



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)

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

ARGUMENTO

Conselho Editorial

Ana Cláudia Genovez Nonato Montanari

Carlos Eduardo Thomaz da Silva

Diva Otero Pavan

Jeanne Márcia Rodrigues Manteiga

João Antonio de Vasconcellos

José Vergílio Betioli

Maria Cristina Zago Castelli

Maria Cristina de Moraes Taffarello

Sérgio Hayato Seike

Wanderley Carvalho

Secretária Geral

Sílvia Raizza Prado Martini

Correspondência

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

CEP. 13.207-270

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

Isabel Cristina Alvares de Souza

Tiragem

2.000

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



ARGUMENTO

ÍNDICE

Estudo-piloto: uma aula do curso read in web para alunos de um curso de letras

Romilda Del Antonio Taveira.....9

A charge jornalística e a crítica à escassez

Maria Cristina de Moraes Taffarello.....27

A função das citações machadianas no conto O Espelho

Gisele Braga Guimarães.....39

Considerações sobre o diabo no conto “A igreja do diabo” de Machado de Assis

Irene Cristina Pereira Carneiro de Azevedo Barbosa.....51

De onde partimos, aonde chegamos: Um mapa se faz com muitos sentidos

Renata Sieiro Fernandes e Marco Antonio Farias Scarassatti.....59

Fotografia: algumas revelações. Um ponto de partida?! Um ponto de chegada?!

Cleane Aparecida Santos.....77

Aprender a aprender ou aprendizagem auto-regulada: uma perspectiva cognitivista de aprendizagem

Maria Aparecida Mezzalira Gomes.....89

A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho

Camila de Sousa Pereira, Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette.....103

Adaptação à mudança de cultura: noções teóricas e recomendações práticas

Berenice Victor Carneiro.....115



ARGUMENTO

Reforço e punição que o álcool oferece

Angela Coelho Moniz, Estela Regina Omisolo e Roberta Hespanhol Ferracini.....125

O que são antipsicóticos? Diferenças entre os antipsicóticos clássicos e os de nova geração

Angela Coelho Moniz, Fernanda Thaís Magalhães Soares Nunes, Lygia Rodrigues Ramos, Tathiana Fernandes Biscuola Figueiredo e Vivian Rovere Resaghi.....133

Neuroplasticidade humana

Vinicius Sampaio D'Ottaviano.....137

Proteção da superfície da liga Ti6Al4V por filmes de carbono amorfo depositados por magnetron sputtering

Fernando Fernandes Pereira.....143

A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana

Penha Maria Camunhas Martins.....155

Sociedade de controle de auto-governo

Raquel Viviani Silveira.....159

Normas para apresentação de originais.....169



ARGUMENTO**EDITORIAL**

A publicação do décimo segundo número da Revista "Argumento" coincide com a transformação das Faculdades Padre Anchieta no Centro Universitário Padre Anchieta. O novo título desta tradicional Instituição é, antes de mais nada, um reconhecimento do poder público à atuação que sempre excedeu os limites das salas de aula, permeando a pesquisa e a extensão universitária. Há seis anos, a Revista Argumento é testemunha impressa desse trabalho e ajuda a difundir os conhecimentos acadêmicos.

A presente edição mantém esse mesmo papel, trazendo artigos de docentes, alunos e ex-alunos da instituição. A profa. Romilda Taveira, do curso de Letras, apresenta sua pesquisa sobre o uso de um curso interativo de inglês mediado por computador. A profa. Maria Cristina Taffarello, também do curso de Letras, dissecou charges jornalísticas que têm por tema a escassez, expondo seus vários significados. A profa. Maria Aparecida Gomes, da Faculdade de Ciências e Letras, apresenta o aprendizado sob a perspectiva cognitivista e a importância de se induzir a auto-suficiência no aprender. A profa. Raquel Viviani Silveira, dos cursos de Pedagogia, Formação de Psicólogos e Sistemas de Informação, discute a popular busca por mecanismos que nos ajudem a alcançar o estado imposto pela sociedade. A profa. Berenice Carneiro, também da Faculdade de Educação, assina um artigo que trata da adaptação à mudança de ambiente como fator de estresse, como a vivida por estudantes estrangeiros.

A profa. Ângela Moniz, da Faculdade de Psicologia, publica aqui dois artigos em conjunto com seus alunos. O primeiro, com as alunas Estela Omisolo e Roberta Ferracini, aborda os estímulos que levam à ingestão de álcool e as consequências negativas subseqüentes. O segundo, com as alunas Fernanda Nunes, Lygia Ramos, Tathiana Figueiredo e Vivian Resaghi, sintetiza a atuação das drogas antipsicóticas.

São de autoria de alunos e ex-alunos de nossa instituição os artigos "A função das citações machadianas no conto 'O Espelho'", "Considerações sobre o diabo no conto 'A Igreja do Diabo' de Machado de Assis", "Fotografia: algumas revelações. Um ponto de partida?! Um ponto de



ARGUMENTO

chegada?!" e "Neuroplasticidade humana". Do primeiro artigo, Gisele Guimarães é estudante do quarto ano de Letras, assim como Irene Barbosa, do segundo artigo. Do terceiro, Cleane Santos é Pedagoga formada pela Faculdade de Educação e, do último, Vinícius D'Ottaviano, entre outras formações, é Psicólogo pela Faculdade de Psicologia e estudante da Faculdade de Direito. A maioria desses artigos foram incubados nos cursos do Anchieta.

Por outro lado, a Argumento não publica exclusivamente textos de autores vinculados ao Centro Universitário Padre Anchieta. Acadêmicos de outras instituições também prestigiam a Revista. Camila Pereira, psicóloga mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e os professores Almir Del Prette e Zilda Aparecida Del Prette, da UFSCar, publicam "*A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho*". O artigo "*De onde partimos, aonde chegamos: um mapa se faz com muitos sentidos*" é assinado por Renata Fernandes, Pedagoga e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), juntamente com Marco Scarassatti, professor da Faculdade de Educação. Fernando Fernandes Pereira, químico mestrando pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), é autor de "*Proteção da superfície da liga Ti6Al4V por filmes de carbono amorfo depositados por 'Magnetron Sputtering'*".

Por fim, na resenha bibliográfica "*A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana*", Penha Maria Martins, formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e pós-graduada em Criatividade e Produção de Textos pelo Anchieta, faz a apresentação de uma obra do prof. Dino Preti, da Universidade de São Paulo (USP), sobre o uso da gíria e seus significados. Tanto Penha Martins como os outros autores formados ou em formação no Anchieta comprovam que "aprender a aprender" é uma estratégia pedagógica essencial, como ressalta a profa. Maria Aparecida em seu artigo aqui publicado.

Sérgio Hayato Seike



ESTUDO-PILOTO: UMA AULA DO CURSO READ IN WEB PARA ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS

*Romilda Del Antonio Taveira**

RESUMO

O foco deste estudo é discutir se materiais construídos para serem funcionais, isto é, para estudo independente via rede, necessitam de público-alvo com características específicas e se um curso construído para estudo auto-monitorado pode ser oferecido como forma de estudo colaborativo para sujeitos não-previstos.

Palavras-chave: hipertexto, aprendizagem colaborativa, leitura na tela.

ABSTRACT

The present study discusses if materials designed to be used independently and on-line need to be applied to specific students in order to be effective. It also discusses if a course designed for self-study can be offered, in a collaborative setting, to students whose profiles have not been predicted.

Key-words: hypertext, collaborative learning, reading on line.

1. INTRODUÇÃO

O foco central deste estudo foi verificar como uma aula de um curso de leitura instrumental em rede, projetado para estudo independente, se desenvolve com alunos realizando as tarefas em duplas, assistidos por um professor.

A experiência foi conduzida por professor de um Curso de Letras de uma faculdade particular e alunos do terceiro ano do mesmo curso, divididos em duas turmas pelo nível de proficiência em Língua Inglesa. Investigaram-se: a interação entre os pares, a interatividade do material na tela como fator fundamental na construção do conhecimento, as impressões dos alunos em relação à leitura em rede, as escolhas de leitura, os questionamentos dos alunos ao pesquisador. O estudo parte de algumas considerações teóricas sobre as formas de aprendizagem colaborativa e auto-monitorada, o hipertexto como instrumento de aprendizagem e a interatividade propiciada pelo meio digital.

* Mestre em Lingüística pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Supervisora de Estágios de Língua Inglesa da Faculdade de Letras Padre Anchieta.

