) a chave que conecta as principais características da sociedade pós-moderna - entre outras, a aceleração dos ciclos do estilo e da moda, o crescente poder da publicidade e da mídia eletrônica, o advento da padronização universal, o neocolonialismo, a revolução verde $\frac{3}{4}$ ao pastiche esquizóide da cultura pós-moderna é o apagamento do sentido de história. O nosso sistema social contemporâneo perdeu a capacidade de conhecer o próprio passado, tendo começado a viver num 'presente perpétuo' sem profundidade, sem definição e sem identidade segura.

O autor vai além, ao declarar que os efeitos do consumo e do mercado globalizado atingiram tal magnitude que a cultura, antes considerada um componente do véu ideológico que mascarava as verdadeiras relações econômicas da sociedade, passou a ser, ela própria, a “expressão da atividade econômica” (JAMESON, 1985:125).

HARVEY (1996:177), por sua vez, afirma que o presente momento histórico, cujas raízes se encontram em uma nova categoria de capitalismo, à qual ele atribui o nome de “acumulação flexível”, caracteriza-se por nítidas e profundas mudanças culturais, produzidas a partir de uma transição verificada entre a relativa estabilidade presente no modernismo fordista e a instabilidade do novo, do fugidio, do diferente, do efêmero, do espetacular, do costume e do mercadológico.

Procurando sintetizar o imenso leque de transformações culturais em marcha nestes tempos, AMORESE (1993: 47-57) refere-se a um “tripé da modernidade”, composto pelos seguintes fenômenos: **pluralização, privatização e secularização**. A pluralização é entendida, pelo autor, como “um fenômeno tanto da realidade

sensível quanto da consciência correspondente", identificado com a inevitável prática de oferecer um grande número de opções para um mesmo produto. Trata-se do efeito supermercado.

Do tipo de fralda para o bebê à cor do olho; da cor da pele do filho que vai ser concebido à opção sexual; do meio de transporte que o levará à cidade ao tipo de computador que deverá comprar, tudo é escolha, tudo tem alternativas. (AMORESE: 1993:47)

Condição necessária à pluralização, a privatização consiste numa espécie de ruptura entre os universos do público e do privado, resultando na exacerbação deste último, que passa a ser o representante legítimo da liberdade e da realização individuais. Se, sob um certo prisma, o fenômeno da privatização é portador de benefícios como a materialização dos ideais de identidade e auto-realização, sob outro ele se mostra perverso, por ter a fragmentação como consequência indissociável.

(...) o mundo privado é um mundo instável, frágil, precário. Ao contrário da esfera pública, esta esfera da vida está ao sabor de diversas influências, sem dispor de lastro adequado para resistir. A fratura entre os dois mundos produz uma fragilidade crescente na esfera do privado, tornando-o especialmente vulnerável. No entanto, isto é pouco percebido, uma vez que ele aparece como o verdadeiro mundo dos homens. O mundo das realizações, o mundo das possibilidades. (AMORESE: 1993:47)

Por fim, a secularização se traduz por uma leitura do mundo feita a partir de uma razão exacerbada e de uma lógica matemática que excluem aspectos filosóficos e teológicos. Arte, moral e até mesmo religião são vistas pela lógica do mercado, resultando naquilo que AMORESE (1993:47) chama de "efeito ibope", isto é, o critério de validação e consideração passa a ser o consumo.

Desta forma, o belo, como, por exemplo, uma obra de arte, passa a ser julgado por outros critérios, que se sobrepõem aos técnicos, da estética, significado etc.: "precisa dar ibope". (AMORESE: 1993:47)

Ao tripé da modernidade descrito acima, vale acrescentar as considerações feitas por PESSOTTI (2003:7), que se refere ao nosso presente como:

(...) tempos em que tudo parece conspirar para sufocar a "pessoa" e anular a subjetividade. Seja banalizando o sentimento e os valores pessoais, já que cada um vale menos pelo que sente ou sabe, do que pelo que consome (prestígio, poses, sucesso social) e pelo que produz (produtividade, "profissionalismo",

competitividade).

Nessa mesma direção, SANTOS (1999:8) denuncia estarmos vivendo o “mundo do pragmatismo triunfante”, no qual imperam a competitividade, o individualismo $\frac{3}{4}$ juntamente com seu parceiro, o egoísmo $\frac{3}{4}$ e a lei do interesse sem contrapartida moral. O autor ainda destaca que esse conjunto de “lógicas perversas”, que permeia o processo de globalização ora em curso, está também presente $\frac{3}{4}$ e nem poderia ser diferente $\frac{3}{4}$ nos projetos educacionais recém-criados, fato que vem a comprometer um processo educativo autêntico, ou seja, preocupado em promover, de forma equilibrada, a “formação para uma vida plena e a formação para o trabalho.”

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. (SANTOS 1999:8)

A educação transforma-se, então, em uma ferramenta cuja única finalidade é formar pessoas para o mercado de trabalho. Seguindo essa marcha, “a escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de **deficientes cívicos**” (SANTOS, 1999:8). Com isso, deixam-se de lado os valores humanos e as raízes culturais, para dar lugar a verdadeiras “máquinas humanas”, aptas a exercer qualquer tipo de função sem reclamar seus direitos e desejos; máquinas versáteis e multiuso. Para tanto, é necessário que fiquem para trás os valores de cidadania e se aprenda a política do “cada um por si”, esquecendo-se do “Deus por todos”, pois em uma sociedade mecanizada não há lugar para sentimentos relacionados a Deus, que se torna uma figura distante, desconhecida. O “amar ao próximo como a si mesmo”, não existe, pois o próximo tornou-se o inimigo e a competitividade toma o lugar do companheirismo. Assim, deixamos de ser cidadãos e nos tornamos peças do capitalismo.

EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO

Uma contribuição significativa, no sentido de promover uma superação desse perfil, digamos, utilitarista, egocêntrico, imediatista e futurista assumido pela escola, encontra-se em relatório elaborado para a UNESCO por DELORS et al.. Nesse documento, os autores recomendam, entre outras, que se estabeleça uma articulação entre “a escola clássica e a escola paralela”, medida que “faculta à criança o acesso às três dimensões da educação: **ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social**”⁵. (DELORS et al., 1996:21) Mais que isso, recomendam que globalização e identidade cultural também se articulem, visando a uma complementariedade mútua.

⁴ O grifo é nosso.

⁵ O grifo é nosso.

As exigências da globalização e da identidade cultural não devem ser consideradas contraditórias mas como complementares. (DELORS et al., 1996:39)

Dessa forma, a educação proposta para o século XXI terá seus objetivos ampliados para além da instrumentalização. Daí a afirmação de que:

(...) a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS et al., 1996:77)

Também preocupado com o cenário que marca a transição entre os séculos XX e XXI, MORIN (2000) propõe um conjunto de sete saberes que ele considera indispensáveis às gerações vindouras. O primeiro desses saberes está relacionado ao conhecimento humano em sua dialética processo/produto. Para MORIN, o conhecimento é cego, em decorrência de erros e ilusões que acompanham a sua produção e difusão.

De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. (MORIN, 2000:14)

O segundo bloco de saberes propostos por MORIN é composto pelo que ele chama de “princípios do conhecimento pertinente” (MORIN, 2000:35). A linha mestra destes princípios se assenta na necessidade de “um conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.” (MORIN, 2000:14) Esta maneira de abordar a realidade, vinculando as partes ao todo, seria impedida por uma prática de raízes cartesianas, na qual o conhecimento se apresenta fragmentado em compartimentos, as chamadas disciplinas.

O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade;

sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. (MORIN, 2000:26)

No terceiro grupo de saberes, MORIN (2000) coloca em foco aqueles para quem se destina a educação: os seres humanos. Para o autor, a complexidade da natureza humana tem sido demolida por completo pela educação compartimentalizada. É preciso, pois, “ensinar a condição humana” (MORIN, 2000:47), que possui, concomitantemente, as dimensões física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica.

É preciso restaurá-la [a condição humana], de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000:15)

O ser humano continua a ser objeto de preocupação no quarto bloco de saberes considerados essenciais. Trata-se, agora, de “ensinar a identidade terrena” (MORIN, 2000:63), aspecto não valorizado pela educação, ao menos até muito recentemente.

Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante com os mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum. (MORIN, 2000:16)

O caráter cartesiano, determinista, que acompanha a trajetória da Ciência, em especial aquela que se ocupa em estudar a Natureza, conduziu-nos a um universo que opera exclusivamente segundo certezas. Para MORIN (2000), um quinto bloco de saberes deveria contemplar o devido preparo para “enfrentar as incertezas” . (MORIN, 2000:79)

A fórmula do poeta grego Eurípedes, que data de vinte e cinco séculos, nunca foi tão atual: “O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre caminho”. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. (MORIN, 2000:16)

Em meio à competitividade exacerbada, característica destes tempos, que parece reforçar ainda mais o desprezo, o racismo e a xenofobia, educar para a compreensão é, segundo MORIN (2000), pauta obrigatória em qualquer projeto educativo e, portanto, integra o sexto grupo de saberes.

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. (MORIN, 2000:17)

Por fim, a educação deverá trabalhar em favor de uma “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie.” (MORIN, 2000:17) Portanto, ensinar a “ética do gênero humano” (MORIN, 2000:105) constitui-se no sétimo e último bloco de saberes propostos por MORIN.

A EDUCAÇÃO BIOLÓGICA: DESAFIOS

Procurando alinhar o aprendizado de Biologia aos princípios defendidos por MORIN E DELORS et al., CARVALHO (2000) propõe algo identificado com o que se poderia chamar de **educação biológica**. Para tanto, sustenta o autor, é recomendável que os cursos de Biologia estejam organizados segundo três grupos de objetivos básicos: a) “alfabetização científica”; b) “apreensão da vida enquanto fenômeno” e c) “valorização e defesa da vida”. (CARVALHO, 2000:17-19)

A alfabetização científica é considerada por KRASILCHIK (1992) como um processo que se desenvolve de forma hierárquica e crescente ao longo dos níveis de ensino, compondo-se pelos seguintes padrões estruturais e multidimensionais:

(...) alfabetização nominal, (...) alfabetização funcional, quando os estudantes desenvolvem conceitos sem entendê-los, (...) alfabetização estrutural, quando já atribuem significados próprios aos conceitos científicos, (...) e alfabetização multifuncional, em que os indivíduos são capazes de adquirir e explicar conhecimentos científicos, além de aplicá-los na solução de problemas do dia a dia. (KRASILCHIK, 1992: 6)

Para CARVALHO & VAROLI (1999), a alfabetização científica demanda algumas preocupações adicionais. Primeiro, ela envolve um trabalho que procura “desmistificar crenças populares e, ao mesmo tempo, promover a articulação entre o conhecimento popular, mais básico, e o conhecimento científico, mais elaborado.” (CARVALHO & VAROLI, 1999: 169) Segundo, é preciso buscar “o rompimento de mitos que, em geral, acompanham as chamadas Ciências Naturais e que, muitas vezes, têm origem em obras de ficção.” (CARVALHO & VAROLI, 1999: 169) Terceiro, é necessário fazer despertar para o fato de que, assim como qualquer outra Ciência, a Biologia “não é detentora da verdade”. (CARVALHO & VAROLI, 1999: 169) Quarto, deve-se derrubar o mito reducionista, segundo o qual os princípios da Química, da Física e da Matemática são suficientes para explicar os fenômenos biológicos.

Ainda no campo da alfabetização científica, cabe considerar as contribuições de SCHWAB (1977:163-172), para quem na estrutura de uma disciplina distinguem-

se duas categorias: a “**conceitual**” e a “**sintática**”. A categoria conceitual corresponde ao corpo de conceitos ou considerações sobre a natureza de um determinado assunto, as quais funcionam como guias do processo de investigação. Na categoria sintática enquadram-se aspectos relativos ao método, ao padrão de procedimentos através dos quais, fazendo uso de seu corpo conceitual, uma disciplina busca atingir seus objetivos.

Diante disso, parece ser plenamente adequada a proposição de CARVALHO (2000:18), para que a alfabetização científica em Biologia seja denominada “**alfabetização científico-biológica**”. Para o autor, há, pelo menos, dois bons motivos para a adoção do novo termo:

Primeiro, apesar de utilizar o método científico, a Biologia não emprega exatamente os mesmos procedimentos que a Química e a Física. Segundo, uma parcela considerável dos princípios que orientam as investigações em Biologia pode ser considerada exclusivamente biológica, pois não encontra aplicação na Física ou na Química. Isso significa que a vivência do método científico por meio da Biologia é, na verdade, uma alfabetização **científico-biológica**. (CARVALHO, 2000:18)

A apreensão da vida enquanto fenômeno é, segundo CARVALHO (2000), um componente indissociável de uma ciência cuja prática se orienta no sentido de investigar a vida. Dessa forma, a educação biológica, seja qual for o nível de ensino, deve oportunizar “ao máximo, o contato direto e constante do estudante com a vida em si, levando-o a compreendê-la como fenômeno.” (CARVALHO, 2001:98)

A valorização e defesa da vida, considerada por CARVALHO (2000) como uma decorrência do processo de busca por apreender o fenômeno, decorre de um duplo desdobramento sofrido pela Biologia-disciplina, na qualidade de representante de uma ciência **da e pela** vida:

Por um lado, orientada por princípios bioéticos e preservacionistas, auxiliará na formação de indivíduos conscientes de sua integração e de seu papel no meio que ocupam, meio que é biológico, físico, químico, cultural, social, econômico e político. Nesta concepção de Biologia, o antropocentrismo é abandonado, mas o indivíduo conhece a si próprio e se vê como manifestação da vida, que tem múltiplas faces. Este indivíduo busca constantemente o auto-aprimoramento, via conhecimento, mas não perde de vista o bem estar e a emancipação dos que pertencem à sua espécie, bem como a proteção de toda e qualquer forma de vida. Por outro lado, o interesse **pela** vida representa, também, um olhar voltado para os integrantes do mundo vivo. Não um olhar mecânico, involuntário, meramente fisiológico, mas um olhar intencional, que contempla, capta, aprecia e valoriza o que vê. (CARVALHO, 2001:98)

Homens e mulheres são, indubitavelmente, integrantes da Natureza, muito

embora exibam características bastante peculiares em relação a outros mamíferos, até mesmo primatas. Contudo, tais peculiaridades não autorizam os humanos a adotar uma postura de arrogância intelectual e ambiental, como se todo o universo ao alcance de suas mãos e seu saber estivesse sob o seu exclusivo e completo domínio e pronto a responder, nos mesmos nanossegundos com que a informação viaja de um lado a outro do planeta, a comandos simples, mecânicos e rápidos como o pressionar de uma tecla.

Conscientizar as futuras gerações para a nossa condição de seres vivos, humanos sim, mas, principalmente por isso, falíveis em nossas formas de utilizar, compreender e modificar o mundo em que vivemos. Eis o grande desafio que se apresenta a uma educação biológica que se proponha autêntica neste alvorecer de um novo século, sujeito aos múltiplos impactos da cascata globalizadora.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos Élcio Rodrigues de Oliveira, Jorge Antônio, Paula Blathner Solera, Roger William de Campos Souza, Rosângela Aparecida Jayme Umbelino e Selma Correa Lourenço, componentes da comissão de redação, cujo trabalho prestou grandes contribuições à elaboração deste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Eurípedes. & SALGADO, Eduardo. (2002). A vitória dos ricos na globalização. *Veja*, São Paulo, (35): 96 – 102.

AMORESE, Rubem Martins. (1993). *Icabode*. São Paulo: Abba Press. 175 p.

CARVALHO, Wanderley. (2001). *O componente estético no currículo de Biologia do Ensino Médio: recuperando o fascínio de aprender e ensinar a Ciência da vida*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 235 p.

_____. (org.). (2000). *Biologia: o professor e a arquitetura do currículo*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 59 p.

CARVALHO, Wanderley & VAROLI, Fanci Mary F. (1999). O curso de Biologia no Ensino Médio do terceiro milênio: seis pontos para reflexão. *Revista da APG-PUCSP*, São Paulo, Ano VIII, (17): 167-172.

CHAUÍ, Marilena. (2002). A mudança a caminho. *Folha de São Paulo*, 03.11.2002, Caderno A, p.3.

- DELORS, Jacques et alii. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. Rio Tinto: Edições ASA. (Coleção Perspectivas Atuais/Educação) 256 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1993). *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 205 p.
- FRANCO, Célia de Gouveia. (1997). Empresas globalizadas trocam patrimônio por marketing. *Folha de São Paulo*, 02.11.1997, Caderno Especial Globalização, p.11.
- HARVEY, David. (1996). *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6 ed. São Paulo: Loyola. 349 p.
- JAMESON, Fredric. (1985). Postmodernism and Consumer Society. In FOSTER, Hal (ed.) *Postmodern Culture*. London; Sidney: Hal Foster. pp. 111-125.
- KRASILCHIK, Myriam. (1992). Caminhos do ensino de Ciências no Brasil. *Em aberto*, Brasília, Ano 11, (55): 3-8.
- MORIN, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 118 p.
- PESSOTTI, Isaias. (2003). Para compreender a 'vida dura'. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! (571): 6-7.
- ROMANO, Roberto. (1998). Universidade e neoliberalismo. *Jornal do Conselho Regional de Biologia*. Encarte Especial do 9.o Encontro de Biólogos. Ano V, (44): 1-4.
- ROSSI, Clóvis. (1997). Globalização diminui distâncias e lança o mundo na era da incerteza. *Folha de São Paulo*, 02.11. 1997, Caderno Especial Globalização, p.2
- SANTOS, Milton. (2002). *O país distorcido*: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha. 221 p.

_____. (1999). Os deficientes cívicos. *Folha de São Paulo*, 24.01.1999, Caderno Mais!, p.8.

SCHWAB, Joseph J. (1977). The concept of the structure of a discipline. In: EISNER, Elliot W. & VALLANCE, Elizabeth (eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. 200 p.

STIGLITZ, Joseph E. (2002). *A Globalização e seus malefícios*. Trad. Bazán Tecnologia e Lingüística. São Paulo: Editora Futura. 328p.

SISTEMA ENDÓCRINO E 3ª IDADE

*Ernesto José D'Ottaviano **

RESUMO

As glândulas endócrinas sofrem uma série de alterações fisiológicas com o decorrer da idade. Isto é normal, e várias endocrinopatias podem acometer o idoso como o diabetes melittus, tireopatias, declínio da função gonádica, etc. A qualquer momento, na 3ª idade, pode se instalar uma hiperfunção ou hipofunção de uma glândula endócrina.

PALAVRAS CHAVE: sistema endócrino, hormônios e envelhecimento.