A aula de leitura, foco do presente estudo, é a aula inaugural do curso *Read in Web*¹, construído para atender pós-graduandos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que precisam melhorar sua proficiência em língua inglesa. O público-alvo previsto para este material digital são aprendizes maduros familiarizados com leitura acadêmica e envolvidos em pesquisa, o que exige uma postura independente frente ao conhecimento. Além disso, apresentam conhecimentos de língua inglesa e letramento digital. Os aprendizes escolhidos para participar deste estudo apresentam características diferentes quando comparados ao público-alvo previsto, porque são alunos de graduação com pouca experiência em pesquisa e leitura acadêmica; possuem letramento digital, mas nem todos têm uma postura independente frente ao conhecimento.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 DIFERENTES ORIENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: COLABORATIVA E AUTO-MONITORADA

A aprendizagem interacionista e construtivista pode ser sintetizada da seguinte forma: há a contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio e há também papel destes sujeitos na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito (Cf. Leite, 1991). Nessa situação o papel das interações é central – é através das interações com o meio, com o objeto e com outros que o sujeito constrói suas estruturas mentais e seu conhecimento.

Resumindo, o conhecimento se dá quando o sujeito age sobre o meio e é influenciado por ele. O sujeito aprende não somente quando é capaz de perceber o que está fora dele, mas quando interfere, modifica o que está à sua volta e é modificado. A aprendizagem ocorre na interação e não na recepção passiva do conhecimento. Isso confirma a prioridade da construção do conhecimento sobre a transmissão passiva de informação. Na visão sócio-interacionista, o conhecimento emerge de negociações em ambientes sociais.

Uma estratégia valiosa para promover a interação é o trabalho em pequenos grupos interativos, a qual promove a aprendizagem colaborativa. Na sala de aula, o professor não ocupa mais o papel central, a prioridade é concedida à expressão dos alunos e ao desenrolar de suas atividades, conduzidas por eles mesmos. O papel do professor passa a ser oferecer situações de aprendizagem que suscitem a interação entre os alunos, numa estrutura pedagógica de conjunto, caracterizada pela flexibilidade e abertura. Nesse contexto de aprendizagem, o professor precisa aprender a observar e interpretar a conduta dos alunos e regular as trocas, isto é,

¹ O acesso à aula inaugural do curso *Read in Web* foi autorizado pela Profa. Dra. Denise Bértoli Braga do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

responder ou propor questões, parar uma discussão, trazer um conhecimento novo a partir das suas dúvidas e lidar com bloqueios que eventualmente possam existir. Na visão interacionista e construtivista, a construção do conhecimento pode ser promovida a partir de três elementos essenciais para abordagens instrucionais de efeito: o aprendizado, a colaboração e a auto-regulação. Os avanços tecnológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem favorecem esses elementos. Por exemplo, a simultaneidade nas trocas interativas na comunicação via rede e a proximidade social dos usuários possibilitam a prática dos princípios da aprendizagem colaborativa.

Os novos recursos tecnológicos presentes no ensino mediado pelo computador nos colocam frente a uma realidade didática diferenciada – novos espaços para a interação e a colaboração entre os participantes do processo ensino-aprendizagem e inúmeras maneiras de acesso à informação. Essas possibilidades podem ser exploradas favorecendo tanto a construção coletiva do conhecimento, já amplamente considerada uma alternativa válida para o ensino presencial, quanto a aprendizagem auto-monitorada.

Discutiremos brevemente essas duas formas de aprendizagem, tendo como pano de fundo a aula inaugural do curso *Read in Web*.

A aprendizagem auto-monitorada caracteriza-se pela ausência de intermediação do professor ou colaboração entre os alunos, portanto a comunicação com o material deve ser facilitada. Cabe ao *designer* de materiais integrar diferentes linguagens, simplificando ou motivando a interação do aluno com o material de forma que, ao utilizar os recursos técnicos disponíveis, possa acessar informações, obter orientações e ser capaz de monitorar seu próprio desempenho com eficiência. Para que a aprendizagem auto-monitorada aconteça de forma eficaz, devemos considerar o tipo de material construído para esse fim e o tipo de aluno que vai usá-lo. Os materiais devem contemplar atividades que, mesmo sem a intervenção direta do professor, instiguem o aluno a dialogar com seu conhecimento prévio na área e levem-no a interagir com esse “professor” que, em algum lugar distante, organizou um conjunto de idéias ou informações visando a um “diálogo virtual” com esse aluno desconhecido (Moore, 1993).

Os alunos previstos para esse último tipo de aprendizagem são aqueles que possuem letramento digital, que são capazes de assumir o controle de seu processo de construção de sentido e conhecimento e que estão preparados para aceitar um certo grau de incerteza. Precisam ser suficientemente autônomos para fazer escolhas a partir do material disponibilizado e também superar sozinho qualquer distância transacional (separação psicológica ou comunicativa entre professor e aluno) que possa existir entre o material e suas necessidades reais. Potencialmente, esses materiais podem atender a um público-alvo amplo, mas, ao pressupor a autonomia do aprendiz, restringem o público ao qual seriam adequados. Outro fator a considerar é a motivação que leva os alunos a optar por esse tipo de estudo independente. Eles precisam estar altamente motivados para lidar com a pressão

cognitiva resultante do fato de terem que lidar sozinhos com as dificuldades. Ainda outro fator é o conhecimento prévio do aprendiz na área de conhecimento a ser explorada pelo material, uma vez que a construção do conhecimento se ancora em conhecimentos já adquiridos. Então, mesmo alunos com o perfil para estudo independente, isto é, aqueles que têm o tipo de atitude e motivação desejáveis, terão dificuldade para estudar de forma autônoma algo que lhes seja muito novo.

2.2 INTERATIVIDADE NO MEIO DIGITAL

Podemos definir interatividade como uma nova modalidade comunicacional, num contexto complexo de múltiplas inferências, de múltiplas causalidades (Silva, 2000). É uma forma singular de interação não exclusiva da informática, mas um processo em curso nas comunicações humanas: rádio, cinema, imprensa e televisão (comunicação massiva). Nessas modalidades de comunicação a mensagem é fechada para a recepção; está desvinculada da produção, e o papel do receptor é a assimilação da mensagem separada do contexto da emissão. Nas novas tecnologias interativas há uma mudança significativa na natureza da mensagem e nos papéis do emissor e receptor. O receptor pode modificar a mensagem conforme suas necessidades e o papel do emissor (*designer de software* interativo) é construir uma rede aberta a navegações que permite inferências, modificações vindas do receptor, o qual passa a funcionar como co-autor do produto. Resumindo, a mudança que ocorre no receptor é que ele deixa de ser passivo e, ao utilizar a tecnologia, age sobre a mensagem. Essa nova forma de recepção contempla a participação, intervenção, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, rompendo com a linearidade.

O termo interatividade expandiu-se a partir da noção de interação, impondo-se no campo das telecomunicações, especificamente no diálogo homem-máquina, à medida em que os processos de funcionamento dos computadores exigiram manipulações mais complexas. A formulação do termo ganhou força quando os velhos e complicados computadores foram substituídos pelos atuais, nos quais a tela é vista como um espaço de co-criação, com janelas móveis e abertas a inúmeras conexões. O receptor pode ver, ouvir, voltar atrás, ir adiante, intervir e modificar esse espaço inacabado. O desenvolvimento tecnológico que garante essa mudança é o hipertexto, grande divisor entre a comunicação massiva e a interativa. O receptor, em contato com o hipertexto, aprende a nova gramática dos meios audiovisuais: a multimídia que contempla novos parâmetros de leitura e conhecimento. Mudanças cognitivas também ocorrem nesse novo receptor. Ele passa do modelo reducionista e simplificador, herdado da ciência clássica, que separa emissão e recepção, para o pensamento complexo, que trabalha com múltiplas interações e inferências e também com ambigüidades e incertezas. A escola não se encontra em sintonia com a interatividade no meio digital. Os alunos tendem a uma postura

passiva diante da informação, enquanto que os professores lidam com a transmissão da informação de forma linear, separando a emissão da recepção. Além disso, não estão preparados para enfrentar essa nova realidade comunicacional, na qual o digital e o hipertexto, essencialmente interativo, são os novos paradigmas. Precisam aprender que a comunicação não se resume em transmitir, mas em disponibilizar inúmeras disposições com a participação do receptor (bidirecionalidade).

Nesta perspectiva, a comunicação interativa é o grande desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão passiva. Esse desafio desdobra-se em três premissas: o professor precisa se dar conta do hipertexto, conscientizar-se de que não vai ser substituído pelas tecnologias e saber que há uma nova forma de leitura não-linear e não-sequencial que de forma alguma invalida os processos tradicionais de leitura unidirecional. Ao se dar conta disso, o professor modifica a base comunicacional de sua aula, que passa a ser uma rede de territórios a serem explorados, em cuja exploração ocorre a aprendizagem (Martín-Barbaro *apud* Silva, 2000).

Por outro lado, podemos dizer que a presença da tecnologia em sala de aula não garante a interatividade. A sala de aula pode ter computadores ligados à Internet, por exemplo, mas não será interativa se prevalecer o falar do professor ou se os *softwares* educacionais utilizados para potencializar a aprendizagem possuírem metodologias fechadas, impedindo a participação direta do professor e dos alunos. A sala de aula é interativa quando ocorrem participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões (Silva, 2000), e a multimídia interativa (hipertextos) pode potencializar consideravelmente essas operações. O que está em evidência não é só a presença da tecnologia na sala de aula, mas uma nova modalidade de comunicação e uma modalidade de aprendizagem diante dessa tecnologia presente em sala de aula.

2.3 O HIPERTEXTO

O hipertexto descreve um ambiente de informação no qual o material textual e as idéias são conectados uns aos outros de múltiplas maneiras. Além de ser uma nova maneira de organizar a informação já existente, ele influencia os tipos de informação que organiza. Trata-se de um processo de associar as idéias apresentadas e também modificar esses elementos, identificando e criando relações entre eles. Incorpora a capacidade de impor modelos de organização na informação já existente, facilitando a habilidade do usuário em imaginar e criar novos modelos de organização. Em hipertextos ocorre uma relação interativa entre a estrutura e as estratégias de leitura que eles proporcionam. Contudo, a forma de leitura pode variar de acordo com o tipo de usuário que está diante do hipertexto.

O hipertexto facilita leituras alternativas do mesmo texto e o leitor torna-se um contribuinte ativo, modificando e adaptando o texto a suas necessidades de leitura.

A prática da leitura é freqüentemente não linear e descontínua. Pulamos seções, paramos, lemos o material fora da seqüência, voltamos e releemos partes antes de prosseguir (Burbules e Callister, 2000). A estrutura do hipertexto pode ser analogicamente comparada a um rizoma, isto é, uma planta com raízes que se espalham em todas as direções e se conectam entre si. Navegando pela estrutura rizomática do hipertexto, o usuário tem liberdade de ler o material de acordo com seus interesses, curiosidade ou experiência sem se preocupar em seguir um percurso determinado pelo autor do material. A estrutura de hipertexto concretiza a idéia da leitura interativa, o que favorece a teoria construtivista, na qual a aprendizagem ocorre por associações. O indivíduo não recebe o conhecimento de forma passiva, mas relaciona o conhecimento novo a outros conhecimentos já adquiridos através de associações múltiplas e complexas. Na estrutura do hipertexto, os *links* devem ser entendidos como pontos de partida para múltiplas associações, levando a contextos e a resultados inesperados. A leitura do hipertexto é ativa e reconstrutiva e pressupõe várias maneiras de ler e vários tipos de leitores: *browsers*, leitores curiosos que navegam pelo texto sem objetivo definido; *users*, leitores que vão ao texto com uma idéia pré-definida do que estão procurando; e os *hyperreaders*: leitores que mantêm uma relação dialógica com o texto, alteram e adicionam, ou seja, interferem no texto (Burbules e Callister, 2000). O leitor escolhe o caminho que deseja percorrer para a aprendizagem de um determinado conteúdo e, dependendo de seus interesses, pode adotar qualquer uma dessas características frente ao hipertexto, mudando de uma categoria para outra em diferentes pontos da mesma leitura.

Os hipertextos podem ser estáticos ou passivos (fechados), com *links* pré-estabelecidos, sendo que o leitor não pode alterar ou construir outros *links*. Podem ser dialógicos ou interativos (abertos), agilizando conexões entre os diferentes trechos, ou outras fontes de informação, e permitindo ao leitor novos modos de leitura. Portanto, os hipertextos podem diferir no tipo de navegação que oferecem ao usuário (abertos ou fechados) e no tipo de interação que promovem (só leitura ou leitura e produção). O fato de os hipertextos serem muito abertos e dialógicos pode trazer problemas para o usuário menos experiente, que poderá se perder nessa rede inacabada de informações e não conseguir assumir o papel de leitor autônomo e independente, capaz de alterar ou acrescentar informações ao hipertexto. Um hipertexto, com certo grau de estrutura, pode servir de andaime e facilitar a construção de conhecimento personalizado, a partir do material disponível. As diferenças acima citadas e os diferentes graus de sensibilidade, necessidades e interesses do público-alvo devem ser levados em conta pelo *designer* na construção dos hipertextos.

Outro ponto a considerar em relação ao hipertexto é que apresenta um sistema semelhante ao da função natural da mente, que permite associar idéias e informações (Landow *apud* Silva, 2000). A disposição rizomática hipertextual estaria próxima do pensamento humano, garantindo um diálogo entre as estruturas operacionais

do sistema de comunicação e o sistema mental do usuário. Essa proximidade entre os dois parceiros os torna interativos, e a tela, que fornece a imagem digital, apenas separa os dois sistemas que estão entrelaçados – interno (do usuário) e externo (hipertexto). Dessa forma, a interatividade estaria garantida pela proximidade entre o hipertexto essencialmente interativo e o sistema mental rizomático do usuário. Esse conjunto de características, que definem o hipertexto, faz com que seja um instrumento valioso para o ensino e aprendizagem, mas é preciso que o professor transfira aos alunos a maior parte da responsabilidade de acessar e definir seqüências adequadas na construção do conhecimento.

3. O CURSO READ IN WEB

O objetivo do curso *Read in Web* é promover um melhor desempenho na leitura de textos em Língua Inglesa, através do conhecimento e aplicação de estratégias de leitura e de aquisição de língua pela leitura. O curso é dividido em 5 módulos, construídos para estudo auto-monitorado em rede. As atividades construídas para os diferentes módulos são elaboradas a partir de um texto. A tarefa de leitura do texto é central e, a partir dela, o aluno deve escolher entre as questões de compreensão do texto e as questões de estratégias de leitura. Como recursos facilitadores opcionais, o aluno pode recorrer a dicionário e explicações gramaticais. Esse programa visa ao ensino-aprendizagem de leitura independente, mediada pelo computador. Foi construído pressupondo um aluno autônomo, independente, capaz de escolher os caminhos de leitura conforme suas necessidades e lacunas e que tenha conhecimentos básicos de Língua Inglesa. Resumindo, o *Read in Web* é um curso altamente estruturado, uma forma de hipertexto fechado, que pressupõe autonomia e incentiva o diálogo pedagógico, viabilizado pelo *design* do material e tipo de atividades propostas. Nesta pesquisa, a possibilidade de mediação do professor, presente durante as gravações da aula inaugural do curso, e a colaboração entre os pares na construção do conhecimento, já que os alunos foram dispostos em duplas, foram incluídas. Portanto, foram utilizadas estratégias para promover a aprendizagem colaborativa com material construído para estudo independente.

4. O ESTUDO

4.1 OS SUJEITOS

Os alunos convidados a participar deste estudo foram alunos do terceiro ano de um Curso de Letras, os quais, portanto, apresentam conhecimentos básicos de Língua Inglesa. A classe tem 48 alunos com diferentes níveis de proficiência em leitura em Língua Inglesa, variando de fracos a intermediários. Os alunos conside-

rados fracos apresentam vocabulário limitado e dificuldade para ler e comunicar-se em Língua Inglesa; os alunos considerados intermediários têm nível de vocabulário melhor, conseguem comunicar-se, utilizando estruturas lingüísticas simples; e são capazes de ler textos não muito complexos através de estratégias de leitura. O curso de Letras oferece carga horária semanal de quatro aulas de Língua Inglesa, sendo que duas são para Prática Oral, com a classe dividida em duas turmas pelo nível de desempenho oral, e outras duas aulas para Leitura e Escrita, quando a classe permanece junta. O critério de divisão das turmas para a gravação das aulas foi o mesmo adotado para as aulas de oralidade: alunos com desempenho oral fraco e vocabulário precário foram categorizados como intermediário-fracos e alunos com melhor desempenho foram categorizados como intermediários. Durante o curso, nas aulas de Leitura e Escrita, os alunos são expostos a textos e aprendem a utilizar estratégias de leitura para lê-los.