ABSTRACT

Endocrine system suffer a serie of physiological alterations with aging. This is normal and endocrinopaties such as diabetes melittus, tyreopaties, decrease of gonadic function, etc. appear. Any minute in elderly, can to be establish one hyperfunction or hypofunction of one endocrine gland.

KEY WORDS: endocrine system, hormones and senility.

Neste capítulo, queremos dar ênfase aos problemas de diagnóstico e tratamento das síndromes endócrinas que mais freqüentemente acometem os idosos. Embora qualquer endocrinopatia possa surgir em qualquer etapa da vida, quer como hiperfunção, quer como hipofunção, é na 3ª idade que as mesmas oferecem maiores dificuldades de diagnóstico, interpretação de provas laboratoriais e conseqüentemente de sucesso nos tratamentos.

Uma sintomatologia exuberante é rara na velhice, provavelmente porque a disfunção endócrina acarreta efeitos mais amplos e inespecíficos na presença de outras patologias. A concomitância de outras doenças modifica a resposta do efetor hormonal, altera as provas funcionais e, muitas vezes, comprova-se doença endócrina com provas funcionais anormais em idosos com quadro clínico pobre ou mesmo ausente. Outras vezes, as provas laboratoriais são aparentemente normais, devido à associação de patologias, as quais, na realidade, estão ocultando uma disfunção ou doença subjacente.

* Médico, Doutor, Livre Docente, Professor Adjunto e Professor Titular de Fisiologia e Biofísica da Unicamp, PUC Campinas e Faculdades Padre 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.

Qualquer endocrinopatia pode acometer o idoso, e determinadas disfunções glandulares são comuns na velhice, como diabetes melittus, tireopatias, declínio da função gonádica, etc. Além disso, há uma maior incidência de neoplasias ou síndromes paraneoplásicas neste grupo etário, as quais se associam a síndromes endócrinas e cuja morbidade e mortalidade não diferem significativamente dos grupos etários mais jovens.

O eixo hipotálamo-hipofisário tem sua atividade reduzida e se acredita que a causa seja uma diminuição das aminas biogênicas, substratos ou precursores dos neurotransmissores, ou, ainda, menor resposta dos receptores beta adrenérgicos nos tecidos alvos (SOLOMON, 1994).

ADENOIPÓFISE

Histologicamente apresenta um aumento em 10% da população de células basófilas – produtoras de gonadotrofinas, principalmente nas mulheres menopausadas – e uma redução das células acidófilas em 40 a 50%.

A secreção do hormônio de crescimento – GH – não se altera até a 5ª década e a seguir desaparece o clássico pico noturno (sono) em 80% dos indivíduos de ambos os sexos. Porém, a indução de sua liberação pela glicose ou pela arginina, está conservada até os 80 anos, embora seja menor nos obesos (CARLSON, GILLIN, GORDON e SNYDER, 1972; DUDL, ENSINCK, PALMER, e WILLIANS, 1973).

O TSH – hormônio tireotrófico – mantém seus níveis séricos até a senescência, e responde bem ao estímulo com TRH. Porém, os níveis plasmáticos de T_3 e T_4 declinam a partir dos 60 anos, chegando, em alguns, casos a se reduzir à metade (SNYDER e UTIGER, 1972; BLICHERT, HUMMER e DIGE-PETERSEN, 1975).

O conteúdo hipotalâmico de GnRH se mantém e, em conseqüência, os níveis de gonadotrofinas FSH e LH estão inalterados no homem, ou mesmo elevados na mulher (menopausa). A atividade do PIF também está conservada com o avançar da idade, exceto quando da presença de prolactinomas. O eixo reprodutivo mostra alterações próprias da idade, as quais variam muito de um indivíduo para outro, declinando ou mesmo cessando sua atividade funcional bem antes do final da vida média das pessoas. (WAGNER, BOCKEL, HRUBERCH e GROTE, 1973). As células gonadotropas mantém boa resposta ao GnRH exógeno – 150 ng causam pico de LH em mulheres com 90 a 100 anos. Já os mamotropos respondem ao estrógeno, ao TRH e ao sulpiride mais lentamente. Os feedbacks em geral estão conservados e infusões de estradiol ou 17 OH progesterona desencadeiam picos de LH e FSH, tipo “ovulatory like” (DEKRETSER, BURGER e DUMPYS, 1978).

O ACTH aparentemente vai decrescendo com a idade, uma vez que a excreção urinária de todos os esteróides adrenais se reduz, talvez devido a uma menor síntese (PINCUS, ROMANOFF e CARLÓ, 1954).

NEUROIPÓFISE

Observamos aumento do seu peso com a idade, talvez pelo aumento de tecido conjuntivo e infiltração de basófilos. Reduz-se a vascularização e não parece haver redução do conteúdo de HAD e ocitocina com a senectude (TURKINGTON e EVERITT, 1976). O hormônio antidiurético tem dupla resposta às solicitações. Assim, nas alterações hipervolêmicas tem sua produção diminuída, o que evidencia um provável defeito na via reflexa aferente (Periférica? Central?), e, nos estímulos com soluções hipertônicas, inversamente tem sua síntese e liberação aumentadas. Parece haver uma menor resposta renal ao HAD endógeno e, em contraste ao HAD exógeno, as respostas são normais (ROWE e ROBERTSON, 1978).

ADRENAIS

A esteroidogênese adrenal se comporta de forma variável. Assim, em repouso, os níveis de cortisol e aldosterona são inferiores aos dos adultos jovens, o mesmo ocorrendo com a deidroepiandrosterona, mas a estrona e o estradiol adrenais chegam a duplicar no idoso (ROMANOFF e BAXTER, 1975). A estimulação com ACTH aumenta o cortisol, os 17 OHCS, a estrona e a deidroepiandrosterona em todas as idades, duplicando ou triplicando seus níveis em repouso (BLICHERT-TOFT e BLICHERT-TOFT, 1970). A excreção urinária de todos os esteróides adrenais se reduz com a idade, devido à menor síntese, mas também duplica após o estímulo com ACTH (PINCUS, ROMANOFF e CARLÓ, 1954). Há boa reserva funcional, o binding, a vida média e o clearance metabólico do cortisol se mantêm até acima de 80 anos (FRIEDBERG, 1954).

Quanto aos mineralocorticóides, há ligeiro declínio no clearance metabólico da aldosterona, exceto nos casos de coexistirem patologias que induzam a um hiperaldosteronismo secundário, como cirrose, síndrome nefrótica, insuficiência cardíaca, hipertensão renovascular ou porta, etc. (ROMANOFF e BAXTER, 1975).

A medular adrenal e as catecolaminas desempenham relevante papel com o avançar da idade. O conteúdo adrenal aumenta, o nível de noradrenalina em repouso está tão elevado quanto os níveis observados no stress, porém, o conteúdo e a captação pelo miocárdio diminuem. Estas variáveis não se alteram nos adipócitos, mas a resposta lipolítica diminui. Haveria uma redução dos receptores betadrenérgicos (PALMER, ZIEGLER e LAKE, 1978; SOLOMON, 1994).

TIREÓIDE

Com a idade avançada, a glândula tireóide sofre atrofia moderada e desenvolve anormalidades histopatológicas inespecíficas – fibrose, aumento dos nódulos colóides,

hipofunção com esclerose glandular, infiltração do tecido conjuntivo e inclusões de gordura. Os níveis plasmáticos de T_3 e T_4 declinam a partir dos 60 anos, chegando, em alguns casos, reduzidos à metade dos valores dos jovens adultos (SOLOMON, 1994). Porém, se dosarmos o PBI sérico, não observaremos diferenças. A captação do I^{131} não se altera, bem como as cifras de TBG, mas a vida média de T_4 aumenta em até 50% devido à menor velocidade de degradação da mesma, menor taxa de utilização do hormônio (GREGERMAN, GAFFNEY e SHOCK, 1962).

Na 3ª idade, embora não seja patologia específica, podem aparecer um hipotireoidismo senil atípico com apatia, depressão mental, adinamia ou inversamente casos de tireotoxicose com emagrecimento, fraqueza muscular e alterações cardíacas, atingindo 5 a 9% dos pacientes respectivamente.

As principais causas de hipotireoidismo são: doença de Hashimoto, após terapia com I^{131} (iodo radioativo) e idiopático. Já, a etiologia do hipertireoidismo se restringe à doença de Graves, adenomas hiperfuncionantes, ingestão excessiva dos hormônios tireoidianos, bócio multinodular, adenoma hipofisário ou raramente distúrbio hipotalâmico (excesso de TRH) (SOLOMON, 1994).

PARATIREÓIDES

Há um consenso que são comuns, nos velhos, taxas anormais de cálcio e fósforo e alguns autores se referem a hipercalcemias associadas a neoplasias ou metástases (tumores brônquicos, mamários, da próstata e dos cólons), que levariam a uma produção ectópica de paratormônio. Por outro lado, pacientes idosos com osteoporose apresentam, em geral, níveis de PTH mais elevados do que pacientes normais de mesma idade. A calcitonina, por sua vez, decresce com o evoluir das décadas, atingindo seus menores valores depois dos 60 anos (JOWSEY e OFFORD, 1978). Os níveis de Vitamina D_3 que atingem seu máximo ao final da adolescência, se reduzem posteriormente na vida adulta e se mantém estáveis depois da 5ª década.

Contudo, às vezes, a falta de vitamina D_3 e de cálcio na presença de esteatorréia, podem causar a osteomalácia (raquitismo do adulto), devido à pequena absorção de cálcio e de fosfato pelos intestinos. Ou, ainda, a causa é renal, quando rins lesados não formam a vitamina D_3 ativa ou têm uma redução congênita da absorção de fosfatos (HADDAD e STAMP, 1974).

A densidade óssea começa a se deteriorar entre 30 e 40 anos e o sedentarismo acelera o processo, (aos 65 anos perde 20% do que tinha aos 30 anos). Já a atividade física reduz essa perda à (5 ou 10% no sexagenário).

A osteoporose, a mais comum de todas as moléstias ósseas, é diferente da osteomalácia e do raquitismo, porque resulta de uma formação anormal da matriz orgânica e não de uma calcificação anormal do osso. Em geral, na osteoporose, a atividade osteoblástica no osso está abaixo do normal e, conseqüentemente, a taxa

de deposição de osso está reduzida. As causas da osteoporose são: 1) falta de uso dos ossos, imobilização; 2) má-nutrição a um grau em que uma quantidade suficiente de matriz protéica não possa ser formada; 3) falta de vitamina C, necessária para a secreção de substâncias intercelulares por todas as células incluindo os osteoblastos; 4) falta de secreção de estrogênio após a menopausa, porque os estrogênios têm uma atividade estimuladora sobre os osteoblastos; 5) idade avançada, na qual muitas das funções protéicas anabólicas são deficientes, de modo que a matriz óssea não pode ser depositada satisfatoriamente; 6) doença de Cushing, porque quantidades maciças de glicocorticóides provocam uma deposição diminuída de proteínas em todo o corpo, causam um aumento no catabolismo das proteínas e também possuem um efeito específico de deprimir atividade osteoblástica; 7) acromegalia, possivelmente em virtude da falta de hormônios sexuais, do excesso de hormônios adrenocorticais e, freqüentemente, da falta de insulina devida ao efeito diabetogênico do hormônio de crescimento. Obviamente, muitas enfermidades do metabolismo protéico podem causar osteoporose, a qual é 6 vezes mais freqüente nas mulheres, em brancos, orientais e pacientes de baixo peso corpóreo (ZOROWITZ, LUCKEY e MEIER, 1994).

PÂNCREAS ENDÓCRINO

A insulina sérica imunorreativa está aumentada com a idade nos períodos pós-prandiais e no jejum. Os testes de tolerância à glicose-oral, venosa e oral mais tolbutamida venosa não estão alterados e evidenciam uma resposta mais prolongada com a idade (METZ, SURMACZYNSKA, BERGER e SOBEL, 1966). A administração exógena de insulina venosa causa uma hipoglicemia mais duradoura com o avançar dos anos. Não se detectaram, até o momento, alterações na secreção, no nível sérico e nas ações metabólicas do glucagon, isto em indivíduos saudáveis, sem considerar o diabetes tipo II (PALMER e ENSINCK, 1975).

DIABETES TIPO 2 (NÃO INSULINO DEPENDENTE, SENIL)

Mais comum nas cidades, onde a urbanização leva a mudanças no estilo de vida, surgindo a obesidade, a qual predisporia ao diabetes 2. A incidência em Minnesota é de 113 a 158 casos por 100 mil pessoas/ano. Existem famílias predispostas – 38% dos irmãos(ãs) e 1/3 dos filhos de indivíduos com tipo 2 desenvolvem diabetes ou tolerância anormal à glicose. Entre gêmeos idênticos, a chance atinge 90 a 100%, se comparados com 50% ou menos do tipo 1. Acredita-se em uma herança multifatorial, e hoje são divididos em 2 subtipos: Subtipo 1 – anticorpos anti-ilhotas presentes; insulina e peptídeo C baixos; glucagon aumentado; a insulina exógena corrige 25% dos casos. Subtipo 2 – obeso; anticorpos anti-ilhotas ausentes; insuli-

na e peptídeo C elevados; glucagon aumentado e a insulina exógena não corrige. O Subtipo 1 representaria uma insulopatia autoimune com destruição incompleta das células Beta. O Subtipo 2 tem obesidade que provoca resistência à insulina, e, com o avançar da idade, pacientes normoglicêmicos se tornam hiperglicêmicos, intolerantes à glicose, principalmente após as refeições copiosas (alcançam 80% dos casos). Dieta, exercícios e hipoglicemiantes são o tratamento de escolha (DAVIDSON, 1994).

O tratamento a longo prazo do diabético idoso apresenta uma peculiaridade especial: as complicações são mais freqüentes. Isto se deve ao período mais prolongado de evolução do diabetes, assim como ao maior número de distúrbios patológicos dependentes da idade, principalmente dos sistemas vascular e nervoso, dos rins e dos olhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLICHERT-TOFT, B. and BLICHERT-TOFT, M. (1970). Adrenocortical function in the aged assessed by the rapid corticotrophin test (synacher). *Acta Endocrinol. (Copenhagen)* 64:410.
- BLICHERT-TOFT, M., HUMMER, L. and DIGE-PETERSEN, H. (1975). Human serum thyrotrophin-releasing hormone in the aged. *Gerontol. Clin.* 17:191.
- CARLSON, H. E., GILLIN, J. C., GORDON, P. and SNYDER, F. (1972). Absence of sleep-related growth hormone peaks in aged normal subjects and acromegaly. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 34:1102.
- DAVIDSON, M. B. (1994). *Metabolismo dos carboidratos e diabetes melito* - ABRAM, W. B. e BERKOW, R. – Eds. Manual Merck de Geriatria. Editora Roca, São Paulo, Brasil, 846-873.
- DEKRETSER, D. M., BURGER, H. G. and DUMPYS, R. (1978). Patterns of serum LH and FSH in response to 4 hour infusions of LHRH in normal women during menstrual cycle, on oral contraceptives and in postmenopausal state. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 46(2):227.
- DUDL, R. J., ENSINCK, J. W., PALMER, H. E. and WILLIAMS, R. H. (1973). Effect of age on growth hormone secretion in man. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 37:11.
- FRIEDBERG, R. (1954). Acth administration, adrenal response, and age. *J. Gerontol.* 9:429.

- GREGGERMAN, R. I., GAFFNEY, G. W. and SHOCK, N. M. (1962). Thyroxine turnover in euthyroid man with special reference to changes with age. *J. Clin. Invest.* 41:2065.
- HADDAD, J. G. and STAMP, T. C. B. (1974). Circulating 25 – Hidroxyvitamin D in man. *Am. J. Med.* 57:57.
- JOWSEY, J. O. M. and OFFORD, K. P. (1978). Mechanisms of localized bone loss, HORTON, E. J., TARPLEY, J. M. and DAVIS, W. F. Eds. *Information Retrieval*, Arlington, Va. 345.
- METZ, R., SURMACZYNSKA, B., BERGER, S. and SOBEL, G. (1966). Glucose tolerance, plasma insulin and free fatty acids in elderly subjects. *Ann. Inter. Med.* 64:1042.
- PALMER, J. and ENSINCK, J. W. (1975). Acute phase insulin secretion and glucose tolerance in young and aged normal men and diabetic patients. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 41:498.
- PALMER, G. J., ZIEGLER, M. G. and LAKE, C. R. (1978). Response of norepinephrine and blood pressure to stress increases with age. *J. Gerontol.* 33:482.
- PINCUS, G., ROMANOFF, L. B. and CARLÓ, J. (1954). The excretion of urinary steroids by men and women of various ages. *J. Gerontol.* 9:113.
- ROMANOFF, L. P. and BAXTER, M. N. (1975). The secretion rates of dioxycorticosterone and corticosterone in young and elderly man. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 41:630.
- ROWE, J. W. and ROBERTSON, G. L. (1978). Age related failure of volume pressure mediated vasopressin release in man. *Kidney Int.* 14:660.
- SNYDER, P. J. and UTIGER, K. D. (1972). Response to Thyrotrophin releasing hormone (TRH) in normal man. *J. Clin. Endocrinol. Metab.* 34:380.
- SOLOMON, D. H. (1994). Sistemas orgânicos: distúrbios endócrinos e metabólicos – Introdução – ABRAMS, W. B. e BERKOW, R. Eds. *Manual Merck de Geriatria*. Editora Roca, São Paulo, Brasil, 829-832.
- TURKINGTON, M. R. and EVERITT, A. FV. (1976). The neurohypophysis and aging with special reference to the antidiuretic hormone, in Hypothalamus, Pituitary

and Aging. EVERITT, A. V. and BURGESS, J. A. Eds. Charles C. Thomas, Springfield, Ill. 123.

WAGNER, H., BOCKEL, K., HRUBESCH, M. and GROTE, G. (1973). Examination of the pituitary gonadotrophin relationship in man with synthetic LH-FSH releasing hormones, in Hypophysiotropic Hormones, GAUL, G. and ROSENBERG, D. Eds. Excerpta Medica, Amsterdam, 257.

ZOROWITZ, R. A., LUCKEY, M. and MEIER, D. E. (1994). Doença óssea metabólica – ABRAMS, W. B. e BERKOW, R. Eds. Manual Merck de Geriatria. Editora Roca, São Paulo, Brasil, 761-773.

A REDUÇÃO DOS PARADIGMAS FLEXIONAIS DOS VERBOS E A PERDA DO SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

João Antonio de Vasconcellos*

RESUMO

Neste artigo, será destacado o enfraquecimento da morfologia verbal, apontado como fator responsável pela perda da propriedade do sujeito nulo no Português Brasileiro (PB). A queda do sujeito referencial pode estar relacionada com a redução do paradigma flexional dos verbos no PB. O Português Brasileiro aponta para a perda da obrigatoriedade da omissão do sujeito em certas ocorrências sintáticas. Por outro lado, os dados analisados sugerem que o PB é uma língua parcialmente "pro-drop", usando pronomes plenos e categorias preenchidas na posição de sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: sujeito nulo, sujeito pleno, pronomes preenchidos, língua "pro-drop", Português Brasileiro.

ABSTRACT

This paper aims at pointing out the weakness of the verbal morphology, marked as the responsible factor of the property's loss of null subject in Brazilian Portuguese (BP). The decrease in null referential subjects can be related to the reduction of the inflectional paradigm of verbs in BP. Brazilian Portuguese has been shown to have lost the obligatory subject omission in certain syntactic environments. On the other hand, the data analyzed here suggest that BP is a partial "pro-drop" language, making use of full pronouns and empty categories in subject position.

KEY-WORDS: null subject, empty subject, full pronoun, "pro-drop" language, Brazilian Portuguese.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem por propósito examinar, de forma crítica, a literatura sobre o enfraquecimento flexional dos paradigmas verbais do português brasileiro (PB) e conseqüentemente a perda do sujeito nulo. Apontaremos que o enfraquecimento flexional dos paradigmas verbais teve seu início já no português medieval, através de um processo fonológico ocorrido no morfema verbal. Esta posição baseia-se nas afirmações da dra. Marilza de Oliveira, professora do curso de letras da USP, no artigo *Mudanças fonológicas explicam o enfraquecimento da morfologia verbal no*

*Bacharel e Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Língua Portuguesa (Evolução da Gramática) pela UNG-SP. Aluno regular de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador Geral dos Cursos de Pós-graduação das Faculdades Padre Anchieta-Jundiá e Coordenador do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta-Jundiá.

PB?, apresentado na *ABRALIN*, em março de 2001.

A abordagem utilizada é a dos Princípios e Parâmetros. Os gerativistas apontam os Princípios como leis gerais válidas para todas as línguas naturais e que não podem ser violadas, e os Parâmetros como propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Assim, as línguas apresentam diferenças e, à medida que os parâmetros vão sendo fixados, constituem-se as gramáticas das línguas.

Mostraremos que a gramática do PB deverá ser reestruturada. No que tange ao parâmetro “pro-drop” (omissão de argumentos sentenciais), há no PB uma redução significativa de ocorrências do sujeito nulo e, na passagem da escrita para a fala, o índice de sujeitos nulos tem caído cada vez mais.

Consideraremos que a redução no quadro das desinências verbais alterou as características de língua “pro-drop” do PB, em direção a um sistema não “pro-drop”. Estudos gerativistas têm apontado para uma relação direta entre a riqueza flexional dos paradigmas verbais e a possibilidade de omissão do sujeito em sentenças finitas. Isto significa que quanto mais rica é a flexão verbal, mais se omite o sujeito e quanto menos rica a flexão verbal, mais se preenche o sujeito, provocando a desativação do princípio de licenciamento do sujeito nulo.

Segundo Adams (1987) e Roberts (1993) uma mudança fonológica dos morfemas flexionais do verbo ocasionou o enfraquecimento verbal e a perda do licenciamento do sujeito nulo, já no francês arcaico.

Pela afirmação, poderíamos concluir que a ênfase na riqueza flexional é a única responsável pela ocorrência do sujeito nulo. Há exceções. Huang (1984) mostra que o chinês apresenta um paradigma verbal sem flexões e possui sujeito nulo. Segundo Jaeggli e Safir (1987) a riqueza dos paradigmas flexionais não é a condição que irá licenciar o sujeito nulo, mas a uniformidade dos paradigmas flexionais de uma língua. Roberts (1993) afirma que um paradigma funcionalmente rico permite igualmente o sujeito nulo. É o caso do francês antigo.

No PB, Duarte (1993, 1995) aponta o progressivo desaparecimento do sujeito nulo, graças a uma reorganização do sistema pronominal, ocasionado pelo uso do pronome “você”, como forma verbal de 3ª pessoa, passando a ser usada como 2ª pessoa, ao lado de “tu” e depois como exclusiva, na maioria das regiões do país. O fato provoca a neutralização das formas de 2ª e 3ª pessoas.

Com o aparecimento da expressão “a gente”, utilizada para a 1ª pessoa do plural, ao lado de “nós” e muitas vezes o substituindo, com o verbo na 3ª pessoa do singular, faz aumentar as formas neutralizadas (*eu canto/ você canta/ ele (a) canta/ a gente canta/ vocês cantam/ eles (as) cantam*). De seis formas morfológicas verbais, estamos utilizando às vezes quatro (com o uso de *nós cantamos*) e, na maioria das vezes, três. Conforme a região e o grupo de falantes, utilizamos duas formas (*cês canta/ eles (as) canta*). O que percebemos, também aqui, é uma mudança fonológica atingindo os morfemas flexionais do verbo e, conseqüentemente, obrigando, cada vez mais, o preenchimento do sujeito.

Roberts (1993) aponta que são diferentes as causas da perda do sujeito nulo no francês e no português brasileiro. Para o autor, a reorganização do sistema pronominal no PB é a causa fundamental, enquanto no francês a perda do sujeito nulo é ocasionada por uma mudança fonológica. Defenderemos que a causa da perda do sujeito nulo no PB não é apenas causada pela reorganização do sistema pronominal, mas também por mudanças fonológicas, principiadas no português medieval (Oliveira, 2001).

Estaremos apontando exemplos em que quanto mais rica é a flexão verbal, maior é a possibilidade de uso de sujeito nulo, como acontece com o italiano. Roberts (1993) defende que um paradigma “funcionalmente rico” também permite sujeito nulo. Jaeggli e Safir (1987) abordam que o licenciamento do sujeito nulo não se dá pelo elemento concordância – AGR, mas pela uniformidade morfológica dos paradigmas verbais de uma língua.

Para o problema do enfraquecimento da morfologia verbal, parece-nos mais plausível apontar como causa as mudanças fonológicas, neutralizando, cada vez mais, a morfologia verbal, sem contudo deixar de apontar que a reorganização do sistema pronominal também tem colaborado para a referida neutralização.

HIPÓTESE

Uma das causas, quiçá a mais importante, que propiciou o enfraquecimento da morfologia verbal, foi a perda do /d/ intervocálico nos morfemas números-pessoais da 2ª pessoa do plural, já no português medieval.

Segundo Oliveira (2001), até o final do século XIV, pode-se observar a presença dos morfemas <dês, de> nas formas verbais de 2ª pessoa, no *Orto do Esposo e Virgeu de Consolaçon*. No entanto, como observa a autora, “no primeiro volume da *Crônica Del Rei dom Johan I*, elaborado por Fernão Lopes, em torno de 1443, todas as formas verbais de 2ª pessoa do plural aparecem marcadas com hiato, indício da queda do /d/ intervocálico”.

Matos e Silva (1994) registram também que o morfema <dês> também não aparece no *Leal Conselheiro* de D. Duarte (início do século XV) e nem na Carta de Pero Vaz de Caminha.

Outra causa que também vem colaborar para o enfraquecimento da morfologia verbal foi a inclusão do pronome “você”, já no século XIX (substituindo tu) e da expressão “a gente” (substituindo nós), com a forma verbal de terceira pessoa do singular (*você canta/ a gente canta*). Através da reorganização dos pronomes no PB e da tendência ao menor esforço (economia de articulação) houve uma redução nítida dos traços distintivos dos fonemas flexionais dos verbos. Nos dialetos onde ainda prevalece o uso do “tu” é comum ouvirmos “tu vai”. A não ocorrência fonológica do “s” pode ter sido ocasionada pela “tendência ao menor esforço”.

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Já no período do português quatrocentista, podemos observar um uso alternativo entre a 2ª pessoa do singular e a 2ª do plural dos verbos. Essa alternância pode ser caracterizada como de natureza estilística e morfofonológica. O caráter estilístico pode ser explicado pela forma de expressar cortesia ou vassalagem. No entanto, algumas ocorrências de alternância entre as formas de 2ª pessoa do singular e 2ª do plural aconteceram em um mesmo enunciado, o que pode ser explicado pela confusão no uso dessas formas verbais. Isso vem demonstrar que no português quatrocentista já se usavam as mesmas formas para o singular e o plural, nas segundas pessoas verbais. Tal fato vem comprovar a hipótese de Castilho (2001), de que o PB tem como base o século XV. Oliveira (2001) mostra o fato da alternância entre a 2ª pessoa do singular e a 2ª do plural, através da análise realizada na *Crônica do Conde D. Pedro de Meneses*, redigida por Gomes Eanes de Zurara (1458) e na *Demanda do Santo Graal* (cópia quatrocentista do texto do século XIII). O exemplo, a seguir, mostra essa alternância, demonstrando intimidade na forma de tratamento.

“Ai cavaleiro bõo, por Deus e por piedade, ocorrede-me e livrade-me deste desleal que me quer escarnecer, se tu és dos bõos cavaleiros que andam na demanda do Santo Graal!”(Demanda:133)

Ou ainda:

“Vós o acharedes, disse el, no Paaço Perigoso, na foresta de Arnantes, ca ali vive ele na gram coita do fogo bem dêis quando eu. Mas a mercee de Deus sou livre, ca, depois da gram coita que houve, achei folgaça, ca a minha alma será logo na gram lidice que nunca falecerá. E esto averrá per teu rogo, ca nom per meu merecimento”(Demanda:343).

Quanto à alternância morfofonológica (no momento, temos maior interesse), pode-se observar a queda do /d/ intervocálico no morfema lexical e no morfema flexional do verbo, fazendo desaparecer as formas das segundas pessoas do singular e do plural.

Os exemplos selecionados por Oliveira (2001) caracterizam bem o fato.

“Rei Bandemaguz, eu hei mui gram pesar porque vaas a esta demanda, ca tu i morrerás” (Demanda:48).

Senhor, verdade é, mais rogo-vos, se vos aprouguer, que vaades comigo a aquela foresta...” (Demanda:19).

Com a queda do /d/ intervocálico, no morfema lexical, vai ocasionar a diferença entre a 2ª pessoa do singular e a 2ª do plural. Há, no entanto, algumas formas verbais em que os morfemas <de, dêis> permanecem, em conseqüência da queda do /d/ intervocálico no morfema lexical. É o caso dos verbos de infinitivo monossilábico (ser, ir etc). Na fala, os verbos de infinitivo monossilábico podem ter perdido o /d/ intervocálico, provocando o aparecimento de formas homorgânicas.

Com o verbo “poder” ocorre quase que o processo inverso. O /d/ intervocálico do

morfema lexical é mantido graças ao morfema lexical (*podetis>podedes>podees>podes*). Os exemplos extraídos da *Crônica Del Rei Dom Johan I* de Fernão Lopes e da *Crônica de D. Pedro*, de Zurara esclarecem o fato.

“Senhor, vos non devees n~e podees dereitamente entrar em Portugall.” (Johan:96).

“[...] *E assy, senhor, que não ponhais fundamento nessas cousas, caa podês por ellas ficar muito ~enganado.* (C:531).

Segundo Oliveira (2001) a distinção entre singular e plural é mantida, muitas vezes, apenas pela distribuição do acento. Compare o que aconteceu nos dois últimos exemplos e no exemplo a seguir:

“*Ora – disse elle- podes dezer o que te prouver, caa pois Abu me tem nessa pose e eu não quero sayr della...*” (c:416).

Apointa que às vezes a diferença entre as formas do singular e do plural está na forma tensionada da vogal, na segunda pessoa do plural, marcada pela crase.

“*E porquee ally nõ estaa tall capitão em que nos tenhamos tall fiança, queríamos que vos tomassês parte dessa empresa*”(C:562).

Coloca ainda, que há casos em que a confusão entre a 2ª pessoa do singular e a do plural, ocasionada pela queda do /d/ intervocálico ocorre em contexto de travamento de sílaba.

“*Ca, se o fezerdes, eu serei escarnida e a desonra seria vossa, ca bem sabedes vós que sodes teúdo da Mesa Redonda per direito de ajudares toda donzela que ajuda vos demandar*” (D:185).

É importante destacar que a confusão entre a 2ª pessoa do singular e a 2ª pessoa do plural também aconteceu no Pretérito Perfeito. Sobre o fato aponta Oliveira(2001): **“A presença do morfema <s> na 2ª pessoa do singular e a sua ausência na 2ª pessoa do plural das formas verbais do pretérito perfeito é uma evidência clara da quebra da distinção entre as formas do singular e plural, um processo que, provavelmente, se iniciou com o fenômeno fonológico da queda do /d/ intervocálico”.**

Veja os exemplos: “*Rei Artur, eu me vou pêra o Paraíso, que me tu quisestes tolher per tua luxúria.*” (D:225). “*Galvam, vós me havedes morto e escarnido, que me mataste meu sobrinho...* (D:114).

É sabido que a evolução da língua acontece pela sua transmissão de geração a geração e “parte do estilo articulatório omissivo e frouxo da linguagem”. A tendência ao menor esforço (economia de articulação) reduz a nitidez dos traços distintivos dos fonemas. A evolução fonética acontece pelo equilíbrio instável de um sistema lingüístico, ainda que o aspecto estilístico também possa determinar mudanças (Câmara Jr. – 1973). Não se pode esquecer, no entanto, de que a evolução de uma língua depende também da estrutura social e das condições históricas da comunidade lingüística. Por esta abordagem, pudemos observar que a bibliografia consultada revela dos autores que, no PB tem havido uma redução dos paradigmas flexionais. De um sistema de seis formas verbais, passamos para quatro e, finalmente, três.

Em registros informais da língua falada, chegamos a perceber duas formas apenas. Apresentamos, conforme a afirmação, um breve histórico das ocorrências dos paradigmas flexionais dos verbos e suas evoluções.

Do latim para o português, as transformações fonéticas dos verbos seguem as regras dos metaplasmos:

Canto>canto

Cantas>cantas

Cantat>*canta* (apócope do “t” final, já no latim vulgar)

Cantamus>*cantamos* (u – o: não houve mudança fonética, só uma questão ortográfica).

Cantatis>*cantadis*>*cantais* (t>d: oclusiva surda, passando à oclusiva sonora; d> 0: síncope da oclusiva sonora intervocálica. Obs: na passagem do t>d, geralmente o /d/ se conserva: totu> todo. A síncope do /d/ nos verbos demonstra que o latim vulgar já tinha feito a transposição do t>d.

Cantant>*cantam* (queda do t final, com nasalização do ã, mais tarde escrito com “m”).

No pretérito perfeito são considerados regulares os verbos que apresentam a desinência modo-temporal: *vi* (*avi, evi,*), *viste, vit, vimus, vistis, verunt*.

Cantavi>*cantai*>*cantei* (a passagem do a>e: assimilação vocálica parcial. A queda do /v/ já se deu até no latim clássico – *cantavi*>*cantai*>*cantei*).

Cantavisti>*cantaste* (a queda do /vi/ explica-se aqui pela pronúncia clássica do /v/ pra /u/ - originando *cantavisti*. O “i” (breve) assimila-se ao “u”, que depois também cai – *cantaste*).

Cantavit>*cantou* – nesta forma, o “i” assimilou-se parcialmente ao “u” (*cantou*).

Cantavimus>*cantamos*

Canta(vi)stis>*cantastes*

Canta(vê)runt>*cantaram* (arcaico: *cantaron*, depois por analogia aos outros ditongos: ão>am (por ser átono).

Dessas seis formas, passamos para um sistema com quatro:

1ª pessoa do singular: *canto/ cantei* (*eu*)

2ª pessoa do singular: *canta/ cantou* (*você*)

3ª pessoa do singular: *canta/ cantou* (*ele, ela*)

1ª pessoa do plural: *cantamos/ cantamos* (*nós*)

2ª pessoa do plural: *cantam/ cantaram* (*vocês*)

3ª pessoa do plural: *cantam/ cantaram* (*eles, elas*)

Segundo Duarte (1996), este paradigma está restrito à língua escrita e à fala de uma geração de faixa etária mais alta. Em alguns paradigmas ainda encontramos a forma *nós cantamos* (para o presente e o pretérito perfeito do indicativo).

Finalmente, encontramos um sistema com, apenas, três formas; no início restrito a um grupo de falantes, mas já se generalizando:

1ª pessoa do singular: *canto/ cantei* (*eu*)

2ª pessoa do singular: *canta/ cantou* (*você*)

3ª pessoa do singular: *canta/ cantou (ele, ela)*

1ª pessoa do plural: *canta/cantou (a gente)*

2ª pessoa do plural: *cantam/ cantaram (vocês)*

3ª pessoa do plural: *cantam/ cantaram (eles, elas)*.

Em alguns registros informais de língua falada, já encontramos apenas duas flexões verbais. As pessoas são marcadas pelo uso do sujeito pronominal (*eu canto, você(vocês)/ ele(ela)/ eles(elas) canta*).

Os pronomes pessoais nominativos também colaboraram para a redução das flexões verbais.

No PB tivemos já no século XIX a introdução do pronome “você(s)” em competição e depois substituindo os pronomes “tu” e “vós”, revelando uma redução das marcas morfológicas de segunda pessoa, uma vez que para os pronomes “você/ vocês” utilizamos as formas de terceira pessoa do singular e do plural. O pronome “você” origina-se da forma de tratamento “Vossa Mercê” (Mercê – do latim “Mercede”: graça, dom, recompensa) > “Vós Mecê” (a sílaba medial átona vai desaparecer) > “você”.

Em alguns registros ainda encontramos ocorrências como: “Você trouxe o teu amigo? Você foi, eu te vi! Corre, você pode chegar).

A expressão “a gente” (do latim *gens, gentis* = povo) tanto pode substituir o pronome “nós” (*A gente sabe – Nós sabemos*), levando o verbo para a terceira pessoa do singular, como indicar a indeterminação do sujeito (*Tem gente que fala demais*).

Com a entrada no PB de “você” e “a gente” passamos a ter o seguinte paradigma pronominal nominativo:

1ª pessoa do singular: eu

2ª pessoa do singular: tu/ você

3ª pessoa do singular: ele/ ela

1ª pessoa do plural: nós/ a gente

2ª pessoa do plural: vós/ vocês

3ª pessoa do plural: eles/ elas

O “vós” já está quase desaparecido e o “tu” somente utilizado em algumas regiões do Brasil.

DISCUSSÃO

Para análise dos dados em discussão, partimos de formulações teóricas, para, em seguida elaborar fundamentações quanto à flexão dos verbos no PB.

Os neogramáticos formularam uma teoria segundo a qual as leis fonéticas eram absolutamente regulares. Quaisquer exceções eram ocasionadas pelo processo de “analogia”, através do qual “Elementos da língua tenderiam a ser regularizados por força de paradigmas estruturais hegemônicos”(Faraco – 1991). Através dos estudos de dialetologia, esta regularidade foi relativizada pela forma não-uniforme como se dá a mudança, tanto no interior da língua como entre os diversos grupos de falantes.