Em relação à utilização dos computadores, os alunos possuem conhecimentos básicos, mas essa foi sua primeira experiência com leitura em tela. Não são os sujeitos previstos pela equipe que projetou o material, já que o curso *Read in Web* foi elaborado para ampliar o acesso aos cursos de leitura dos alunos pós-graduandos da UNICAMP. Esses alunos, com perfil muito diferente dos alunos do curso de Letras em questão, são aprendizes mais maduros, com certa familiaridade com a leitura acadêmica, além de estarem envolvidos com pesquisa, atividade que demanda uma postura independente frente ao conhecimento. Supõe-se, portanto, que sejam capazes de controlar sua aprendizagem em situações de estudo independente.

4.2 METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS

Os dados coletados para este estudo foram de dois tipos: as ações dos participantes registradas em fita de vídeo e em notas de campo e as falas dos participantes igualmente registradas. Foram gravadas duas aulas de leitura em rede de aproximadamente 80 minutos cada uma, no laboratório de computação da Faculdade, que conta com 20 micros, seguida de uma entrevista de 10 minutos com todos os alunos em grupo. A primeira turma foi composta de 8 duplas de alunos de nível intermediário e a segunda, de 10 duplas de alunos de nível intermediário-fraco. Nas duas aulas, quatro duplas foram escolhidas pelo nível de proficiência em Língua Inglesa, isto é, duas duplas de nível intermediário na primeira aula gravada e duas duplas de nível fraco na segunda aula. As quatro duplas foram monitoradas em suas escolhas de leitura por alunas do quarto ano do mesmo curso, referidas como monitores a partir de agora. Como já foi dito, foi utilizada no experimento a aula inaugural do curso de Leitura Instrumental *Read in Web*. Para análise dos dados foi utilizado registro das ações dos alunos posicionados em duplas frente a cada micro e da fala dos alunos resultante da entrevista, na qual o pesquisador

pediu a eles que falassem sobre suas impressões a respeito da aula de leitura na tela, daquilo de que gostaram e de quais foram as dificuldades. A gravação contou com a presença do pesquisador, dos monitores, de um aluno convidado para fazer as gravações em vídeo e de um técnico de laboratório de computação.

Conforme já explicitado, os dados obtidos durante a gravação das aulas e as notas de campo registradas pelos monitores auxiliares da pesquisa foram transcritos pelo pesquisador para registrar as opções de leitura das duplas monitoradas, os questionamentos dos alunos ao pesquisador durante as aulas e as impressões dos alunos. Ao observarem as ações dos alunos durante as gravações, os monitores registraram espontaneamente suas impressões. Esses dados não foram previstos no início da pesquisa, mas foram incluídos por serem pertinentes a este estudo.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Através do monitoramento das escolhas de leitura das duplas de nível intermediário e nível intermediário-fraco, percebe-se que os alunos exploraram a interatividade do material de forma personalizada e não-linear e acessaram os recursos pedagógicos do material de acordo com suas necessidades, como mostram os excertos abaixo:

NÍVEL INTERMEDIÁRIO-FRACO

Clicam no módulo 1, em atividades e, abrem a tela: *How Green is my Planet?* Observam a figura, clicam em *blooms*, não acessam nada, clicam em *warming*, não acessam nada. Em seguida clicam em gramática e lêem as informações. Param e prestam atenção ao gráfico de verbos. Voltam para o texto. Clicam em questão 1, lêem a questão e saem, clicam em questão 2, discutem a resposta oralmente e saem, clicam questão 3, discutem oralmente a resposta e saem. Clicam em questão 4, lêem a questão, discutem oralmente a resposta e fecham a tela...

Clicam as questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, apenas para leitura rápida. Tentam entrar no módulo 2, que não estava disponível para acesso. Voltam a tentar o áudio.

Voltam ao texto, fazem a leitura e discutem a tradução do texto, com auxílio das palavras em destaque. Vão para a questão 1 e respondem conjuntamente à questão em português, clicam a resposta sugerida, conferem a resposta no gabarito, vão para questão 2...

NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Entram na atividade 1, "*How Green is My Planet*", lêem o texto, tentando descobrir o significado das palavras, clicando nas palavras em azul. Clicam em dicionário

e observam as palavras do glossário. Discutem o significado do texto e clicam em dicionário novamente. Voltam ao dicionário e procuram de novo o significado de algumas palavras em azul. Clicam na pergunta 1 e na resposta sugerida e fazem o mesmo com todas as questões (de 1 a 6).

...conferem a resposta no gabarito, concordam e vão para a questão 2, voltam ao texto, relêem a questão 2, respondem e param, voltam ao texto, voltam à questão 2, respondem e voltam ao texto, voltam à questão 2, conferem a resposta no gabarito, clicam em questão 3 e discutem a possível resposta, voltam ao texto, clicam em questão 3 e respondem ...

As escolhas de leitura demonstram que os alunos de nível intermediário têm maior preocupação com o controle sobre a atividade e maior interesse na interação com o texto. A cada dificuldade em relação à questão de compreensão proposta pelo material, voltam ao texto e consultam o dicionário ou glossário, conforme os excertos abaixo:

Vão para questão 6, lêem a questão e vão para o texto, clicam em dicionário, voltam ao texto, relêem, discutem a questão 6, respondem e discutem a resposta, clicam em texto, clicam em questão 6 e continuam a responder, conferem a resposta, voltam ao texto.

Esses dados também são comprovados pelas notas de campo do monitor e pelo depoimento de alguns alunos.

Aluno: A
Monitor: M

A: O assunto é interessante, o vocabulário ajuda a compreensão, dá o gabarito para analisar as respostas, é possível saber por que errou.

M: Alunos consultaram o glossário em momentos críticos.

Alguns alunos empenharam-se em ler o texto sem fazer a tradução literal, buscaram o significado global.

As dúvidas de vocabulário foram resolvidas com a consulta ao dicionário.

A: A exposição do material, você se envolve, tem como procurar as palavras que você não conhece, se errar pode voltar, você sabe que errou.

Os alunos de nível intermediário-fraco, ao contrário, não demonstraram interesse na interação com o texto e, ao invés de voltarem ao texto ou recorrerem aos recursos que o material oferece para solucionar a dificuldade, desistiram e foram para outro *link*. Numa situação de estudo independente, os alunos devem estar preparados para enfrentar barreiras. Os dados evidenciaram que não estão prepara-

dos para a situação de estudo independente.

Clicam em tutorial, estratégias de leitura e lêem, clicam em exercício 1, clicam em assistente de navegação e fecham a tela. Clicam em exercício 2 e saem. Voltam em atividade 1, clicam em questão 4 e saem, em questão 5 e saem, em questão 6 e saem.

Como já foi explicitado, o hipertexto pressupõe várias maneiras de ler e vários tipos de leitores. Os alunos de nível intermediário enquadram-se na categoria *users*, porque vão ao texto com um propósito definido e mantêm uma relação dialógica com o material criando conexões significativas entre os *links*, como na seqüência abaixo:

...clicam em questão 3 e discutem a possível resposta, voltam ao texto, clicam em questão 3 e respondem, conferem a resposta no gabarito e têm dúvidas, voltam ao texto para tentar entender a resposta. Vão para questão 4, respondem, conferem a resposta no gabarito e acertam. Vão para questão 5, lêem a questão e voltam ao texto, respondem e refletem. Voltam ao texto para releitura do parágrafo, clicam em questão 5 novamente, respondem de novo e conferem resposta no gabarito.

Diferentemente, os alunos de nível intermediário-fraco enquadram-se na categoria *browsers*, ou seja, as escolhas de leitura demonstram que são leitores curiosos que navegam pelo texto sem objetivo definido. O número de *links* (aproximadamente 100) e a maneira como fizeram suas escolhas demonstraram que pularam de um *link* a outro sem objetivo definido e sem criar conexões significativas entre eles, conforme mostra a seqüência abaixo:

Clicam na pergunta 1 e na resposta sugerida e fazem o mesmo com todas as questões (de 1 a 6). Clicam em tutorial, atividade 1, clicam em texto e em seguida em estratégias. Clicam em exercício 1 e verificam a resposta sugerida. Clicam em exercício 2 e verificam a resposta sugerida. Clicam em gramática e verificam todos os itens apresentados. Clicam em funções de tempos verbais e fecham a tela. Voltam ao texto e abrem a gramática novamente.

É importante considerar que há diferentes tipos de leitores e que eles respondem diferentemente à informação durante o processo de leitura. Esses leitores experienciam frustrações e barreiras, mas envolvem-se também em interações que beneficiam a aprendizagem. Não se pode esperar que um determinado modelo de hipertexto seja adequado a todos os tipos de leitores ou que o ambiente de aprendizagem em rede seja familiar a todos. Embora os sujeitos da pesquisa não tenham sido os previstos pelo programa *Read in Web*, os alunos de nível intermediá-

rio executaram as tarefas de leitura de forma satisfatória. O mesmo não aconteceu com os alunos fracos e, conforme sugere Braga apud Buzato, 2000:

‘Às vezes, os resultados fracos na aprendizagem podem ser atribuídos não à qualidade do material, mas ao fato de o aprendiz não estar suficientemente preparado para o tipo de trabalho independente que um pacote de auto-instrução requer’.

Este fato é comprovado pelas notas de campo do monitor:

Alguns alunos consideraram algumas explicações pouco claras.
Algumas palavras são difíceis (referindo-se ao vocabulário do texto).

As escolhas de leitura das duplas de nível intermediário foram diferentes porque uma dupla iniciou pelo texto e a outra pela gramática. Ambas apresentaram um número de *links* menor em relação às duplas de nível fraco, e seguiram um padrão previsível em relação às questões de compreensão, ou seja, *links* no texto, pergunta, digitação da resposta e conferência no gabarito, texto novamente para solucionar dúvidas e dicionário ou glossário se necessário. Isso nos remete a algumas questões de *design* e organização do hipertexto: como criar *links* que possibilitem escolhas de leitura por caminhos adequados e previsíveis, mas com certa flexibilidade.

Durante as escolhas de leitura, os alunos de nível intermediário discutiram as dúvidas em relação às tarefas de leitura e refletiram, comprovando que, ao interagir com o material na tela, construíram o significado colaborativamente, como mostram os excertos abaixo:

Vão para a questão 1, pensam, discutem a questão, respondem, conferem a resposta no gabarito, concordam e vão para questão 2, voltam ao texto, relêem a questão 2, respondem e param, voltam ao texto, voltam à questão 2, respondem e voltam ao texto, voltam à questão 2, conferem a resposta no gabarito, clicam em questão 3 e discutem a possível resposta...

Esse fato também é comprovado pelas notas de campo do monitor:

Alunos negociaram o sentido do texto e responderam as questões de compreensão em parceria. Alunos discutiram as palavras desconhecidas para entender o sentido do texto.

A interação entre as duplas se deu para discutir vocabulário, responder à questão sobre expectativas a partir da ilustração e construir o sentido do texto.

Alunos discutiram o sentido do texto e das respostas e retornaram ao texto para compreensão mais profunda. Alunos discutiram o sentido do texto e constru-

íram coletivamente as respostas.

Alguns dados indicaram que nem sempre os alunos lançam mão de todos os recursos que o material oferece. Nesse caso, talvez pela falta de vivência na experiência de leitura na tela, alguns alunos não consultaram o *link* glossário oferecido pelo material, outros não perceberam que as palavras em azul eram *links*:

Aluno: A

Professor: P

A: O que é *main goal*?

P: Vocês sabem que tem um glossário?

A: Eu vi o glossário, mas não entrei lá. Então quando tenho dúvida posso entrar lá?

P: Claro.

P: Vocês não perceberam os *links* nas palavras azuis no começo?

A: Não. A gente não passou o *mouse* para ler (alunos leram passando o dedo na tela). Até perguntamos uma palavra que tinha lá. Quem passou o *mouse* no texto, percebeu. Nós não.

A: A gente não percebeu na hora da leitura que tinha uma gramática, dicionário. Só depois que terminamos o exercício, terminamos todo o exercício, é que nós vimos que tinha dicionário e aí fomos conferir o que tínhamos feito.

A análise dos dados da entrevista indicou que todos os alunos se sentiram muito confortáveis diante do estudo de leitura na tela. Os depoimentos também indicaram que os alunos admitem que esse tipo de estudo independente não é para qualquer público-alvo.

P: Tiveram dificuldade?

Alunos em coro: Não.

A: Mas precisa ter base de gramática, compreensão, vocabulário.

P: Só?

A: E informática, né?

P: Sentiram dificuldade na leitura com o *mouse*? Acharam tudo? Clicando?

A: Sim. Foi porque todos já tinham um conhecimento. Se é uma pessoa que dificilmente mexe com o *mouse*, acredito que ia encontrar dificuldade.

A segmentação, a disposição e os recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo material utilizado para este estudo facilitaram a navegação e a interação dos alunos. Os alunos se envolveram com o material, e o pesquisador, presente duran-

te a gravação das aulas, foi muito pouco questionado como era de se esperar. O número de questionamentos dos alunos de nível intermediário (7) foi maior que o número de questionamentos dos alunos de nível intermediário-fraco (5), e a maioria sobre dúvidas de vocabulário e algumas solicitações sobre procedimentos, os quais poderiam ser solucionadas sem a contribuição do pesquisador. A hipótese explicativa para esse fato foi que isso ocorreu por ser a primeira experiência com esse tipo de estudo.

A: O que quer dizer *goal*?

P: Objetivo. (pesquisador aponta para dicionário na tela)

A: Já fui aí e não encontrei essa palavra.

A: O que é para fazer?

P: Entra no módulo um e vai clicando. Tente descobrir o que tem aí.

A: É para responder um português?

P: É.

A: Quando chega na última, acabou? (aluno aponta para a questão 6 na tela)

Ou ele vai para uma outra tela quando estiver correto? Não é que ele vai automaticamente?

P: Não. Você vai fazer o caminho que quiser. Você não pode entrar na aula 2. Você só pode fazer a aula 1 e aí você tem várias opções.

A: Gramática?

P: É.

Quanto às atividades de leitura e compreensão de texto que são reflexivas, os dados evidenciaram que os alunos de nível intermediário se envolveram no processo de aprendizagem e controlaram de forma consciente os problemas de leitura e língua que tiveram. Isso ficou evidente quando utilizaram o gabarito para verificação da resposta e auto-avaliação. Diferentemente, as escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário-fraco demonstraram que consultaram a resposta sugerida no gabarito antes mesmo de tentarem responder à questão de compreensão, conforme mostram os excertos abaixo:

Escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário:

A: O assunto como é exposto aqui é diferente, então você...

P: O que é diferente?

A: A exposição do material, você se envolve, tem como procurar as palavras que você não conhece, se errar pode voltar, você sabe que errou. Pode conferir no gabarito.

A: Ela criou várias expectativas (aluno aponta para a tela com a gravura referente ao texto *How Green is My Planet?*), até diferente do que realmente o texto trazia, nós achamos. A partir do momento que vi os continentes com as cores diferentes, a primeira impressão que tivemos era que o texto falava sobre desmatamento e aí a gente viu que era outro assunto. Então quer dizer que a figura, o desenho, traz expectativas pra gente, às vezes a gente confirma, outras vezes não.

A: Achei legal as respostas escondidas. Depois confere as respostas no gabarito.

Escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário-fraco:

Clicam em questão 5, lêem a pergunta e a resposta sugerida. Clicam em questão 6 e na resposta sugerida...

6. CONCLUSÃO

Os dados obtidos através do registro das falas e das ações dos alunos posicionados em duplas foram analisados para determinar as escolhas de leitura e a forma como construíram o conhecimento a partir do material na tela. Essa análise partiu dos pressupostos de que o hipertexto permite várias opções de leitura e de que, com materiais construídos para estudo independente, o conhecimento se constrói a partir de interações com o material na tela (interatividade). Os dados da entrevista e a percepção dos monitores foram analisados em conjunto com as ações dos alunos para confirmar que o curso *Read in Web* pressupõe público-alvo com algumas características específicas e que um material construído para estudo independente pode ser oferecido como estudo colaborativo a um público diferenciado e não previsto, desde que os alunos apresentem conhecimentos de língua inglesa e das estratégias de leitura. Foram analisados os questionamentos feitos ao pesquisador presente durante as gravações, partindo do pressuposto de que na aprendizagem auto-monitorada não há a interlocução com o professor. Os recursos tecnológicos e o tipo de atividades oferecidos pelos materiais elaborados para estudo independente devem suprir a exclusão do professor.