Diante dessa nova visão, as leis fonéticas tiveram que ser reinterpretadas. As leis fonéticas passaram de absolutas para “fórmulas que expressam correspondências fônicas entre dois ou mais momentos da história de uma língua e, desse modo, auxiliares descritivos interessantes na investigação dos complexos processos históricos”. (Faraco – 1991).

Partindo dessa perspectiva, as considerações apontadas decorreram do tratamento do processo de alterações fonológicas não simplesmente como leis fonéticas absolutas, mas como mudanças fônicas, admitindo exceções. O fenômeno fonológico não foi estudado isoladamente, porém ao lado de outros fatos da história da língua e da comunidade dos falantes (*encaixamento estrutural e encaixamento social*), segundo Faraco (1991). Para o caso específico do PB foram consideradas as mudanças ocorridas na organização estrutural da língua no tempo e no contexto da história sócio-econômico-cultural da nossa sociedade lingüística (a língua foi tratada como realidade social).

Quanto às mudanças fonológicas que podem explicar o empobrecimento da morfologia verbal no PB, estamos assumindo a hipótese de Oliveira (2001), que houve já no português quatrocentista o aparecimento de duas gramáticas distintas, ocasionadas pelo processo de dissolução do hiato, criado com a queda das formas sonoras intervocálicas. Uma delas marca a diferença entre o singular e o plural, respectivamente pelos morfemas <-s> e <-is>, pelo processo de semivocalização (**queredes > querees > quereis**). A outra gramática ocorreu pelo processo da crase, dissolvendo o hiato. Essa ocorrência neutralizou as formas do singular e do plural, que eram marcadas, indistintamente pelo morfema < -s > (**queredes > querees > queres**). O mesmo processo ocorre nas categorias nominais (**pede > pee > pé; nudu > nuu > nu**).

Vejamos como os processos apontados ocorreram:

“E quero logo saber de vos de vos prazerá que os tyre fora, ou a maneira que em ello quereis ter,... (C:378). Dissolução do hiato provocada pela semivocalização.

“Como querês, Rruy Gómez, _ *dissera allg~us dos outros _ que vamos a comer tall pelleja, ... (C:374). Dissolução do hiato pela crase.*

Pela análise, defendemos a hipótese de que o enfraquecimento da morfologia verbal teve início na categoria número. Alguns autores (Galves, 1993) defendem que tal enfraquecimento no PB está ligado à perda semântica da categoria pessoa.

Essas duas gramáticas devem ter concorrido para a ocorrência da neutralização entre as formas da 2ª pessoa do singular e do plural. O Português Europeu deve ter privilegiado a gramática que utilizou o processo de semivocalização do morfema de 2ª pessoa do plural, ocasionando um paradigma verbal de seis pessoas gramaticais distinta (*canto, cantas, canta, cantamos, cantais, cantam*). Já no PB o processo da crase deve ter continuado, provocando a perda de licenciamento do sujeito nulo, pelo uso cada vez mais constante do sujeito preenchido, ocasionando a redução das pessoas gramaticais (canto, canta, canta(mos), cantam).

Convém apontar as observações de Sírio Possenti (Conferência IPBA – Institu-

to Pedagógico Brasil-Alemanhã – em São Paulo, 24 de junho de 1991) a respeito da fala de pescadores de uma região do Mato Grosso.

Eu pesco

Cê pesca

Ele/a pesca

Nóis pesca

Cês pesca

Eles/as pesca

Pelo exemplo, podemos notar apenas a separação da 1ª pessoa do caso reto, das demais pessoas. Há, apenas, a marca verbal de duas pessoas (*pesco / pesca*), muito semelhante ao inglês, língua de uso obrigatório do sujeito expresso.

Havendo apenas duas distinções das pessoas gramaticais (*pesco / pesca*) a língua falada nesta região deixa de ser “pro-drop”, isto é, o sujeito passa a ser preenchido, para que se possa distinguir a pessoa que pesca. O pronome reto sujeito nominativo tem presença obrigatória como traço distintivo, uma vez que em cinco pessoas a forma verbal é a mesma (*pesca*). O aspecto fonológico precede o morfológico. A forma abreviada da fala fez perder o traço modo-temporal e número-pessoal em “*nóis pesca*”, ficando o traço distintivo para o pronome reto “*nóis*”. O mesmo ocorre nas demais pessoas, com exceção da primeira do singular. **As mudanças fonológicas acabam por enfraquecer a morfologia verbal dos falantes da região do Mato Grosso.**

Quanto ao uso do “nóis”, percebemos que está em franco desaparecimento. A expressão “a gente” que o substitui, funciona como um verdadeiro pronome pessoal nominativo. Segundo Galves (1990, 1991), o empobrecimento das pessoas do discurso vai ocasionar uma perda do traço semântico na categoria gramatical de pessoa, restando apenas o traço sintático.

Com um paradigma verbal empobrecido, podemos esperar profundas alterações no uso do parâmetro “pro-drop”.

Cada vez mais o PB tem preenchido o sujeito, graças ao enfraquecimento dos paradigmas flexionais e à inclusão dos pronomes “você” e a expressão “a gente”, que, certamente, colaboraram para esse enfraquecimento, pois usam formas da 3ª pessoa do singular para a 2ª pessoa do singular e 1ª do plural. Mesmo nos dialetos onde sobrevive a forma “*tu*”, sentimos a perda de sua morfologia verbal específica (*tu cantas*). É comum ouvirmos “*tu cantá*” ao lado de “*você cantá*”. A forma “*cantamos*” sobrevive quando usamos como sujeito dois núcleos: o pronome pessoal de 1ª pessoa e um sintagma nominal, como em: “*Eu e Maria cantamos*” e também em outras situações precisas, como em respostas afirmativas (Figueiredo Silva, 1996). Segundo esta autora “*o que é relativamente sistemático (no PB) é a oposição entre singular e plural*”. Conclui-se que o traço de número ainda está presente na morfologia do PB e o de pessoa esta desaparecendo, dando lugar ao sujeito marcado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua portuguesa está classificada entre aquelas de parâmetro “pro-drop”, isto é, pode omitir argumentos sentenciais ligados ao verbo, principalmente o sujeito. Conforme Castilho (2000), em português não é obrigatório reter o sujeito, ou mesmo o objeto direto, numa sentença. O processo é denominado “categoria vazia”, “silêncio sintático”. O exemplo é significativo. Quando dizemos “Vi”, procuramos no discurso anterior, quem ou o que foi visto, pois o sujeito e mesmo o objeto direto de “Vi” estão indicados na morfologia de “Vi”. Podemos afirmar, por isso, que o PB pode ser considerado ainda uma língua “pro-drop”, diferente do inglês, onde o sujeito e o objeto devem vir obrigatoriamente expressos (I saw **him**).

No entanto, ainda que o PB seja uma língua “pro-drop”, tem apresentado, cada vez mais, o sujeito preenchido, expresso.

A maioria dos autores tem apresentado que, quanto mais rica é a morfologia verbal, mais o sujeito é omitido e, quanto mais pobre é a morfologia verbal, mais expresso é o sujeito. Este não deve ser, no entanto, considerado um parâmetro, visto que no chinês, com um paradigma verbal sem flexões, exhibe sujeito nulo.

O que notamos no PB é que está cada vez mais simplificando sua morfologia, o que leva a concluir que está ocultando menos o sujeito, principalmente nas segundas e terceiras pessoas. Como a primeira pessoa do singular é marcada pela morfologia verbal (**canto**), a possibilidade é maior de ocultamento do sujeito, porém, em alguns casos especiais, deixamos de ocultá-lo também. Conforme Duarte (1993), o sujeito oculto ainda é mantido na 1ª pessoa do singular “*em orações independentes com verbos simples no presente ou passado, quase sempre precedidos por uma negação, ou com locução verbal*”, como em (Não me venha falando besteira).

Não podemos, no entanto, generalizar a tal ponto de fazermos regras precisas para o caso. Bem observa Castilho (2000), quando diz: “*Parece que o certo é observar-se a idade, o nível sócio-econômico dos brasileiros e as modalidades falada ou escrita que eles estão usando não estariam criando diferentes gramáticas do sujeito oculto*”.

Há evidências de que, no PB está-se perdendo o licenciamento do sujeito nulo, graças ao enfraquecimento da morfologia verbal, que restringe o número de pessoas verbais (pelo uso da gramática que privilegiou a crase), fazendo com que deixemos de ser uma língua “pro-drop”. No PE, onde permanecem as seis formas de pessoas verbais, o sujeito nulo se mantém. Com isso, o PB apresenta propriedades que são responsáveis pelas diferenças entre o PB e o PE.

Queremos, por fim, apontar que a perda do /d/ intervocálico, nas formas verbais de 2ª pessoa nos morfemas lexicais e flexionais (mudanças fonológicas) no português antigo (quatrocentista) ocasionou o surgimento de duas formas semelhantes e, conseqüentemente, a perda da propriedade do sujeito nulo no PB, passando a usar o sujeito preenchido em, aproximadamente, 70% dos casos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAAMCAMP Freire (1977). A. *Crônica Del Rei dom Joham I*, de Fernão Lopes, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda..
- BROCARD, M.T. (1977). *Crônica do Conde D. Pedro de Meneses*, de Gomes Eanes Zurara, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CÂMARA JR., J. Mattoso (1973). *Princípios de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- _____ (1985). *Estrutura da Língua Portuguesa – 15ª Edição*. Petrópolis, R.J., Editora Vozes.
- CASTILHO, A. (2000) *A língua falada no ensino do português*. 3 ed. São Paulo, Contexto.
- CASTILHO, C. (2001). “Seria quatrocentista a base do PB?”, in Rosa Virgínia Mattos e Silva (org.) *Para a História do Português Brasileiro*, vol 2.
- CHOMSKY, N.(1981). *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- CYRINO, Sônia M. I., DUARTE, M.E., KATO, Mary. *Visible subjects and Invisible Clitics in Brazilian Portuguese*.
- DUARTE, M.E. (1993). “Do pronome nulo ao pronome pleno”, in I. Roberts & M. Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP. Ed. da Unicamp.
- _____ (1995). *A Perda do Princípio ‘Evite Pronome’ no Português Brasileiro*. Campinas, SP, Unicamp, Tese de doutorado.
- FARACO, Carlos Alberto (1991). *Lingüística Histórica – uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo –SP., Editora Ática S. A .
- FREIRE NUNES, Irene (11995). *A Demanda do Santo Graal*, Edição Crítica, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- GALVES, C. (1993). “O enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro”, in I. Roberts & M. Kato (orgs.) *O Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*

Campinas, Editora da Unicamp.

- _____ (1991). *Agreement and Subjects in Brazilian Portuguese*, ms., Unicamp.
- HUANG, J.(1984). "On the distribution and reference of empty pronouns", *Linguistic Inquiry*, 15 pp.531-575.
- JAEGGLI, O. e SAFIR K. (1987). "The null subject parameter and parametric theory". In O. Jaeggli & K.Safir (eds.) *The Null Subject Parameter*, Dordrecht, Kluwer.
- MEGALE, H. (1990). " A Demanda Portuguesa de Viena: confronto das edições Magne", in *Boletim de Filologia*, INIC, Lisboa.
- MALER, B.(1956) *Orto do Esposo*. Edição crítica, RJ, MEC/INC.
- MATTOS e SILVA (1994). *Para uma caracterização do período arcaico do português*, DELTA, Vol.10, N. ESPECIAL, PP247-276.
- NUNES, J. (1993). "O português brasileiro no contexto das línguas românicas", in I. Roberts & M.Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP, Ed. da Unicamp.
- OLIVEIRA, Marilza de (2001). *Mudanças Fonológicas Explicam o Enfraquecimento da Morfologia Verbal no PB?* Trabalho apresentado na ABRALIN.
- ROBERTS, I. (1993). *Verbs and diachronic syntax*, Dordrecht, Kluwer.
- VEIGA, A. (1959). *Virgeu de Consolaçon*. Edição Crítica, Porto Alegre, Livraria da Globo.

A RETÓRICA CONTEMPORÂNEA

*Dausiley de Oliveira Martins Silva**
*Maria Aparecida Boldrin Pessoto***

RESUMO

O mundo de hoje não caminha sem comunicação. Essa comunicação, porém, deve ocorrer com suavidade, inteligência e respeito, e isso só é possível por meio do convencimento e da persuasão. Com base sobretudo em Barilli e através de alguns textos jornalísticos, o presente trabalho busca, então, mostrar a importância da Retórica, desde Aristóteles até hoje, nesse processo de argumentação em que a verdade do emissor é traduzida na verdade do receptor e, só assim, podendo acontecer a comunicação em um contrato interativo de cumplicidade e cooperação.

PALAVRAS-CHAVE: comunicação, retórica, argumentação, convencimento e persuasão.

ABSTRACT

The present world doesn't walk without communication, but that must occur in a soft, intelligent and respectful process and it's possible only through conviction and persuasion. Thus by considering Barilli and the analysis of some newspaper texts, this article intends to prove the importance of Rhetoric, since Aristoteles till today, in this argumentative process in which the speaker's truth can be translated into the hearer's truth and just so the communication can happen in a complicity and co-operation interactive contract.

KEY-WORDS: communication, rhetoric, argumentation, conviction, persuasion.

No mundo de hoje, a comunicação, tanto oral quanto escrita, assume uma competência importantíssima. Dela dependem o sucesso e a realização humana tanto pessoal quanto profissional. Para isso precisamos saber **convencer**; “vencer junto” com a razão e saber **persuadir**, “vencer pela emoção”, traduzir “nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2001). Tanto o convencer quanto o persuadir fazem parte do processo de argumentação e a retórica é que nos ensina como fazer isso. Esse é o objetivo do presente artigo.

O relançamento dessa retórica contemporânea ou moderna começou com Baudelaire (1821-1867). Antes desse simbolista francês, a retórica teve seu papel

* Pós-graduada do Curso Criatividade e Produção de Textos das Faculdades Padre Anchieta de Jundiá e Professora do Ensino Médio da rede particular.

** Pós-graduada do Curso Criatividade e Produção de Textos das Faculdades Padre Anchieta de Jundiá e Professora do Ensino Médio da rede pública.

diminuído dentro da ciência humana, que privilegiava apenas o culto da matemática como modelo preferencial do raciocínio, chegando a retórica, então, a ser encarada como simples recurso embelezador de um discurso, isto é, vista como algo não sério, pejorativo até. Baudelaire volta-se aos gregos e de lá resgata o valor da retórica, que mais tarde foi reconhecida por Croce (1958) como a grande conciliadora e integradora, aquela que traz o equilíbrio entre as ciências demonstrativas e a “doxai”, nada evidente, que, por sua vez, precisa da argumentação.

Mallarmé (1842-1898) continua a corrente de vanguarda histórica, “tradição do novo”, introduzida por Baudelaire e afirma que as figuras não são pormenores e, sim, propriedades essenciais da obra.

Essa vanguarda histórica continua com os formalistas russos que, privilegiando o momento formal, separam a “elocutio” da “inventio” e da “dispositio”¹, propondo um estudo científico rigoroso, nessa época em que a Linguística adquire aspecto científico. Cabe a Jakobson (1956) divulgar as idéias dos formalistas russos no Ocidente, mas, sobretudo, deve-se a Perelman, com a publicação do “Tratado de Argumentação” (1958), o relançamento definitivo da retórica com o destaque que Aristóteles² sempre lhe deu na História Antiga, demonstrando que o campo da argumentação não é inferior a qualquer outro; é simplesmente apoiado em regras diferentes.

Nessa retórica moderna ou nova retórica, portanto, há dois pólos: o estudo das figuras de linguagem e o estudo das técnicas de argumentação. O belga Perelman, neo-aristotélico, passa a privilegiar a “inventio” e a “dispositio” sem desprezar a “elocutio”, entrando aí o docere (o ensinar), o movere (o comover) e o deletare (o agradar).

Jean Dubois, do Grupo ¼ de Liège (1970), em sua Retórica Geral, continua os estudos de Perelman que só se completam com McLuhan, o qual, buscando Freud (1856-1939), resgata as últimas partes do discurso retórico: a “actio” e a “memória”.

Em suas obras Gutenberg Galaxy (1964) e Understanding Media (1966), McLuhan recupera a quarta parte do componente do sistema retórico: a execução do discurso, a “actio”, com o ritmo, a pausa, a entonação, o timbre de voz, a eloquência e a gestualidade, trazida pelos avanços da mídia eletrotécnica, em geral, e da eletrônica, em particular (telefone, rádio, TV, registro de som, imagem em fita eletromagnética).

Portanto, o problema que Freud já havia reconhecido como “desconforto da

¹ São componentes do sistema retórico:

- 1- Inventio (de onde se retiramos argumentos, as provas)
- 2- Dispositio (maneira de dispor o discurso)
- 3- Elocutio (estilo, plano de expressão)
- 4- Actio (não-verbal, em que se convence não só pelo retórico, mas persuade pela emoção)
- 5- Memória (acrescida pelos romanos), em que há a retenção do que se tem a transmitir.

² ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro. Ediouro. s/d.

civilização” trazido pela era gutenberguiana, a qual tirou do homem o prazer dos sentidos, da emoção dos afetos, da oralidade, proporcionando-lhe o recalçamento da zona instintiva e causando-lhe, com isso, neuroses sociais e coletivas, está solucionado com o retorno da “actio”, que permite a volta desse homem recalçado de maneira intensa e presente, isto é, do corpo / alma, do intelecto / sentidos.

Para Freud, em nossa atividade psíquica há uma lógica do duplo binário, isto é, há um eixo horizontal do princípio da realidade que, a cada passo, interfere no eixo vertical da libido, do eros, do prazer. A imprensa de Gutenberg recalçou o eixo vertical quando fez prevalecer a palavra escrita sobre a falada. A partir daí a comunicação ficou empobrecida, pois deslocou-se do circuito boca-ouvidos para o “silencioso” e mental dos olhos (Barilli, 1985). Os valores sensuais, fônicos, musicais e os valores da eloquência cederam lugar aos aspectos lógicos. Freud, porém, não deixou o eixo vertical da libido em estado de emocionalidade selvagem, atribuindo-lhe possibilidades de instrumentação técnica, e isso ele o faz considerando a hipótese de contigüidade entre a família dos fenômenos cômicos (chistes / frases espirituosas) e a família do onirismo, que vemos na obra A Interpretação dos Sonhos, publicada em 1900.

Nos sonhos, segundo Freud, o ser humano **condensa** ou **desloca** imagens. Na condensação, o indivíduo, por semelhança, junta imagens não ligadas entre si pelo fio lógico horizontal, que se baseia na realidade. É que aí funciona a “outra lógica”, a libido. No nível das frases espirituosas ou chistes (fenômeno cômico), a condensação dá lugar à metáfora. São fenômenos de duplo sentido ou de aproveitamento de semelhanças consonânticas e vocálicas, dos quais Freud dá vários exemplos, como o nome do Imperador Bonaparte que, decomposto em partes, redundando na frase espirituosa “non tutti gli italiani sono ladro, ma bona parte (Bonaparte) si.”

Na deslocação de imagens, a lógica vertical da libido faz a deslocação de acento do todo para a parte de um enunciado, o que leva à figura inspirada nos processos metonímicos (metonímia / sinédoque). É o exemplo do hebreu que pergunta a outro se ele havia tomado um banho. O outro apanha uma parte do enunciado (verbo tomar) e lhe dá o significado literal, ignorando o contexto, o que o faz perguntar: “Perdeste algum?”.

Os estudos de Freud comprovaram definitivamente a importância das figuras no desenvolvimento psicossocial do homem. Elas é que permitem liberar o “inconsciente”, no qual acontece o recalçamento da zona instintiva, proporcionando ao indivíduo um autotratamento psicanalítico, sem contar que, pelas figuras, há informação, enriquecimento do texto pela criação de efeitos novos e, sobretudo, persuasão.

Finalmente, com a recuperação da quinta parte do sistema retórico, a “memória”, ainda conforme os estudos de McLuhan, a retórica retorna completamente, pois sabemos que, nesta nossa era da eletrônica, o indivíduo não pode prescindir dela em suas exposições, tanto para um auditório particular como para um auditório universal, em que não há controle de variáveis. Fatalmente, terá que memorizar a

ordem de sua fala, o esboço dos assuntos, pois qualquer esquecimento causaria uma grave perda de imagem e até de sua dignidade, conforme demonstra a crônica de Fernando Rodrigues, publicada na Folha de S. Paulo de 08/06/2002. (Vide Anexo I)

Esse artigo, já no título, “Eleição eletrônica”, deixa indícios da importância de seu conteúdo, reforçado em: “esta será a eleição presidencial mais eletrônica que o Brasil já teve”; portanto, mais do que nunca os candidatos terão que se valer dos dois últimos componentes retóricos: a “actio” e a “memória”, pois aparecerão ao vivo a um auditório universal e qualquer erro, esquecimento ou gesto poderá ser imperdoável, causando um dano irreparável à candidatura dos mesmos, conforme pode-se constatar pelas palavras usadas pelo próprio autor do artigo: “Ninguém quer aparecer na frente de 27 milhões de telespectadores-eleitores com a cara abatida ou sem as idéias no lugar”. Vê-se, dessa maneira, o importantíssimo papel da “actio” e da “memória”.

Agora, para comprovar a força retórica contemporânea, selecionamos outro texto, uma crônica de Clóvis Rossi publicada na Folha de S. Paulo de 30/05/02, conforme anexo II.

O cronista, em sua técnica argumentativa, já faz uso da figura de linguagem, antítese, no próprio título: “Perto do poder, longe da decência”. Com isso, além de nos passar as idéias contrárias de perto / longe, ele consegue um efeito novo ao levar-nos ao discurso do senso comum que diz que o **poder** é contrário à **decência**. Logo, o autor consegue o efeito de duplicar sua antítese: perto x longe e poder x decência.

E, valendo-se desse discurso do senso comum, o autor já nos prepara para o conteúdo de seu texto, isto é, já busca nossa cumplicidade, pois todos sabemos que os políticos não primam, em geral, pela honestidade.

Rossi inicia o texto com o que se chama de **tese de adesão inicial**, outro recurso argumentativo que consiste em atrair a atenção do leitor, preparando o terreno para a tese principal, sobre a qual ele discorrerá. Essa tese de adesão inicial pode se fundamentar em fatos ou presunções. No caso, Rossi baseia sua tese na presunção. Diz: “O próximo aliado do PT será Paulo Salim Maluf”. É claro que isso causa no leitor um paradoxo, um estranhamento, conhecendo a ideologia do PT e a incompatibilidade figadal entre o partido e Maluf.

Acontece que a tese principal do cronista é a aproximação do PT com Quércia. É sobre isso que ele vai expor sua visão, nesse discurso de mundo comentado. Daí, se Luís Inácio Lula da Silva justificou a aproximação com Quércia, conforme consta no terceiro parágrafo, presume-se (tese de presunção) que, logo, ele também se aproximará de Maluf, visto que ambos os políticos são conhecidos por seus métodos nada ortodoxos. Trata-se, aí, da argumentação por analogia.

A tese de adesão inicial, que causa grande estranheza no leitor, é resultado da razão e do cálculo do cronista que busca convencer (com a razão) e, ao mesmo tempo, persuadir. O cronista tem consciência do paradoxo usado, tanto é que ele

mesmo pergunta: “Impossível?”, “Inacreditável?”. Responde que “não” e, para comprovar sua resposta, faz uso do discurso informativo, isto é, transcreve a fala de Lula: “Acho que todas as denúncias feitas contra qualquer pessoa têm de ser apuradas. Ou a pessoa ganha uma condenação ou um atestado de idoneidade. Até agora, não teve nenhuma acusação concretizada”. Daí, parte o cronista para o discurso interpretativo e opinativo.

A linha argumentativa de Rossi continua pela analogia, pois se Lula afirmou que “Até agora, não teve (Quércia) nenhuma acusação concretizada”, Maluf também pode ser um futuro aliado, “porque está na mesma situação de Quércia: cachos de acusações, nenhuma condenação final (exceto um caso ainda pendente relativo à doação de carros, com dinheiro público, aos campeões do mundo de futebol em 1970)”.

A retórica de Rossi continua, ao lado dessa linha de convencimento, a usar as figuras que, além de conferirem estética ao texto, têm grande força persuasiva: cachos de acusações (metáfora) x nenhuma condenação (antítese).

Percebe-se que para convencer o leitor quanto à honestidade de seu texto, o cronista reforça a argumentação não omitindo, através do discurso informativo, o caso de doação de carros, única acusação contra Maluf com condenação final, embora “ainda pendente”.

Também a pontuação é persuasiva, pois o autor a usa estilisticamente como raciocínio de retórica ao destacar, por exemplo, a expressão “com dinheiro público” por meio de vírgulas; o que ressalta o uso indevido desse dinheiro.

O autor continua a composição do texto valendo-se da argumentação por analogia e, nessa linha, usa o operador de classe argumentativa “além disso” para afirmar, somando ao que já foi exposto, que Lula também deveria se desculpar diante de todos os membros do governo de FHC, já que atacara impiedosamente o governo ao longo destes últimos sete anos e meio com “catarata de acusações de maracutaias” (novamente a metáfora se faz presente – catarata) e nenhuma dessas acusações teve condenação, logo todos têm “atestado de idoneidade”.

Assim Rossi vai construindo o texto, levando a sua indignação ao leitor, buscando sua cumplicidade quanto ao comportamento, a seu ver, incoerente do PT e de Lula. Faz uso freqüente de figuras de repetição para reforçarem, manterem na mente do leitor a indignação do cronista quanto às atitudes do PT e de seu presidente. É o caso da iteração em “O PT e Lula **têm todo o direito** de se aliarem com quem quer que seja. Só **não têm o direito de** usar duas caras” e a anáfora em: “**Se verdadeira** a primeira hipótese, a aliança de afora é obscena. **Se verdadeira** a segunda, o PT confessa, tardiamente, que foi leviano”.

Destaca-se também o emprego de adjetivos fortes, escolha essa que caracteriza bem a intencionalidade do autor em condenar a atitude do partido, para o qual, através de hipotéticos “se”, não deixa saída: se for a primeira hipótese, o PT foi **obsceno**, se a segunda, foi **leviano**. Esse tom provocativo já se observa no início desse parágrafo, pelo emprego do operador lingüístico com efeito de desafio

“ou...ou”: “**Ou** Quércia era mesmo ladrão de carrinho de pipoca”, como Lula insinuou na campanha de 1994, “**ou** tem atestado de idoneidade”. Note-se o uso das falas de Lula, entre aspas, é claro, para comprovar a veracidade do relato.

O leitor percebe, com clareza, o desencanto do cronista que chega a estender sua indignação a outras atitudes do partido, como (penúltimo parágrafo) a divulgação do número absoluto de desempregados pela Secretaria Petista de São Paulo, que, a seu ver, foi inadequado, e que, “desgraçadamente”, a Folha adotou. Note-se o uso do indicador atitudinal: o advérbio “desgraçadamente” que traz a contrariedade de Rossi quanto à atitude do jornal, justificando sua fala com frases espirituosas que conseguem um efeito cômico, de ridicularização quanto aos dados apresentados pela Secretaria Petista: “óbvio ululante”, “baita problema”, “mágica estatística besta”.

O texto de Clóvis Rossi comprova sua habilidade em gerenciar, não só a informação como a relação com o leitor. Pela retórica, ele nos convence de que sua indignação procede e passa seu ponto de vista, traduz sua verdade, não de maneira autoritária, mas, sim, nos levando a aceitar essa sua verdade de modo cooperativo, construtivo num discurso organizado, coerente, indignado, bastante subjetivo, mas, acima de tudo, elegante.

Verifica-se o quanto foi oportuno o relançamento da retórica por estudiosos ao longo do tempo, especialmente o avanço alcançado no final do século XIX e início do XX, que recuperou o valor da retórica. Ela deixou de ser um mero recurso estilístico para se tornar uma disciplina maior, que contribui enormemente com o mundo atual, já que nele a comunicação é imprescindível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Antônio Suárez. (2001) *A Arte de Argumentar*. São Paulo. Ateliê Editorial

BARILLI, Renato.(1985) Retórica. Lisboa: Editorial Presença.

GRUPO ¼. (1974). *Retórica Geral*. São Paulo: Cultrix.

CROCE, B. (1958) *Estética*. Bari: Laterza.

ANEXO I

FERNANDO RODRIGUES

Eleição eletrônica

BRASÍLIA - É da maior relevância a decisão da TV Globo de fazer uma cobertura ampla da eleição presidencial em seus programas noticiosos.

Entre outros ineditismos, os candidatos serão entrevistados, ao vivo e mais de uma vez cada um, pelos apresentadores do "Jornal Nacional".

Todos os telejornais da emissora farão entrevistas exclusivas com os presidenciáveis. Haverá debates. Será a maior cobertura eleitoral da TV Globo desde a volta da eleição direta para presidente, em 89.

A decisão é excelente. A emissora líder no país demonstra interesse em fazer jornalismo sobre um tema que certamente não dará tanta audiência como a Copa do Mundo.

Mas haverá consequências. A mais evidente é que as outras emissoras de TV certamente também vão desejar fazer o mesmo. É a lei do mercado. A agenda dos candidatos ficará premiada por convites para entrevistas e debates nos meios eletrônicos.

Uma entrevista para um jornal impresso é rápida. O candidato fala em qualquer lugar, até pelo telefone.

Aparecer por dez minutos ao vivo no "Jornal Nacional" requer um preparo maior. Talvez passar o dia todo sem agenda de rua. Ninguém quer aparecer na frente de 27 milhões de telespectadores-eleitores com a cara abatida ou sem as idéias no lugar.

Menos comícios. Mais TV. Esta será a eleição presidencial mais eletrônica de todas as que o Brasil já teve. O horário eleitoral gratuito não poderá falsear demais as imagens dos candidatos. Todos aparecerão ao vivo nos telejornais, mostrando suas reais qualidades e defeitos.

Quem vai se sair melhor nesse tipo de ambiente? Lula, Serra, Garotinho ou Ciro? Difícil dizer.

Por que a Globo tomou esse rumo? Outra pergunta sem resposta. É melhor esperar o resultado para depois, se for o caso, emitir opinião.

→ O enfoque da crônica (Título e assunto)

→ auditório universal

→ valer-se da "ação" e da "memória".

→ qualquer erro *pausará* dono à conduta dos mesmos (de um dos componentes retóricos).

Folha de S. Paulo
- 08/06/2002

ANEXO II

OPINIAO



CLÓVIS ROSSI

Perto do poder, longe da decência

SÃO PAULO - O próximo aliado do PT será Paulo Salim Maluf.

Impossível? Inacreditável? Não, se se levar a sério a frase com que Luiz Inácio Lula da Silva justificou a aproximação com Orestes Quércia:

"Acho que todas as denúncias feitas contra qualquer pessoa têm de ser apuradas. Ou a pessoa ganha uma condenação ou um atestado de idoneidade. Até agora, não teve nenhuma acusação concretizada".

Maluf também pode ser um aliado porque está na mesma situação de Quércia: cachos de acusações, nenhuma condenação final (exceto um caso ainda pendente relativo à doação de carros com dinheiro público, aos campees do mundo de futebol em 1970).

Além disso, Lula deveria pedir desculpas a todos os membros do governo Fernando Henrique Cardoso e ao próprio presidente pela cascata de acusações de maracutaias feitas nos seus sete anos e meio de governo. Como nem FHC nem seus ministros foram condenados, têm todos um

"atestado de idoneidade".

O PT e Lula têm todo o direito de se aliarem com quem quer que seja. Só não têm o direito de usar duas caras.

Ou Quércia era mesmo "ladrão de carrinho de pipoca", como Lula insistiu na campanha de 1994, ou têm "atestado de idoneidade". Se verdadeira a primeira hipótese, a aliança de agora é obscena. Se verdadeira a segunda, o PT confessou, tardiamente, que foi leviano.

Da mesma família de levandade é o uso, por secretaria petista de São Paulo, do número absoluto de desempregados para colocar o Brasil como segundo do mundo em desemprego (tese, aliás, que esta Folha desgracadamente comprou).

É o óbvio iludante que países com população enorme (China, Índia, EUA, Brasil, Rússia) estão condenados aos primeiros lugares do desemprego em números absolutos. O país tem, de fato, um baita problema de emprego. Não é preciso uma mágica estatística besta para dar a ele contornos ainda mais dramáticos.

FOLHA DE S. PAULO

30/05/02

Handwritten notes and corrections in various colors (blue, red, black) are scattered around the printed text, providing commentary and corrections. Some notes include: 'deixa de ser aliado', 'impossível', 'inacreditável', 'não se levar a sério', 'Lula deveria pedir desculpas', 'atestado de idoneidade', 'da mesma família de levandade', 'o uso, por secretaria petista de São Paulo', 'número absoluto de desempregados', 'Brasil como segundo do mundo em desemprego', 'tese, aliás, que esta Folha desgracadamente comprou', 'É o óbvio iludante', 'países com população enorme', 'China, Índia, EUA, Brasil, Rússia', 'estão condenados aos primeiros lugares do desemprego em números absolutos', 'O país tem, de fato, um baita problema de emprego', 'Não é preciso uma mágica estatística besta para dar a ele contornos ainda mais dramáticos', 'atestado de idoneidade', 'O PT e Lula têm todo o direito de se aliarem com quem quer que seja', 'Só não têm o direito de usar duas caras', 'Ou Quércia era mesmo "ladrão de carrinho de pipoca"', 'como Lula insistiu na campanha de 1994', 'ou têm "atestado de idoneidade"', 'Se verdadeira a primeira hipótese, a aliança de agora é obscena', 'Se verdadeira a segunda, o PT confessou, tardiamente, que foi leviano', 'Da mesma família de levandade é o uso, por secretaria petista de São Paulo, do número absoluto de desempregados para colocar o Brasil como segundo do mundo em desemprego (tese, aliás, que esta Folha desgracadamente comprou)', 'É o óbvio iludante que países com população enorme (China, Índia, EUA, Brasil, Rússia) estão condenados aos primeiros lugares do desemprego em números absolutos. O país tem, de fato, um baita problema de emprego. Não é preciso uma mágica estatística besta para dar a ele contornos ainda mais dramáticos.', 'deixa de ser aliado', 'impossível', 'inacreditável', 'não se levar a sério', 'Lula deveria pedir desculpas', 'atestado de idoneidade', 'da mesma família de levandade', 'o uso, por secretaria petista de São Paulo', 'número absoluto de desempregados', 'Brasil como segundo do mundo em desemprego', 'tese, aliás, que esta Folha desgracadamente comprou', 'É o óbvio iludante', 'países com população enorme', 'China, Índia, EUA, Brasil, Rússia', 'estão condenados aos primeiros lugares do desemprego em números absolutos', 'O país tem, de fato, um baita problema de emprego', 'Não é preciso uma mágica estatística besta para dar a ele contornos ainda mais dramáticos', 'atestado de idoneidade', 'O PT e Lula têm todo o direito de se aliarem com quem quer que seja', 'Só não têm o direito de usar duas caras', 'Ou Quércia era mesmo "ladrão de carrinho de pipoca"', 'como Lula insistiu na campanha de 1994', 'ou têm "atestado de idoneidade"', 'Se verdadeira a primeira hipótese, a aliança de agora é obscena', 'Se verdadeira a segunda, o PT confessou, tardiamente, que foi leviano', 'Da mesma família de levandade é o uso, por secretaria petista de São Paulo, do número absoluto de desempregados para colocar o Brasil como segundo do mundo em desemprego (tese, aliás, que esta Folha desgracadamente comprou)', 'É o óbvio iludante que países com população enorme (China, Índia, EUA, Brasil, Rússia) estão condenados aos primeiros lugares do desemprego em números absolutos. O país tem, de fato, um baita problema de emprego. Não é preciso uma mágica estatística besta para dar a ele contornos ainda mais dramáticos.'

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Luciana Rodrigues Oliveira*

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de visões de renomados autores, até certo ponto convergentes, sobre a abrangência do significado da palavra competência, objetivando uma reflexão mais profunda sobre a mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Competência, Conhecimento, Habilidade, Capacidade.

ABSTRACT

This article presents some relatively similar viewpoints of well-known authors about the extension of the meaning of the word competence, aiming a deeper reflection about it.

KEY-WORDS: *competence, knowledge, hability, capacity.*

Ao longo dos tempos, vários autores têm discutido em suas obras os diversos significados que estão sendo atribuídos a palavra “competência”, buscando revelar várias nuances de um mesmo assunto. Para RHINESMITH (1993), por exemplo, uma competência pode depender tanto da mentalidade como das características pessoais do indivíduo, sendo concretizada por meio de uma capacidade específica de execução de ações, em um nível de habilidades suficientes para o alcance do efeito desejado. Isso significa portanto um processo mental, capaz de coordenar um processo operacional, ou seja, de execução prática, levando em conta determinadas habilidades específicas para garantir resultados.