A primeira hipótese confirmada foi a de que o material *Read in Web* não é adequado a qualquer público-alvo. O monitoramento das ações dos alunos em seu percurso de leitura evidenciou que apenas alunos com letramento digital, com base sólida em Língua Inglesa e conhecimento das estratégias de leitura podem explorar a interatividade do material para construir os conhecimentos na construção das respostas de compreensão e exercer o controle das atividades propostas. Como foi teoricamente previsto, a interação com o professor virtualmente presente prevaleceu sobre a interação com o pesquisador, presente durante as aulas, devido ao

baixo número de questionamentos. Os dados também evidenciaram que os alunos de nível intermediário construíram o conhecimento colaborativamente, diferentemente dos alunos de nível intermediário-fraco, que não interagiram para executar as tarefas propostas de forma satisfatória e nem exploraram a interatividade proposta pelo material digital utilizado no estudo.

Como já foi explicitado, a construção de materiais pedagógicos que exploram a possibilidade do hipertexto permite vários tipos de leitores e várias opções de leitura. Neste estudo, os dados evidenciaram que as escolhas de leitura dos dois grupos de alunos monitorados foram individualizadas, mas os alunos de nível intermediário enquadraram-se na categoria *users*, isto é, fizeram as escolhas de leitura com propósitos definidos, e os de nível intermediário-fraco, na categoria *browsers*, ou seja, as escolhas de leitura foram motivadas pela curiosidade. Quanto ao controle da aprendizagem na execução das tarefas de leitura e busca dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo material, os dados demonstraram que os alunos de nível intermediário foram bem sucedidos. Numa situação de estudo independente os alunos devem estar preparados para enfrentar barreiras. Os dados evidenciaram que os alunos fracos não estão suficientemente maduros para esse tipo de estudo e não foram capazes de responder às questões propostas, mesmo com as estratégias de aprendizagem colaborativa oferecidas.

Concluindo, os dados demonstraram que o curso *Read in Web* pode ser utilizado por leitores menos proficientes e menos autônomos se houver monitoramento e/ou estratégias colaborativas. O público-alvo pode ser diferenciado, mas é imprescindível que apresente conhecimentos de língua inglesa e conhecimentos das estratégias de leitura. Foram incluídos também os depoimentos subjetivos dos alunos e dos monitores porque pareceram ser importantes para confirmar as hipóteses desse estudo-piloto que contou com 36 alunos voluntários, realizando as atividades de leitura da aula inaugural do curso *Read in Web*.

BIBLIOGRAFIA

BRAGA, D. (1997) *Ensino de Língua Inglesa via Leitura: Uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-Instrução*. Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (30): 5-16, Jul./Dez.

_____. (2002) *Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na Web*, mimeo. Campinas.

BUZATO, M. (2000) *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudo da Linguagem. Campinas: UNICAMP.

- BURBULES, N. e CALLISTER, T. (2000) Hypertext: Knowledge at the Crossroads. In: *Watch It: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Oxford: Westview Press.
- COLLINS, H. e BRAGA, D. (2001) *Interação e Interatividade no Ensino de Língua Estrangeira via Rede de Comunicação: experiência de dois projetos brasileiros*. In print: *Perspectivas Comparadas*, em Cuadernos de Iberoamérica, serie Nuevas Tecnologías em la Educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- GARRISON, D. (1993) Quality and Access in Distance Education: theoretical considerations. In KEGAN, D. *Theoretical Principles in Distance Education*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- LEITE, L. B. (1991) *As Dimensões Interacionais e Construtivistas em Vygotsky e Piaget*. In Cadernos CEDES, nº 24, Campinas: Papyrus.
- LAW, L. (1995) *Construtivist Instructional Theories and Acquisition of Expertise*. Relatórios de Pesquisa nº 48. Munique: Universidade Ludwig-Maximilians.
- LÉVY, P. (1999) *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.
- MOORE, M. (1993) Theory of Transactional Distance. In KEGAN, D. *Theoretical Principles in Distance Education*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SILVA, M. (2000) *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SNYDER, I. (1997) *Hypertext – The Electronic Labyrinth*. Nova Iorque: New York University Press.



A CHARGE JORNALÍSTICA E A CRÍTICA À ESCASSEZ

Maria Cristina de Moraes Taffarello*

RESUMO

Baseando-nos nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia, o objetivo principal deste artigo é examinar a indirectude e a tendenciosidade relacionadas ao tema de crítica à escassez em algumas charges jornalísticas, publicadas na *Folha de S. Paulo*.

Palavras-chave: charge; discurso; polifonia; piada difamatória; piada expositora.

ABSTRACT

Based on bakhtinian concepts of dialogism and polyphony, the main goal of this article is to examine the indirectude and tendentiousness¹ related to the theme of criticism to shortage in some journalistic charges published in the *Folha de S. Paulo*.

Key-words: discourse; polyphony; denigration joke; exposure joke.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Freud, apenas os chistes que têm um propósito correm o risco de encontrar pessoas que não querem ouvi-los. O objetivo principal deste artigo é examinar a indirectude e a tendenciosidade relacionadas ao tema de crítica à escassez em algumas charges publicadas na *Folha de S. Paulo*, as quais, provavelmente, nem sempre encontram pessoas que gostam de vê-las. Tais charges, por serem diárias, retomam alguma matéria da primeira página do jornal e, através de recursos icônicos e lingüístico-discursivos, traduzem, de alguma forma, a voz da editoria. Elas se encaixam, em relação aos objetivos do humor, nos chamados textos de denúncia e de crítica social, sobretudo política. Nosso apoio teórico são os conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia. Teceremos breves comentários sobre a constância de alguns temas criticados, seguindo os passos de Possenti (1998) num estudo discursivo-pragmático % sendo que as análises de cunho pragmático se justificam pela necessidade de ter de recorrer a determinada situação

* Doutora em Lingüística pela UNICAMP. Professora de Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta. Professora de Português Instrumental da Faculdade de Administração Padre Anchieta.

¹ *Tendentiousness* é um termo adaptado de *tendenciosidade*, extraído de FREUD, Sigmund. (1905) *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

histórica ou a características próprias de um político, supostamente reconhecidas pelos leitores. Tomaremos também por base Raskin (1985), que discrimina duas classes de piada política, a que agride e a que expõe, dependendo do alvo a ser atingido. Embora seguindo os pressupostos desses autores, distanciamos-nos um pouco deles pela peculiaridade do *corpus*, tentando verificar as estratégias de produção dos efeitos de humor desejados pelos “chargistas de plantão”, na expressão de Possenti (1998:117).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Numa visão dialógica na linha bakhtiana, se constata que, para além do sistema lingüístico, o sistema sógnico em geral, ao lidar com fatores sócio-interativos e culturais, envolve escritor / desenhista-leitor num decisivo jogo comunicativo. A dicotomia língua / fala se vê arrebatada pela inevitável presença da ideologia, instalada na linguagem do discurso, isto é, da interação realmente engajada e polifônica, apoiada numa versão filosófica do chamado “discurso heterogêneo”. As charges compõem um bom laboratório de pesquisa nesse aspecto, como veremos.

Não é à toa que Pêcheux (1985), em estudos posteriores, prefere a expressão “análise de discurso” a “análise do discurso” (AD), diante do deslocamento da primazia da materialidade escrita para outras formas de materialidade, sobretudo a não-verbal. Maingueneau (2001:57), esclarecendo a heterogeneidade de um texto, não só comenta a diversidade de vozes, mas também “a associação, no mesmo texto, de signos lingüísticos e signos icônicos (fotos, desenhos etc.)”. Ainda afirma que “Em um nível superior [ao do enunciado], todo texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar.” (Maingueneau, 2001:81). É a AD aproximando-se inevitavelmente da Semiótica.

A utilização da noção de polifonia neste trabalho se deve sobretudo ao fato de nosso objeto de estudo envolver questões não só de discurso parodístico, mas também de pré-construído, que “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado.” (Henry, apud Pêcheux, 1988:95). Todo e qualquer texto é resultado da leitura de outros textos-leitura de determinada sociedade e momento histórico e de outras obras de diferentes gêneros (no caso, o jornalístico), a qual o escritor (ou o falante) incorpora à sua leitura ou a ela se opõe.

Dentre os elementos verbais possíveis de ocorrer na charge, Romualdo (2000) distingue a fala das personagens (quando dentro dos balões, próxima das personagens ou direcionada por um apêndice), as palavras que representam ruído (por exemplo, onomatopéias ou palavras onomatopaicas), algumas figuras (por exemplo, anúncios e placas) com função de informar ou caracterizar um elemento da situação, e as legendas, voz do narrador. Embora não tenha mencionado, acrescentamos o título, forte elemento de contextualização responsável pela coerência

textual.