A palavra competência, segundo ZARIFIAN (1996), envolve tanto o ato de assumir responsabilidades quanto a atitude de reflexividade no trabalho, sendo que esta última representa o questionamento freqüente da maneira de trabalhar e dos conhecimentos que são mobilizados para tal fim. Para esse autor, as competências são resultantes dos conhecimentos e habilidades agregados ao longo do tempo, as quais permitem o desenvolvimento da capacidade de assumir responsabilidades e de reflexividade, sendo que, para alcançar a competência organizacional, é necessário que anteriormente sejam desenvolvidas as competências profissionais. Como

* Doutoranda e Mestre em Educação (Unicamp), Mestre em Ciências Sociais (Unimarco), Psicóloga, Especialista em Administração de R.H, Professora de cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão da Universidade São Francisco e das Faculdades Padre Anchieta.

pode ser percebido, aqui já se apresenta inserida a diferenciação de competências profissionais, definidas como mais específicas e, competências organizacionais, necessariamente mais amplas e dependentes das anteriores.

PARRY (1996) resume o conceito de competências como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas que afetam um papel ou uma responsabilidade, e que se correlacionam com a performance do trabalho, podendo ser medidas através de alguns parâmetros e melhoradas pelo treinamento e desenvolvimento. Também a definição de competência está associada às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm, produzem e/ou entregam. Pode, então, ser vista como colocar em prática o que se sabe num determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura, imprevistos, limitações de tempo e recursos etc. Tal conceito se relaciona com a competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber associar e mobilizar conhecimentos diversos em diferentes contextos. Como pode ser notado, tal definição aparenta ser mais global do que as anteriores, abrangendo inúmeras variáveis que podem propiciar influências de diferentes tipos e gradientes no desenvolvimento das competências.

DRUCKER (1998) afirma que o conhecimento pode ser visto como o mais importante item associado ao conceito de competência, pois ele não é somente a principal matéria-prima do saber, mas também é a de todos os empreendimentos tecnológicos, sociais e econômicos. O conhecimento pode ser definido como o conjunto de informações, idéias e noções de domínio dos indivíduos; um acúmulo de saber, aprendizado e experiência. Ele sempre foi um valor importante, pois quem o tem em maior quantidade e melhor qualidade possui mais potencial de realização e mais possibilidades de aplicá-lo nas diversas situações de vida e trabalho, com mais chances de satisfação das necessidades e sucesso. Hipoteticamente, quem tem mais conhecimento é potencialmente mais competente. Mas, para que o indivíduo se torne efetivamente competente, é preciso que coloque seu conhecimento em prática, de forma a alcançar os objetivos traçados e os resultados esperados.

Tal autor afirma que o termo qualificação pode ser definido como o domínio de conhecimentos especializados resultantes de experiência, formação e treinamento requeridos para a execução de determinados trabalhos, ou exercício de profissões, cargos ou atividades específicas. Assim, quanto mais bem qualificadas para a execução de trabalhos especializados, mais probabilidades as pessoas têm de serem competentes no exercício de suas atividades. Capacidade difere de qualificação, porquanto os requisitos que a compõem não advêm necessariamente de cursos, treinamentos ou experiência específicos, mas da reunião de atributos inatos (aptidões) e desenvolvidos (habilidades) necessários para atender a determinadas exigências em determinadas atividades.

Já a aptidão pode ser definida como um traço que diz respeito principalmente a atributo físico/fisiológico, mental ou intelectual, de personalidade, temperamento ou caráter, tais como resistência física, visão de profundidade, raciocínio analítico e memória. A aptidão pode ser conceituada como sintoma de capacidade (inata) para

aprender. Este conceito é diferente do conceito de habilidade, que está relacionado com a maneira do indivíduo executar tarefas, aplicar conhecimentos, agir e pensar. A habilidade pode ser definida como uma padrão organizado de respostas aprendidas e favorece a aplicação da competência e da aptidão. Enfim, as habilidades podem ser compreendidas como aptidões exploradas.

Segundo EBOLI (1999), a palavra competência é usada na linguagem comum para designar uma pessoa qualificada, apta a realizar alguma coisa. No mundo do trabalho, a palavra competência vem assumindo diferentes significados, alguns mais ligados às características da pessoa: conhecimentos, habilidades, atitudes e outros mais ligados à tarefa ou aos resultados obtidos. Para essa autora, competência significa um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que possam agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Já DUTRA (1999) afirma que vários pensadores chegaram à definição de competência como sendo o conjunto de qualificações que permite a uma pessoa ter uma performance superior num trabalho ou situação. Estas competências podem ser previstas e estruturadas, de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma performance superior em seu trabalho.

Outros autores dizem que competência é a utilização de um conjunto de habilidades para a produção de resultados. E as competências podem ser adquiridas em função de três fatores: atributos naturais (personalidade, inteligência), conhecimento e oportunidades de desenvolvimento, sendo que todos estes fatores em ação, focados para produzir determinados resultados, geram e desenvolvem competências.

Competência também significa o conjunto de qualificações que a pessoa possui para executar um trabalho com um nível superior de performance. Seu desenvolvimento ocorre por meio de múltiplos processos de aprendizagem, tais como: educação formal e continuada ou experiência profissional e social, em que conhecimentos teóricos, informações e conhecimentos sobre procedimentos são transmitidos aos indivíduos de diferentes formas.

GREEN (1999) cita que uma competência é uma descrição escrita de hábitos de trabalho mensuráveis e habilidades pessoais utilizadas para alcançar um objetivo de trabalho. Segundo esse autor, os termos competência, capacidade e habilidade são utilizados de várias maneiras. Em nível individual, seus significados refletem as habilidades dos indivíduos, que incluem conhecimento técnico e habilidades em ferramentas de trabalho, além de habilidades de desempenho, que por sua vez incluem outras características, tais como liderança e organização. E GUBMAN (1999) diferencia competência de desempenho, ressaltando que a competência é a habilidade para fazer algo e o desempenho é fazê-lo efetivamente, afirmando que não adianta existir a competência sem o desempenho, pois nesse caso não há resultado mensurável.

Um outro autor que cita freqüentemente em suas obras o termo estudado é

CHIAVENATO (2000), que utiliza o termo competências básicas como sendo aquelas características pessoais essenciais para o desempenho das atividades, as quais diferenciam o desempenho das pessoas, na forma de conhecimentos, habilidades, atitudes, interesses, traços, valor ou outras características pessoais. E, para ele, o conhecimento é tido como uma mistura da experiência condensada, dos valores, de informações contextuais e discernimento da pessoa, que lhe proporciona uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações. Nessa lógica, o indivíduo transforma a informação em conhecimento, fazendo comparações, analisando conseqüências, buscando conexões e conversando com outros sobre as informações recebidas.

Segundo RESENDE (2000), o termo competência mostra uma grande variedade de significados e aplicações e o requisito competência se manifesta de muitas maneiras, tanto nas pessoas quanto nas organizações. Tal termo está cada vez mais em evidência, exatamente por carregar em suas modernas concepções, um forte sentido de resultado e de êxito. E num mundo cada vez mais competitivo, tanto pessoas quanto organizações precisam não só desenvolver, mas também saber externar suas qualificações e resultados, demonstrando o desenvolvimento e a aplicabilidade de suas competências.

Existem várias acepções para a palavra competência, tais como: incumbência, idoneidade, poder de decisão, suficiência, capacitação para realizar algo, etc. Outras definições:

- “capacidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa” (Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda);
- “observáveis características individuais: conhecimentos, habilidades, objetivos e valores, capazes de predizer / causar efetiva ou superior performance no trabalho ou em outra situação de vida” (David C. McClelland);
- “competência no trabalho é uma destacada característica de um empregado, que pode ser motivo, habilidade, conhecimento, auto-imagem, função social, que resulta em efetiva e/ou superior performance” (Boyatzis);
- “competência é a capacidade de transformar conhecimento e habilidades em entrega” (Joel Dutra);
- “competências são atributos pessoais que distinguem indivíduos de altas performances de outros num mesmo trabalho, e pessoas competentes são aquelas que obtêm resultados, tanto no trabalho quanto nos empreendimentos, utilizando conhecimentos e habilidades adequados” (sem indicação do autor).

O conceito de competência pode ser aplicado a uma característica ou a um conjunto de características ou requisitos, tais como conhecimento, habilidade ou aptidão, indicados como uma condição capaz de produzir efeitos de resultados e de solução de problemas. Assim, competência pode significar a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade etc. em resultados práticos. É, portanto, resultante da combinação de conhecimentos, que incluem formação, treinamento, experiência, autodesenvolvimento, com comportamentos, que englobam

habilidades, interesses e vontade.

O significado de competência, que tem adquirido força nos últimos tempos, está relacionado com uma condição diferenciada de qualificação e capacitação das pessoas para executar seu trabalho, desempenhando de forma diferenciada suas atividades. Como vários conceitos estão ligados à definição de competência, é desejável que alguns deles também sejam descritos, utilizando-se freqüentes referências sobre tais termos.

RESENDE (2000), apresenta algumas categorias de competências, tais como:

- competências técnicas - de domínio apenas de determinados especialistas;
- competências intelectuais - relacionadas com a aplicação de aptidões mentais;
- competências cognitivas - um misto de capacidade intelectual com domínio de conhecimento;
- competências relacionais - que envolvem habilidades práticas de relações e interações;
- competências sociais e políticas - competências que envolvem ao mesmo tempo, relações e participações na atuação em sociedade;
- competências didático-pedagógicas - voltadas para a educação e o ensino;
- competências metodológicas - competências na aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos;
- competências de liderança - competências que reúnem habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas para influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social;
- competências empresariais e organizacionais - aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial, especificadas de acordo com os cargos e responsabilidades funcionais; entre outras.

Um outro autor que resgata o conceito na visão de vários pensadores é BOOG (2001), que coloca que as competências podem estar voltadas tanto a processos e tecnologia, quanto a interação e ao relacionamento, podendo ser compreendidas como o conjunto de três tipos de qualificação:

1. Conhecimentos: coisas que as pessoas precisam saber, podendo ser agrupados em duas grandes categorias:

- conhecimentos técnicos e científicos da profissão, da realidade da organização, dos produtos, processos, tecnologia, mercado, modelo e instrumentos de gestão;
- conhecimentos dos mecanismos da interação humana no trabalho, teorias de liderança, motivação, criatividade e trabalho em equipe.

2. Habilidades: coisas que as pessoas precisam saber fazer, podendo ser classificadas em três categorias:

- habilidades voltadas à obtenção de resultados: raciocínio estratégico, nego-

ciação, orientação para resultados, delegação, sintetização;

- habilidades voltadas à interação pessoal: persuasão racional, habilidade de ouvir, trabalho em equipe, desenvolvimento de pessoas, motivação e;
- habilidades voltadas ao processo e à qualidade: raciocínio holístico, raciocínio analítico, fortalecimento dos padrões, atenção a detalhes e otimização de recursos.

3. Comportamentos: maneiras de se portar das pessoas.

Tal autor acredita em uma abordagem holística, definindo competência como o produto da multiplicação de três fatores: saber fazer (conjunto de informações, conhecimento e experiências); querer fazer (motivação, vontade, comprometimento) e, poder fazer (ferramentas, local de trabalho adequado, equipamentos). Assim, as competências aparecem na medida em que tais fatores são atendidos e, a somatória das competências de diversos profissionais trabalhando em conjunto comporão as competências da organização.

Em termos gerais, o termo competência está relacionado com a utilização de capacidades pessoais para operacionalizar recursos cognitivos, técnicos e relacionais, utilizando-os de forma racional e eficaz diante de situações concretas apresentadas pelo contexto. Competências podem ser vistas como ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades decorrem das competências adquiridas e podem se referir ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades podem aperfeiçoar-se e articular-se, possibilitando uma nova organização das competências.

A noção de competência está, sem dúvida, relacionada com a autonomia e à mobilidade que deve possuir o trabalhador contemporâneo, diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve a ação num determinado contexto situacional. O agir competente inclui a decisão e a ação em situações imprevistas, a mobilização de conhecimentos, informações e hábitos, para serem aplicados com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, de forma individual ou grupal.

Assim, a palavra competência pode ser definida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades para o desempenho eficaz de atividades, buscando resultados positivos. E, diante de um contexto movido por incertezas, exige-se colocar em jogo a capacidade de dominar a ansiedade frente ao novo, com a confiança em si. É importante que o indivíduo saiba agir e reagir com pertinência, combinando recursos para conseguir mobilizá-los, transportando-os também para outras situações, aprendendo a aprender e conseguindo se engajar a tantos movimentos.

Numa tentativa de junção de diversas visões, a definição de competência adotada pelo Ministério de Educação e Desporto do Brasil é: conjunto de conhecimentos

(saberes), habilidades (saber fazer relacionado à prática do trabalho, indo além da mera ação motora) e atitudes (saber ser, ou seja, uma série de aspectos inerentes a um trabalho ético e de qualidade, realizado por meio da cooperação, solidariedade, participação na tomada de decisões). Neste sentido, apesar de as competências sempre se manifestarem por comportamentos observáveis, trazem implícitos os conhecimentos tecnológicos, as bases científicas e instrumentais dessas tecnologias e as atitudes e valores inerentes à realização do trabalho.

Além disso, alguns aspectos do termo competência podem ser destacados: a possibilidade de adaptar, de maneira adequada um conhecimento em função da situação que se apresenta; a possibilidade de integrar em uma estrutura de ação, conhecimentos de diferentes campos e, a possibilidade de reorganizar estruturas de ação em função do momento. E ter o foco em competências é afirmar que os alunos devem desenvolver habilidades, capacidades e saberes passíveis de aplicação adequados às suas realidades. Essas competências devem permitir, através de sua utilização, que esses indivíduos sejam capazes de lidar com as diversas situações de sua vida com sucesso.

O cenário vislumbrado para os próximos tempos, não deixa dúvidas quanto ao crescimento gradativo dos desafios para o alcance do êxito na vida social e profissional, ou seja, cada vez mais as pessoas serão avaliadas em termos de conhecimentos, habilidades e competências, em diferentes contextos de vida e de trabalho. Essa nova realidade exigirá que as mesmas se conscientizem suficientemente a respeito da necessidade e da importância de desenvolver, reciclar e ampliar suas competências.

De modo especial, as universidades deverão desenvolver em seus educandos a disposição para o estudo e a capacidade de “aprenderem a aprender”, além da flexibilidade e adaptabilidade, somadas à polivalência, a fim de prepará-los para as circunstâncias que surgirão nas próximas etapas dos movimentos de transformação e evolução do mundo. E em função dos conhecimentos e tecnologias se tornarem rapidamente obsoletos, é importante que as universidades atualizem seus currículos e programas, desenvolvendo metodologias e estratégias que possam garantir um maior auxílio à formação integral de seus educandos.

Enfim, a cultura da competência, assim como da qualidade, da produtividade e da orientação para os resultados está em acelerado processo de desenvolvimento em todas as instâncias da sociedade, mudando muito a vida das pessoas e das organizações. Diante disso, fica o desafio de assumirmos a nossa parcela de responsabilidade pela transformação de conhecimentos e teorias, em práticas úteis e significativas para melhorar o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOOG, G.G. (2000) *Faça a diferença: como construir sua competência pessoal e transformar seus potenciais em realidade*. São Paulo: Ed. Infinito.
- BRIDGES, W. (1995) *Um mundo sem empregos*. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (1996) *Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas*. São Paulo: Atlas.
- COHEN, A.R. (1999) *MBA: curso prático - administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- DRUCKER, P.F. (1997) *Fator humano e desempenho*. São Paulo: Pioneira.
- EBOLI, M. (1999) *Educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Schmukler Editores.
- GARLAND, R. (1993) *Administração e gerenciamento na nova era: novos tempos, novas técnicas*. São Paulo: Saraiva.
- GREEN, P.C. (1999) *Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- GUBMAN, E.L. (1999) *Talento: desenvolvendo pessoas e estratégias para obter resultados extraordinários*. Rio de Janeiro: Campus.
- MCDANIELS, C. & GYSBERS, N.C. (1992) *Counseling for career development: theories, resources, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PERRENOUD, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PRAHALAD, C.K. (1999) Reexame de competências. *HSM Management*, 17. Nov-Dez.
- RESENDE, E. (2000) *O livro das competências: desenvolvimento das competências*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- ROBBINS, S.P. (1998) *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: LTC.

UM OLHAR PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Mônica Adolpho Martins**

RESUMO

Este estudo foi realizado em um curso de formação de professores de línguas, como parte de um projeto de iniciação científica em que se pretendeu investigar as diferentes abordagens de ensino de língua(s) estrangeira(s) (LE) e sua concretização na prática de sala de aula. Os dados a serem apresentados foram coletados pela autora na sala de aula de língua estrangeira do curso de formação de professores que frequenta. A análise baseia-se no referencial teórico de Almeida Filho (1999, 1993), Brown (1995, 1994), Widdowson (1991) e Nunan (1989), tendo como objetivo maior provocar uma reflexão no professor em formação sobre como este poderá colaborar, de modo mais significativo, na construção do processo de aprendizagem de seu aluno através da adoção consciente de uma determinada abordagem.

As questões propostas nesta pesquisa a partir dos estudos sobre abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) são: O que é abordagem? Qual é a abordagem que o sujeito da pesquisa acredita adotar? Qual é a abordagem que efetivamente se revela na sua prática de sala de aula?

Palavras-chaves: abordagem – ensino/aprendizagem – língua estrangeira (LE)

ABSTRACT

This study was conducted as part of a program of introduction to scientific research and its aim was to investigate the different theoretical approaches to foreign language teaching and their realization in the classroom. The data were collected by the author during an undergraduate course of English as a foreign language which she attended as a student and researcher. The data analysis had as its theoretical framework the works of Almeida Filho (1999), Brown (1995, 1994), Widdowson (1991) and Nunan (1989). The main goal of this paper is to present the results of such study and help teachers reflect on how they can contribute to the teaching/learning process in a more meaningful way by being aware of the approach they are adopting.

The author intends to answer in this research: What is a language teaching approach? Which approach did the observed teacher believe s/he adopted? Which approach was revealed by the data?

Key-words: approaches and methods – foreign language teaching/learning – teacher development

* Professora recém-formada em Letras pelas Faculdades Padre Anchieta, com experiência no ensino fundamental. Este trabalho é resultado do projeto de Iniciação Científica sobre Abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, desenvolvido no período de 2000-2002 como parte da formação profissional de ensino, sob a orientação de Ms. Leila Ribeiro de Caldas e Profª Lígia Lederman.

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas tem sido pesquisado desde as duas últimas décadas do século XIX. Inicialmente, o objetivo das pesquisas era descobrir com que “métodos” o professor de línguas ensinava um idioma estrangeiro na sala de aula. Relatos históricos da profissão mostram uma sucessão de métodos utilizados ao longo dos tempos, os quais iam sendo relegados a segundo plano assim que cada novo método surgia. Com isso, a prática de sala de aula foi em grande parte uma sucessão de tentativas pedagógicas, muitas vezes isoladas ou até intuitivas.

A concepção atual de ensino/aprendizagem toma a abordagem como elemento norteador de todas as ações de ensinar/aprender, pois ela compreende a posição teórica tomada a partir de um conjunto de crenças do professor sobre a natureza da linguagem e sua aplicação em sala de aula, sendo, portanto mais abrangente e direcionadora que o método.

Para Almeida Filho, uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira (LE), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

“Uma abordagem de ensinar LE é força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir das energias advindas de motivação profissionais para produzir experiência de aprender a L-Alvo. (...) O conceito de abordagem também é compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua. (...) Assim, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele”. (ALMEIDA FILHO, 1993:18).

O que pode diferenciar um professor de outro é sua abordagem (Brown, 1995). A abordagem do professor pode sofrer influências múltiplas: o resultado de observação e experiência e, a interpretação de pesquisas pedagógicas. Essas pesquisas são baseadas em princípios: *princípios cognitivos* - aprendizagem significativa, a antecipação ou recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico; *princípios ego-afetivos* - autoconfiança, assumir riscos, conexão de cultura entre LE e língua materna; *princípios lingüísticos* - efeito do idioma materno, interlíngua, competência comunicativa.

A concretização da abordagem está na técnica empregada pelo professor; a qual ele não tira isto de uma maleta. Tem que ser como um bom médico: entender seus alunos, diagnosticando quais são suas necessidades. O tratamento está na forma das atividades - as mesmas atividades funcionam para qualquer aluno? Você

deve atingir seu aluno. Às vezes ele está fazendo o melhor de si; pense se você está fazendo isto também. Você tem ajudado seus alunos usando LE sem refletir a respeito disso? É preciso usar da automação e motivação intrínseca de aprendizagem para que os alunos tenham seus próprios propósitos e recompensas por usar LE fora da classe. (Brown, TESOL, 2001).

Para Brown (*op. cit.*), é importante desenvolver em sala de aula aquilo que ele denomina “tópicos quentes”: direitos humanos, religião, controle de mídia, igualdade de gênero, educação para a paz, conscientização ambiental e política, discriminação racial, ética, assuntos de saúde, porque “(...) o professor é o agente de mudança”. Esses tópicos, na verdade, são os Temas Transversais que a nova LDB¹ prescreve como conteúdos a serem trabalhados nas diversas disciplinas. A abordagem comunicativa em sua variante *temática* também sugere trabalho similar.

Brown ainda sugere como prática de ensino abaixar as inibições dos alunos, encorajando-os a correr riscos, construindo-lhes a autoconfiança, ajudando-os a desenvolver motivação intrínseca; promover aprendizagem cooperativa; promover tolerância à ambigüidade; ajudá-los a usar sua intuição; fazer com que os estudantes usem seus erros para aprender com eles e conseguir que os alunos estabeleçam suas próprias metas.

Quanto à motivação intrínseca, ele ainda acrescenta que se deve motivar os alunos de forma entusiástica, conscientizando-os de seu propósito em aprender uma LE, ajudando-os a alcançar seus objetivos e encorajando-os a descobrir princípios e regras lingüísticas por si mesmo. O professor deve despertar nos alunos o interesse sobre as estratégias de aprendizagem, contribuir para a autonomia do aluno e a sua independência na produção da língua-alvo; deve-se também estimular a interação entre os colegas apresentando tarefas desafiadoras para serem solucionadas em grupo. Deve-se proporcionar experiências que sejam apropriadas para o contexto específico e para os propósitos de sua sala de aula.

WIDDOWSON, em *O ensino de línguas para a comunicação* (1991), cita as habilidades de linguagem desenvolvidas em uma pessoa que domina uma língua estrangeira, ou está aprendendo como dominá-la. Essas incluem, além de aprender a escrever, falar, ler e compreender, também conhecer as maneiras de como o discurso é utilizado para se conseguir um efeito comunicativo. É preciso aprender como usar adequadamente as frases com a finalidade de conseguir tal efeito comunicativo, caso contrário a função comunicativa da linguagem pode não se realizar a contento.

Para o autor, a *forma* e o *uso* como aspectos do desempenho significam a aquisição dessa compreensão, de como essas frases são apropriadas num contexto específico. A forma é um aspecto do desempenho, que torna claro até que ponto

¹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases do Ministério de Educação e Cultura (MEC/SEF, 1998), a qual cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como indicadores do conteúdo curricular em todo território nacional.

o usuário demonstra seu conhecimento de regras lingüísticas. O *uso* é o aspecto do desempenho que indica até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento das regras lingüísticas para uma comunicação eficaz. Assim sendo, a prática prevalente é selecionar e organizar itens da língua-alvo com a intenção de demonstrar de que maneiras as regras do sistema podem ser manifestadas para a realização de um dado objetivo específico.

Pode-se dizer assim que a realização do uso da língua desenvolve dois tipos de habilidades: habilidade de selecionar e formar a frase apropriada para um determinado contexto lingüístico e habilidade de reconhecer sua função numa situação comunicativa.

Nesse aspecto, a força que uma palavra assume quando colocada em uso comunicativo deve depender da significação, uma vez que a comunicação só pode ocorrer em sintonia com um sistema comum de signos, um código compartilhado. A *força* é a função entre código e contexto. O significado é uma condição necessária, mas não suficiente para que ocorra a comunicação.

É interessante mencionar, a título de exemplificar de uma maneira muito pessoal, as matérias que lemos em revistas estrangeiras e de que forma adquirem maior força. Pode-se escolher o assunto quer por necessidade da leitura ou por lazer, o importante é que esse processo de intertextualidade adquira plenamente seu objetivo: que a comunicação de línguas estrangeiras ocorra, a partir de um sistema de signos compartilhados e que adquiram maior força entre seu código e contexto. Se pensarmos sobre a forma e o uso na preparação de material didático e na definição de métodos e técnicas a serem implementados para o ensino de uma língua, seria melhor considerarmos a habilidade de usarmos o idioma para fins comunicativos. Devemos prever os tipos específicos de comunicação, as maneiras específicas de usar a língua, como um dado preliminar necessário.

Quando selecionarmos as áreas de uso para o ensino de uma língua, podemos relacioná-las indiretamente com o mundo exterior. Tradicionalmente, esse conhecimento tem se restringido à cultura e literatura da língua-alvo. Mas pode-se pensar em termos de introduzir estudos relacionados a outras matérias escolares, como história, geografia, ciências, artes etc, baseando-se na realidade da própria experiência da criança. O ensino de LE pode estar ligado às áreas de uso representadas por outras matérias do currículo escolar. Isso ajuda a assegurar os laços com a realidade e com a experiência pessoal do aluno e oferece meios seguros para ensinar a língua como comunicação e uso, e não como meras formas gramaticais. Essa proposta de Widdowson foi compartilhada e expandida por outros autores, vindo constituir as variantes progressistas interdisciplinar e temática da abordagem comunicativa do ensino de línguas.

O Progressismo é uma abordagem pedagógica defendida por Clark (Caldas, *apud*) no campo da educação, manifesta-se no ensino de LE através de modalidades da abordagem comunicativa considerada Progressista. "*Nelas o agente do processo de ensinar/aprender vêem o progresso ou crescimento do aprendiz em ter-*

mos de desenvolvimento de uma interlíngua durante o processo de ensino/aprendizagem". (CALDAS, 1993:13).

O Progressismo é uma abordagem processual que se preocupa com a metodologia e com a necessidade de princípios de procedimentos que governem o processo de ensino/aprendizagem. Uma abordagem sofre ação de elementos outros que permeiam o contexto escolar, como os próprios princípios e regulamentos da instituição, os aspectos materiais, que nem sempre são favoráveis, os aspectos sócio-culturais dos atores envolvidos, a cultura de ensinar do professor (seu hábito didático) e a cultura de aprender do aluno. Esses elementos podem vir a interferir e alterar alguns aspectos da abordagem adotada.

Na abordagem comunicativa, que considera o aluno como elemento essencial do seu próprio processo de aprendizagem, a ênfase está em fazer para aprender e no aprender como aprender. O processo é desencadeado a partir da busca do professor no sentido de obter do aluno aquilo que esse já sabe, mesmo na língua materna, para a partir desse conhecimento ir fornecendo novas informações e construindo o conhecimento novo. O professor estabelece atividades de classe na quais o aluno tenha que interagir, direcionando-o no sentido de criar ou utilizar estratégias que o "ajudem a aprender".

Almeida Filho, em *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (1993), focaliza quatro dimensões distintas dentro das atividades do processo de ensinar que o professor pratica: planejamento das unidades de um curso; produção ou seleção de material de ensino; experiência com a língua-alvo realizada dentro e fora da sala de aula; avaliação do rendimento dos alunos.

Todas essas dimensões podem ser representadas também como fases nessa seqüência, relacionadas umas com as outras de modo que as alteações operadas numa delas possam acarretar reações nas outras. Essas reações em cadeia podem ocorrer nas fases à frente (proativas) ou anteriores (retroativas) e estão intimamente ligadas a uma força direcionadora superordenada e que perpassa todo o processo – a abordagem de ensinar do professor.



Assim sendo, podemos notar que o conceito de abordagem pode ser crucial na descrição do como, e na compreensão do porquê um professor ensina com ensina (*op. cit.*,1993:19).

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós. Almeida Filho cita Bordieu (1991) referindo-se a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia. Por isso, é necessário que o professor procure desenvolver competências para a adoção consciente de uma abordagem: *competência aplicada* - capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém; *competência profissional* - capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área do ensino de língua. Através desta competência ele administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.

O maior objetivo do ato de ensinar uma língua é propiciar ao aluno o desenvolvimento da sua competência na língua-alvo. Embora o professor quase sempre almeje desenvolver a competência comunicativa (de uso) da língua-alvo, não é incomum que as práticas pedagógicas resultem em competência formal lingüística na nova língua (conhecimento do sistema lingüístico). O aluno aprende a conhecer regras, mas não interage com outros falantes de LE. Ao desenvolver a competência comunicativa, que constitui o objetivo maior da abordagem comunicativa do ensino de línguas, o aluno desenvolve automaticamente a competência lingüística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.

Na próxima seção, descrevo a pesquisa feita em sala de aula de LE com o intuito de analisar a abordagem de ensinar implementada pelo professor sujeito da pesquisa. Em seguida, farei a análise dos dados coletados e colocarei minhas considerações finais.

MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A gravação de uma seqüência de aula com anotações minuciosas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção, permitindo uma revisão para flagrar as evidências e contra-evidências da construção de uma interpretação da abordagem em fluxo. A análise da abordagem (mesmo sendo análise de aulas de outros professores) permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor, como também para pesquisa aplicada na área de aprendizagem de ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento de corpo teórico nessa subárea da Lingüística Aplicada.

Metodologicamente, a análise da abordagem de ensinar de um professor na

opinião de Almeida Filho (1999), é uma proposta que se alinha com os modelos etnográficos qualitativo-interpretativista² de Erickson (1986). Essa análise é realizada por meio de coleta de dados através de aulas transcritas e das informações sobre o contexto e dos participantes, coletadas via gravações em áudio e vídeo, questionários, entrevistas e notas de campo.

O foco da investigação desse trabalho é o registro obtido em sala de aula através de gravações em fita cassete e notas de campo, observando diretamente a abordagem utilizada pela professora de Língua Inglesa Prática Oral.

DESENHO DA PESQUISA E COLETA DOS REGISTROS

Esta pesquisa tem uma perspectiva interpretativista e de base etnográfica³, já que para os estudos da moderna Lingüística Aplicada, a sala de aula constitui um ambiente sócio-cultural específico, com características e regras sociais próprias. O foco da investigação é o registro das interações, obtido em sala de aula através de gravações em fita cassete e notas de campo da pesquisadora como observadora-participante, além de entrevista com a professora.

O contexto focalizado é o de um curso de graduação para professores de Inglês e Português no seu segundo ano letivo de uma faculdade do Estado de São Paulo. Os alunos são falantes nativos da língua portuguesa numa aula de Prática Oral da Língua Inglesa. Os registros foram realizados no período do segundo semestre do ano letivo de 2000, seguidos de transcrições das aulas e análise de dados até o final do ano letivo de 2002. O material de análise e objeto de pesquisa é o discursivo.

A análise dos dados obtidos é baseada em Almeida Filho, Brown, Widdowson e Nunan.

ANÁLISE DE DADOS

Para participar da aula de Prática Oral, a classe foi dividida em três grupos de acordo com os níveis de competência lingüística dos alunos. Quando o grupo analisado chegou à sala de Prática Oral, a professora já tinha colado sobre toda extensão da lousa, dezesseis folhas de papel contendo palavras das quais faltavam várias sílabas. Assim que os alunos se acomodaram, ela os orientou como seria a atividade, utilizando-se de um jogo de palavras para um “warm-up” inicial. Esse “warm-up” tinha como objetivo retomar o conteúdo da aula anterior relacionado com alimentos.

² Paradigma Qualitativo advoga o uso de métodos qualitativos, diz respeito a compreensão do comportamento humano sob a perspectiva do próprio atuante; é perspectiva de dentro, que estuda um único caso. O paradigma interpretativista utiliza-se da linguagem e seu significado como instrumento de análise, tendo como tática de pesquisa, a hermenêutica (interpretação de textos). Tem orientação qualitativa, ideográfica e contextualizada. (Cançado, 1991:9 - 12).

³ Etnografia é a descrição de culturas ou de grupos de pessoas percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural. Atualmente sociólogos, lingüistas e psicólogos sociais reconhecem a importância de se estudar o comportamento humano no seu contexto social.

TRANSCRIÇÃO DA AULA PARA ANÁLISE

A transcrição da aula utilizada para análise dessa pesquisa utiliza-se de símbolos e sinais baseados em Dino Preti (1998).

T – professora

S – aluno

S1 – aluno identificado

S2 – aluno identificado

Ss – vários alunos

MAIÚSCULAS – ênfase ou acento forte

... – pausas

(comentários) – comentários do analista

eeeeee – repetições de vogais, consoantes ou sílabas

Os sinais ortográficos (?) e (!) foram mantidos para indicar aspectos prosódicos.

A aula transcrita para a análise de dados foi de 09/09/2002.

(...)

T – You'll get a pen or whatever, get a paper, COME ON CLASS, ok. Now, with your paper and pen, you're coming here to the board and you're going to be in front of the words. Each student should be in front of one word. This is kind of ... and you need to discover the words I put on the board. And I'll give you a hint: all the words are related to the subject studied the last class, that is (*come in...*) food. To find what kinds of food are written: you have to discover the words. You need a pen and a paper; when I clap my hands you move a little to you right, move from word to word on the blackboard. You listen to, when I clap my hands. You can't think too much, just take a look and go, ok? So, we have kind of foods and adjectives related to food. OK! COME HERE... COME ON, WE CAN GO! Come on, go there in front of one! Ok, move! Don't say one to another, ok?. You have to discover them all. Move again! (*be careful with the wire! ... ok, you need a pen and a paper.*) NO COMMENTS, OK? Move again. Move again, Move again, ... (*be careful with the wire! ..., the one here!*) Remember that they are related to food.

S1 – I have to guess the words?

T – Yes! Come on, faster...

S2 – What do I have to do teacher?

T – Oh... you have to discover the words! Come on, you're late. You need a paper and a pen.

Ok, move again! (Yeah...that's why a pencil...)

S3 – (só sei um pedaço...)...(*vozes de vários alunos*)...

T – No! You can't see it.

S4 – No, I just...(mostra que ia trocar de lapiseira)

T – ok,ok,ok... All right, move again (*mais vozes*) . Be careful with the wire. OK, I want everybody moving...CLAP... move again.... yeah...move again, faster... hum hum, careful with the wire (the wire, here it is...) Move again. You are the last student to guess the word.

S5 – Posso voltar para lá?

T – Sure! Move again, CLAP, that is going too slow...Remember, they are all related to food.

Move again, CLAP. Come on, one more step, come here... that you can... Move again,

CLAP. Done? How did you go? Who discovered the first one? Raise your hands, what's it?

S - HEALTHY.

T – Very good! HEALTHY. The next one?

S – BLEND.

T – Blend, excellent. The other one!

S – JUNK FOOD.

T – Who can explain the meaning of “junk food”?

S6 – It's a food that has no nutrition value.

T – Yeah... like we eat in Mc Donald's...French fries...hamburgers...or this sort of things. Ha?

S7 – Fast food... pizza...

T – FASt food... Pizza...OK? They're very nice... delicious, but...a lot of calories. This one!

(aponta para mais uma palavra na lousa).

Nesta primeira parte do “warm-up” percebe-se que a professora parte do conhecimento desenvolvido na aula anterior e responde às intervenções feitas pelo aluno L1 na LE. Segundo Brown, tais quesitos são partes integrantes dos “princípios afetivos” necessários para o desenvolvimento de uma competência comunicativa de fato.

Ss – SALTY

T – What?

Ss – SALTY

T – SALTY...yes... with a lot of salt. Not good for high blood pressure, ok? Next one?

Ss – SPICY...

T – SPICY... Who likes spicy food here?

S – I do.

T – You do? ... This one (apontando para outra palavra)

Ss – GREASY

T – GREASYYYY... Yesss...Right... This one (apontando para outra palavra).

Ss – Ice cream Ice cream Ice cream Ice cream (todos falam sem sincronia)

T – Ice cream... all right, isso mesmo. Did you Put ICE cream?

S – nooooo...eheheh (aluno fala dando risada ao mesmo tempo)

Na análise da conversação feita neste segmento de aula de Prática Oral de Inglês, pode-se notar que há o uso freqüente do aspecto afetivo. Considerando o tom da voz da professora e o prolongamento das sílabas finais, há um tom de aprovação e reforço positivo pelas respostas corretas dos alunos. Estes acentos aparecem em – sAlty::: – sPICY::: – GREAsy::: Yes:::). Segundo BROWN (1994), encorajar os

alunos motivando-os de maneira entusiástica baseia-se no princípio cognitivo da aprendizagem significativa, embora busquem certa automaticidade e funcionem como recompensa. A professora desenvolve também um ambiente positivo em sala de aula, proporcionando um ambiente adequado para a comunicação acontecer, dando *feedback* ao aluno de forma agradável.

Por ser uma situação comunicativa assimétrica, a aula tem os turnos bem marcados, com a vez da fala da professora e as dos alunos, porém há superposição e simultaneidade de vozes quando os alunos respondem “ice cream”. Também se ouvem murmúrios, há incompreensão das palavras do segmento. A forma, uso e a habilidade de reconhecer uma função numa situação comunicativa, são aspectos previstos por WIDDOWSON (1991) como “regras lingüísticas para comunicação eficaz”.