Diante do exposto, um de nossos objetivos passa a ser o de demonstrar a atuação crítica da voz do narrador-locutor da charge, a qual se alia a outras vozes no retumbante jogo argumentativo e polifônico da linguagem, experimentando sensações e emoções, isto é, passível de alegria (pelo riso) justamente porque passível de dor, oriunda da triste situação que a charge deseja desmascarar: tal paradoxo é sua característica carnavalesca, no sentido bakhtiniano de “vida às avessas”. A charge, normalmente, exige uma dupla leitura: “lemos a seriedade / autoridade (primeira máscara) e, ao mesmo tempo, a ridicularização dessa autoridade / seriedade (segunda máscara)” (Romualdo, 2000:45). Protegendo-se, portanto, atrás de máscara, o chargista, no caso Glauco e Angeli, se isenta de questionamentos, denegando o caráter derrisório da charge².

3. A CHARGE E A CRÍTICA À ESCASSEZ

Em relação aos temas de humor político, Possenti (1998:110) expõe que são de críticas variadas: à classe dos políticos em geral, a determinada concepção de política e a temas particularizados, quer seja, a ditadura, a corrupção, a mentira, a presunção, a burrice, alguns dos quais as charges analisadas acabam por demonstrar. Para esse autor (1998:118), o texto chágico não destoa de outros tipos de humor, “apenas circula em veículo específico”.

Em particular, baseamo-nos em Raskin (1985), segundo o qual há duas classes de piada política: as piadas difamatórias (*denigration jokes*), que atacam uma pessoa, um grupo, uma idéia ou uma sociedade inteira, e as piadas expositoras (*exposure jokes*), que visam a desmascarar um regime político, fazendo referência a eventos não amplamente publicados e normalmente suprimidos por tal regime.

Entre os temas possíveis de exposição está a escassez. Decorrentes de regimes políticos repressivos, Raskin observa que tais piadas se baseiam no *script* da abundância e sua realística negação. No caso das charges analisadas, constata-se que é difícil distinguir a piada difamatória da expositora, pois a imprensa, como observa Pêcheux (1983), tem hoje a liberdade de construir discursivamente uma espetacularização dos acontecimentos, sobretudo políticos. Debord (1997) já distinguira, no final dos anos 60, duas formas do chamado poder espetacular: a *concentrada*, do totalitarismo soviético, e a *difusa*, do capitalismo ocidental. Vinte anos depois, as integra numa terceira forma, a *espetacular integrada*, resultado da globalização, sobretudo cultural.

A charge jornalística constitui justamente um gênero que se subtrai à *ordem do discurso* (Foucault, 1999), a qual regula a livre circulação dos enunciados, de modo

² *Derrisão* é a “associação do humor e da agressividade que a caracteriza e a distingue da pura injúria” (Bonnafeous, 2003:35).

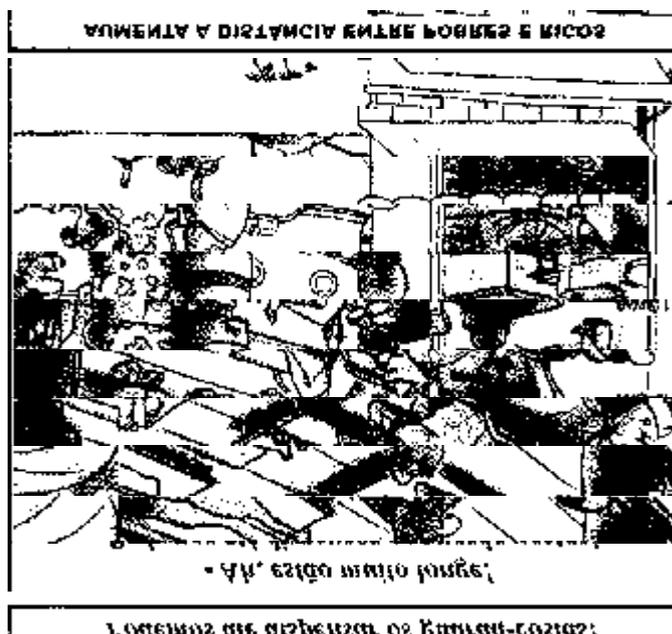
a controlar a proliferação dos discursos. Dessa forma tal gênero textual vai ao encontro das palavras de Bonnafous (2003:40):

Essa prática da derrisão coloca, evidentemente, a delicada questão da distinção entre a 'farsa' (*blague*) e a 'caricatura' que seriam essencialmente humorísticas e a injúria e o sarcasmo que seriam, sobretudo, de tendência agressiva.

Na verdade, a charge difama, ridicularizando, e expõe, esquivando-se, na brincadeira, de ter de fundamentar seus ataques; cativa ou incorpora seu leitor pelo riso através de sua criatividade verbal e não-verbal, tornando-o seu co-enunciador ou fiador do que vê/lê:

Com efeito o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de *fiador* do que é dito. (Maingueneau, 2001:98).

4. CHARGE JORNALÍSTICA: UMA PRÁTICA



Charge I – Angeli – 9/7/2003



Charge II – Glauco – 8/4/2000

Observemos as charges I (de Angeli), de 9/7/2003, e II (de Glauco), de 8/4/2000. Embora distem no tempo, ambas demonstram o *script* da abundância X o da escassez. Na primeira, a legenda *umenta a distância entre pobres e ricos* merece dois comentários: em primeiro lugar, respalda-se na memória de uma constatação secular, a saber, o fosso que separa reis e escravos, senhores feudais e vassallos, burgueses e proletários, enfim, ricos e pobres; em segundo lugar, por um desvio semântico, considera a expressão *umentar a distância* no sentido literal, o que se nota, evidentemente, pelas caricaturas do conforto e “(des)preocupação” dos ricos. Dizemos (des)preocupação porque, na demonstração das falas (-Ah, *estão muito longe! Podemos até dispensar os guarda-costas!*), há uma preocupação com os pobres, mas no sentido de ameaça à segurança do rico, e não da situação “real” de pobreza, em relação à qual há total ausência de preocupação. Neste caso, o ataque é à classe dos ricos em geral, mas, por extensão, a uma situação econômica pouco louvável.

Aliás, essa charge dialoga com um dos Editoriais do dia (Entre Bélgica e Índia), que expõe o relatório anual da ONU sobre o desenvolvimento humano, tendo-se em conta indicadores sociais e de renda. De 175 países, o Brasil ocupava o 65º lugar, posição quase equidistante às da Bélgica (6º) e da Índia (127º).

Cria-se, portanto, um efeito de sentido resultado de uma tensão dialética entre um *dado* (a memória discursiva) e um *novo* (algo que se desloca no momento da enunciação), o que caracteriza a piada (Possenti, 2001) e, no caso, o texto chágico.

A charge II, por sua vez, tem por alvo o político e a política; no caso, a figura caricata do ministro Malan, então no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como na charge anterior, a legenda *Sintonia com a realidade* tem papel relevante, pois nos situa, de maneira fortemente irônica, em relação a seu avesso: total falta de sintonia com a realidade, evidenciando o *script* da incompetência de um político, sobretudo um ministro, cuja fala: *Fala pra ele [pobre] me mandar um e-mail.*, dispensa comentários. A fala *Estamos com pressa, Jarbas.* também realça a questão da incompetência: pressa para quê, se o que deve ser feito não o é? Interessante também observar que a roupa do mendigo tem os dizeres jornalísticos impressos: *“Mínimo dá e sobra.”* Por ser mês de abril, nota-se que a questão principal era, como sempre, a discussão em torno do valor do salário, sempre mínimo. Com esse salário, como ter acesso a computador? E, por extensão, à educação em geral? E quantos problemas sociais podem ser trazidos à tona, sendo ridicularizados numa espécie de humor negro...



Charge III – Glauco – 24/6/2004



Charge IV – Glauco – 1º/2/2003

E a questão velha continua com roupagem nova na charge III (Glauco), de 24/06/2004: o pobre salário do pobre. Caracteriza-se por sua presença não na página A2 da *Folha*, mas na A7 (Brasil), com o título comum e “bem-humorado” (se comparado à expressão *risco-país*) de *Risco-nanquim*. Essa charge parece ser publicada quando algum fato inédito e cômico (ou triste) a provoca (E somos mesmo o “país das piadas prontas”, como afirma o humorista José Simão?). Em plena sessão da Câmara pela definição do mínimo, as duas falas assim se explicam: *Quem dá menos? Quem dá menos?* ironiza uma situação de leilão do Governo, haja vista a matéria na mesma página, cujo título é *Oposição protesta e ironiza mínimo de Lula*. Tal matéria explica também a segunda fala, do deputado petista Vicentinho, dirigindo-se a um pedinte: *Volte em 2014!*, pois relata que Vicentinho afirmara que ficaria satisfeito se, em até dez anos, o valor de compra do mínimo fosse recomposto. Sendo assim, essa charge ridiculariza ao mesmo tempo o político e seu partido, antes tão radicais nas críticas ao governo em relação à defasagem do mínimo.