T – This one?

S – RICH...

T – YESSSS... RICH... lots of vitamins. Next one... this is easy.

Ss – DELICIOUS

T – DELICIOUS... YESSss...This one (apontando para a lousa).

Ss – Cole slaw

T – Ah.... COLE SLAW (fala bem devagar). Remember the meaning? So, up to here (aponta para a lousa), there are adjectives – salty, spicy, greasy... healthy, what else? Adjectives. This part I have types, kinds of food here. So, here I have cole slaw – salada de repolho cortada bem fininha, right? (aponta para mais uma palavra). This one?

Ss – Chicken broth...

T – CHICKEN BROTH, when you have a cold your mother usually prepares a chicken broth...This one?

Ss – (todos falam desordenadamente)

T – Yyeesss.... GRILLED SALMON. Yes... that’s right. This one? (apontando para a lousa)

Ss – (respondem murmurando)

T – CHOCOLATE CAKE... excellent. This one?

Ss – Onionnn... (murmúrios)

T – ONION SOUP... hum hum...who likes onion soup?

S1 – I don’t.

A partir desses dados nota-se que há uma seleção de uma área de uso da língua, no caso, alimentos. Assim pode-se relacionar o insumo diretamente com o mundo exterior, levando-o a adquirir mais força significativa.

T – All of this is related to the last unit, which we’ve been through. I think that I’ll correct the exercises later and let’s start the next lesson now, ok? Annd ... To introduce the next unit, I brought a film, ok? But it’s from “Interchange” and in this unit we’re going to talk about geOgraphy. Geographic words, ok? Are you good in GeOgraphy? Who’s good in geOgraphy here? (várias vozes murmurando).

Nesse segmento o professor encerra a atividade que remete à aula anterior e procura contextualizar o próximo tópico partindo de perguntas pessoais direcionadas aos alunos.

T – Okk... In this unit we're going to learn some new vocabulary about geography, and also something we've seen already, comparisons and superlatives forms of adjectives. So, this video is a game show. What is a game show? (vozes)

Game show is very popular in Canada, in Brazil too... and in the USA: people go to participate in a program on television, and they answer questions. If they answer all correct, sometimes they get a prize... you know... So, in this game show there are questions about geography. But, before I put the video, I'd like to ask you those questions, ok? Annd... you'll note that I'll be using comparison form from right the beginning. Now, notice just what the adjectives are for the comparisons. SOOO... number 1: Which is LONGER (two alternatives), the Nile river or the Amazon river? (Can I go to number 2?) – Which is HIGHER (H-I-G-H-E-R *a professora soletra*), Mount Mckinley or Mount Kilimanjaro? Number 3: Which country is called the Island Continent, New Zealand or Australia? Number 4: What is THE LARGEST desert in Asia, [come on, what about the questions are they easy or difficult? (vozes misturadas) Easy? Good!], [I have two alternatives, ok?], the great Indian Desert or the Golby desert? Number 5: Which is THE LARGEST city of North America, Los Angeles or Mexico City? The last one, number 6: Where's Angels Falls, THE world HIGHEST waterfall? (*No alternative this time*). Do you know the meaning of "waterfall"? Ss – noooo...

T – Do you know water, when we have a water coming.... ahahahah (alguém faz um chuveiro

com as mãos) (risos)

S2 – Like Foz do Iguaçu.

T – Like Foz do Iguaçu, yahhh...(rindo) ... where's the world's highest waterfall? Ok... I want

you discuss these questions in pairs while I put the video annnd... I insert the video etc.. So,

discuss these questions. Why are you so isolated there? COME ON, JOIN THE GROUP!

A professora utiliza-se do conhecimento prévio do aluno como base para construir o conteúdo novo em LE, negociando sentido e significado com os alunos, não sendo a única detentora do saber. Também dá atenção individual aos alunos que possuem estilos diferentes de aprendizagem quando nota um aluno isolado e o convida para se integrar ao grupo. Vale ressaltar a contribuição espontânea do aluno ao fazer a brincadeira sobre o chuveiro. Widdowson (1991) propõe a importância no processo de intertextualidade e contextualização para adquirir plenamente o objetivo de comunicação de língua estrangeira, introduzindo estudos relacionados a outras matérias escolares baseando-se apenas na experiência do aluno em equacionar frases enfocando o seu uso em comunicação. É importante notar o caráter interdisciplinar do tópico desta aula.

Ss – (vozes misturadas dos alunos) ... (música do vídeo e começa o filme. Depois de um certo tempo do filme rodando a professora percebe que não era o filme programado).

T – Please... be patient because...I'm sorry, I got it just now and it's not in the right position,

ok... ready. Take your questions and review them. Sooo... Don't write any paper, I want you to attempt, then we'll discuss a little while... (o filme começa)

T – Ok... Around the world, the game show (a música começa e a seguir o filme; assim que

acaba a professora começa a fazer perguntas a respeito)Who won the contest, (vozes muito

baixas). What did she get? Yes... A trip to her hometown? Where does she live?

Ss – Seattle.

T – Yes ... she lives in Seattle right. So... she got a trip to Seattle and doesn't like it very much. Do you remember what's her occupation? (os alunos movem negativamente as cabeças), ok... I'll play it once again and you're going to say what's Marli do? Her occupation, ok? So... she's from.... ahh... Seattle, Washigton, so I want to know what she does and I want to know about the second participant. Where's he from. Where's Jack from COME ON and what does he do? Because in the beginning you had some doubt, so... and where Kate's from and what does she do? K-A-T-E (a professora soletra para os alunos)... ok... all right... Ready? Can I play again, yes? (passa o filme novamente).

(...)

Assim que as questões são todas respondidas, a professora finalmente pede para os alunos abrirem seus livros e começa a explorar o novo vocabulário e diálogo sobre geografia dentro da lição.

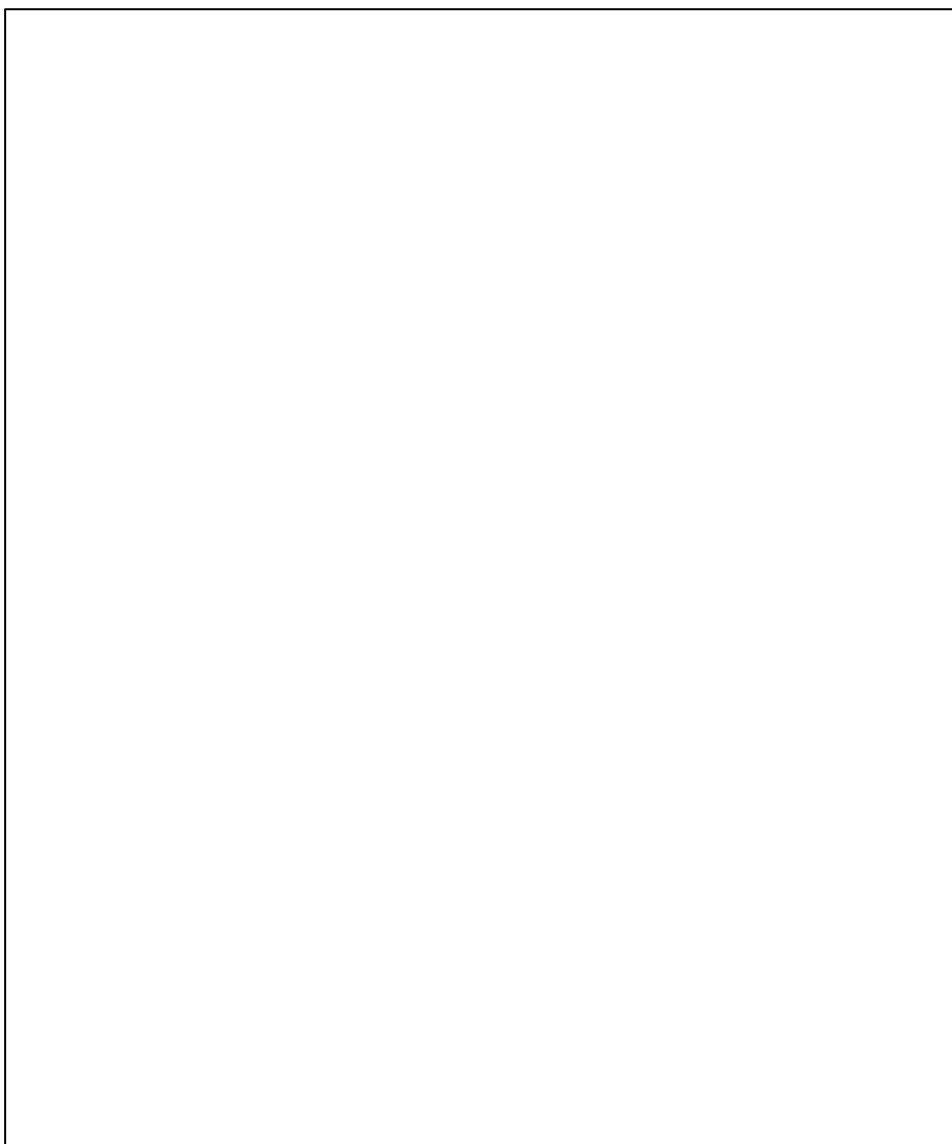
A fim de levantar evidências quanto às percepções conscientes da professora sobre sua prática pedagógica, dois outros instrumentos foram utilizados na coleta dos dados. Durante o período da coleta dos registros, a professora respondeu a um questionário cujo objetivo era traçar um perfil da abordagem utilizada em aula, um "Indicador de abordagens". Essas questões são fundamentadas por DOUGLAS BROWN em *Teaching by principles*, (1994), onde o autor considera que a abordagem não é um conjunto estático de princípios e sim são energias dinâmicas que mudam e devam mudar com a própria experiência de ensinar e aprender do professor. Antes de solicitar as respostas ao "Indicador de abordagens", o autor conduz o professor a refletir se ele usa uma abordagem identificada no ensino de LE, e, se o professor tem senso de uma postura teórica que funcione para ele.

A professora também foi entrevistada depois de ter respondido ao questionário. Ela fez comentários sobre seu modo de ensinar e porque assim o faz e encerrou a entrevista dizendo acreditar usar a abordagem comunicativa em sala de aula.

Para encerrar a análise dos dados foi feita uma tabela separada por colunas nas quais constam as características da abordagem comunicativas segundo Brown,

Nunan e Widdowson, as respostas do questionário e da entrevista da professora, e quais as características da abordagem comunicativa encontradas na aula analisada e transcrita:

Características da abordagem comunicativa observadas na análise dos dados





As características da abordagem comunicativa segundo BROWN, NUNAN e WIDDOWSON são relatadas na primeira coluna da tabela acima. Na segunda coluna - aspectos encontrados no discurso da professora - nota-se que há itens simbolizados diferentemente: aqueles representados pelo marcador (i) conferem exatamente com as concepções dos autores e são encontrados na aula analisada; o item simbolizado por (-) não foi observado na aula, embora seja citado por BROWN (1995). Os itens (n) da terceira coluna foram encontrados na análise dos dados conforme já mencionado na seção Transcrição da Aula.

Para finalizar esta seção, faço um breve resumo dos aspectos encontrados nessa aula: o professor privilegia o conhecimento prévio do aluno, parte integrante dos princípios afetivos; relaciona o insumo com o mundo exterior dando ao conteúdo mais força significativa; contextualiza o assunto da aula a partir de perguntas diretas utilizando-se do conhecimento prévio do aluno sobre o mesmo e seu conhecimento de mundo e dá atenção individual aos diferentes estilos de aprendizagem existentes em sala de aula, propondo assim uma comunicação contextualizada e interdisciplinar.

CONCLUSÃO

Considerando as evidências levantadas por meio da análise dos dados, conforme os referenciais teóricos de Almeida Filho, Widdowson, Nunan e Brown, nos quais se apóia esse estudo, observou-se que o que norteia a prática pedagógica da professora sujeito desta pesquisa é a abordagem comunicativa, a qual se concretiza através dos elementos discursivos em sala de aula.

Os princípios norteadores desta pesquisa postulam que a abordagem que um professor utiliza em sala de aula não se resume a uma proposta de atividades mais interessantes ou divertidas, mas sim reflete um conjunto de posturas e crenças muitas vezes inconscientes e aplicadas intuitivamente. A busca da excelência profissional requer do professor de LE constante reflexão sobre sua prática pedagógica e explicitação das teorias que a norteiam. É essa abordagem de um professor de LE, com embasamento teórico e com uma prática consciente que tornará o caminho aberto à construção da aprendizagem significativa de seu aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, (1993). José Carlos Paes de. "Ensinar e aprender uma língua na escola". In: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes. p.11-6. cap.1. (Linguagem – ensino).

_____. (1993). "A operação global de ensino de línguas". In: _____.
Campinas: Pontes. p.17-23. cap. 2. (Linguagem – ensino).

- _____. (1999). "A análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira". In: *O professor da língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, Cap.1. p.11-27.
- _____. (2000). "O professor de língua estrangeira e o sentido que faz de como ensina". Jundiá: Yázig Conference, s.ed.
- BROWN, Douglas H. (1995). *Beyond methods: Toward a principled approach to language learning and teaching*. Rio de Janeiro: XIII Empuli conference, s.ed.
- _____. (2001). *Principles Of Interactive Language Teaching*. San Francisco State University: Longman.
- _____. (2001). *Teachers for Social Responsibility: Guidelines for your Classroom*. San Francisco State University: II Uruguay and Brazil, Plenary Session, July.
- _____. (2001). "Voyagers". In: 25th Longman TDC. São Paulo: Julho
- _____. (2001). *Entrevista pessoal*. In: 25th Longman TDC. São Paulo: Julho.
- CALDAS, Leila. (1993). *Algumas contribuições da análise conversacional para os estudos das interações em sala de aula*. In: Monografia – Análise da conversação. Campinas: Unicamp.
- _____. (2001). *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP.
- CANÇADO, Márcia. (1990). *Explicitação da linha etnográfica de pesquisa*. In: Monografia. Belo Horizonte: UFMG.
- ERICKSON, F. (1990). *Qualitative methods in research in teaching and learning*. [Trad.: Stella Maris Bortoni]. New York, Macmillan, vol. 2.
- HOWATT, A. P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.

- KRASHEN, Stephen D.(1988). *Second language acquisition a second language learning*. s.l.: Prentice Hall International, s.ed.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio.(1986). "A transcrição de conversações". In: *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. (Série Princípios) p. 1-13.
- NUNAN, David.(1989). *Understanding Language Classrooms*. s.l.: s.ed.
- PRETI, Dino.(1988). "Normas para transcrição". In: *Estudos de língua falada variações e confrontos*_(org). São Paulo: USP. p. 12-3.
- WIDDOWSON, H.G. (1991). "Forma (gramatical) e uso (comunicativo)". In: *O ensino de línguas para a comunicação*. [Trad. por José Carlos P. de Almeida]; Campinas: Pontes. (Linguagem-ensino) cap.1. p.13-38.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. A Revista **ARGUMENTO** tem por finalidade a publicação de trabalhos e estudos referentes às áreas de Psicologia, Educação, Ciências e Letras, conforme apreciação de seu Conselho Editorial. Os conceitos, informações e pontos de vista contidos nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

2. Os trabalhos poderão ser elaborados na forma de artigos (inéditos), relatos de pesquisa ou experiência, pontos de vista, resenhas bibliográficas ou entrevistas. Quando se tratar de relato de pesquisa, deverá obedecer à seguinte organização: introdução, metodologia (sujeitos, material e procedimento), resultados, discussão, referências bibliográficas e anexos.

3. Os trabalhos deverão ser redigidos em programa Word for Windows 7.0, espaço duplo, fonte **Arial**, tamanho 12, folha A4, com 2,5cm de margem (esquerda, direita, superior e inferior). Os trabalhos deverão ter, no máximo, 20 páginas.

4. Um disquete 3,5" e duas cópias impressas (com conteúdo e formato idênticos) devem ser enviados à Secretaria das Faculdades Padre Anchieta, à Rua Bom Jesus de Pirapora, 140, CEP 13207-660, Jundiá, SP.

5. A capa deverá conter, na seguinte seqüência, o título do trabalho, em parágrafo centralizado (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS). Abaixo do título, em parágrafo centralizado, o tipo de publicação (artigo, relato de pesquisa, resenha etc.). Abaixo, em parágrafo justificado, deverá vir o sobrenome do autor (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS), seguido do nome completo (separados por vírgulas), sua mais alta titulação acadêmica e atuação profissional, endereço completo, telefone e, se tiver, o endereço eletrônico. Para trabalhos com mais de um autor, os sobrenomes devem ser colocados em ordem alfabética ou apresentados, primeiro, aqueles que mais contribuíram para a execução do trabalho e, em seguida, os colaboradores.

6. A primeira página deverá conter, como cabeçalho, o título do trabalho, em parágrafo centralizado (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS). Abaixo do título, deverá vir o nome completo do autor. A titulação acadêmica e a atuação profissional do autor deverá vir em forma de nota de rodapé, inserida após o sobrenome. No caso de múltiplos autores, a ordem deve ser idêntica à da capa. Abaixo do cabeçalho, apresentar o resumo do trabalho (máximo 20 linhas), 5 palavras-chave, *abstract* e *key words*.

7. Quadros, tabelas, fotos e figuras deverão ser devidamente identificadas com numeração, títulos e legendas. Os **ORIGINAIS** (*de FOTOS e FIGURAS em livros ou revistas*), deverão ser enviadas para serem digitalizados e, posteriormente, devolvidos (estarão disponíveis, após a publicação da revista, na Secretaria das Faculdades - Campus Central).

8. As citações, no texto, deverão ser seguidas da respectiva referência, entre parênteses, contendo o sobrenome do autor (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS) e o ano da publicação. Exemplo: (BOSSA, 1994).

9. As citações literais, no texto, deverão ser apresentadas entre aspas e seguidas da respectiva referência, incluindo-se a(s) página(s). Exemplo: (BOSSA, 1994:32).

10. As citações literais com mais de três linhas deverão ser redigidas em parágrafo destacado, com 1 cm de recuo esquerdo e direito, letra tipo *Times New Roman*, fonte 10.

11. As referências bibliográficas, no final do texto, serão limitadas aos trabalhos realmente lidos e citados no corpo do trabalho, obedecendo, preferencialmente, ao seguinte padrão: sobrenome do autor (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS), nome do autor, ano da publicação (entre parênteses), título completo da obra (*em itálico*), local de publicação e editora.

Exemplo:

STORER, I.T., USINGER, L.R., STEBBINS, C.R & NYBAKKEN, W.J. (1998). *Zoologia Geral*. São Paulo: Editora Nacional.