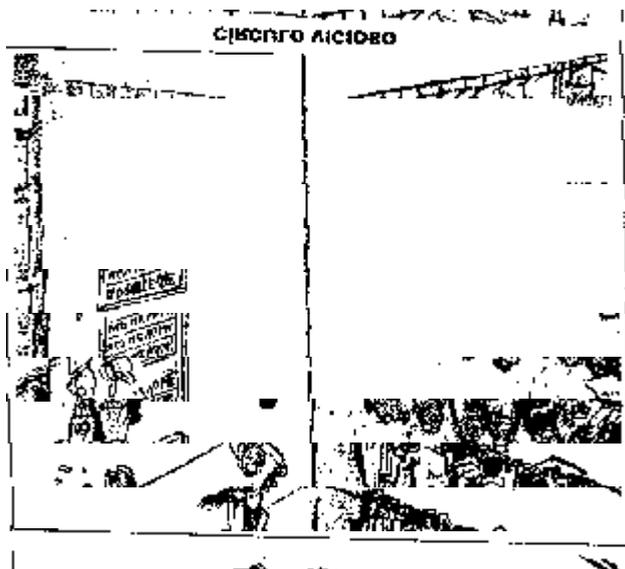
Quanto à charge IV (Glauco), de criatividade ímpar, esta aborda o tema de crítica à campanha de combate à fome, o que acaba por evidenciar tal questão social no contraste entre ricos saciados e pobres famintos. Divide-se em dois quadros, com as legendas *Fome zero* e *Fome fashion*, as quais direcionam a interpre-

tação de diferentes vozes da enunciação de um mesmo enunciado: *Nada de iogurte, refrigerante, bolachas com recheio...*, em situações completamente díspares (ver desenhos), traduzindo dois discursos divergentes: o da miséria e o da abundância. Como os alimentos mencionados na fala são normalmente considerados supérfluos: *iogurte, refrigerante e bolacha*, no primeiro caso significam, pelo uso da expressão *nada de*, “ausência de”, ou seja, a constatação de um fato realístico. Evidentemente o humor é provocado também pela ironia que desmascara o fato de que, com a ajuda irrisória da campanha, o pobre continua pobre, ou não melhora nem um pouquinho para poder comprar guloseimas... Já no segundo quadro, *nada de* tem o valor ilocucionário de ordem, imposição: a modelo tem de manter as linhas, logo não pode comer...

Uma voz do senso comum ecoa em uníssonos com a do autor-narrador-jornalista: “Alguns têm tanto e outros não têm nada”, e se completa: “E estão fadados a continuar assim, porque essa campanha nada irá resolver etc.” Todas as inferências necessárias à interpretação dessa charge podem até ter dado um pouco de trabalho ao leitor, mas com certeza o fizeram rir (ou chorar?) mais alto.



Charge V – Glauco – 1º/11/2003



Charge VI – Angeli – 1º/3/2004

As charges V (Glauco), de 1º/11/2003, e VI (Angeli), de 1º/03/2004, embora quatro meses as distanciem, abordam outro subtema da escassez, o desemprego. No primeiro caso, a intertextualidade se dá com a manchete do dia: *Governo passa meta do FMI em R\$ 2,9 bi*. Mesmo sem entender muito de economia, conclui-se que “economia” do setor público se deve a sacrifícios do povo, sobretudo os impostos sobre a classe assalariada. Na charge V, o que suscita estranheza (e riso?) é um *Demite-se* no lugar do *Admite-se*, seguido dos cargos demissíveis. Na charge VI, ocorre a voz do narrador denunciando, através da legenda, um “círculo vicioso”, e a placa apresenta um *admite-se*, com a realística incoerência: *não há vagas* em nenhum setor, o que leva o povo (demonstrado nos desenhos) ao círculo: desemprego-pobreza, pobreza-desemprego. A mídia, representada nessas charges, articula de uma só vez a sociedade e a memória, escancarando a construção da própria história e do que representam nela os temas do *emprego* e do *trabalho*, reduzidos a um contra-discurso dos próprios políticos. Em outras palavras, não há saída, pelo menos até que algo seja feito, e não só prometido, pelas autoridades responsáveis.

5. CONCLUSÃO

A charge, considerada como texto, é de grande complexidade, não só por se concretizar por diferentes sistemas sígnicos, mas sobretudo por ser humorística – o que exige uma leitura mais atenta, porém compensada pelo riso catártico e punitivo. O seu sentido não pode ser desvendado em um espaço hermético, a depender de posições enunciativas isoladas, mas deve ser compreendido como circulação dissimétrica de posições enunciativas de diferentes sujeitos, de diferentes vozes direta ou indiretamente conduzidas, não se pode negar, pela destreza do chargista de plantão.

Se a derrisão toma uma pessoa como alvo, é sobretudo sua convicção e atuação políticas que pretende atacar. O chargista, ao estabelecer uma cumplicidade com seu leitor, não mais pode dissociar, por exemplo, jogo de palavra e injúria, caricatura e sarcasmo, ironia e vingança. Esse é o paradoxo a que nos leva a espetacularização da política, da qual a charge jornalística, sobretudo no Brasil, é uma das filhas diletas, haja vista a amplidão de temas e subtemas de crítica, mesmo que nos limitemos a um deles, por ora a escassez.

BIBLIOGRAFIA

BONNAFOUS, S. Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen. In: GREGOLIN, M. do R. (org) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Paulo: Claralux, 2003. p. 35-48.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Análises de texto de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, M. Rôle de la mémoire. In: ACHARD, P., GRUENAI, M-P., JAULIN, D. (ed) *Histoire et Linguistique*. Paris: Du CNRS, 1985, p. 261-67.

_____. *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. (1983) *Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____ Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. do R. (org) *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Paulo: Claralux, 2001. p. 45-59.

_____ Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, M. do R. (org) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Paulo: Claralux, 2003. p. 67-82.

RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, Reidel, 1985.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.



A FUNÇÃO DAS CITAÇÕES MACHADIANAS NO CONTO O ESPELHO*

Gisele Braga Guimarães**

RESUMO

O conto de Machado de Assis assume um caráter peculiar na Literatura Brasileira, e este trabalho visa mostrar o efeito da citação machadiana no conto *O Espelho*, e de como esse recurso encerra um papel decisivo no processo de leitura.

Palavras-chave: citação, leitura, interpretação, alma humana, espelho.

ABSTRACT

The Machado de Assis' tales assume a peculiar character in the Brazilian Literature; this paper aims to show the effect of the quotations in the tale 'O Espelho', and how this literary device plays a decisive role in the process of reading.

Key words: quotations, reading, interpretation, human soul, mirror.

“É que quando se faz um conto, o espírito fica alegre, o tempo escoá-se, e o conto da vida acaba, sem a gente dar por isso”. Essas palavras escritas por Machado de Assis citando Diderot em “Advertência”, prefácio do livro *Papéis Avulsos*, nos revelam o seu apreço em escrever contos fazendo uso de uma citação, assunto deste trabalho: analisar as citações em um conto machadiano.

A ironia e a crítica perspicaz inerentes ao texto de Machado de Assis, e que muitas vezes só podem ser interpretadas se descobertas as pistas que ele, o “bruxo do Cosme Velho”, nos dá, explicam o caráter peculiar de seus contos.

A magia do conto se assemelha ao sonho - tenso, denso e breve. E ele nos desafia a percorrer desconhecidos e intrigantes caminhos a fim de buscar a chave para seus enigmas.

A história do conto tem seu início na antiguidade, quando as primeiras histórias eram apenas contadas oralmente e só mais tarde passariam a ser escritas.

As mil e uma noites são a mais conhecida coletânea de contos da história e seu título foi dado em razão da mais famosa de suas histórias – a história do rei Shariyar e da jovem Sherazade. A magia do conto é explicada pelo próprio conto quando Sherazade, na tentativa de escapar da morte, resolve contar uma história a

*Artigo produzido através do Programa de Iniciação Científica da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta, sob a orientação do Prof. Ms. Marcelo Mott Peccioli Paulini e da Prof^a. Dr.^a Lúcia Granja.

** Aluna do 4º ano do curso de Letras das Faculdades de Ciências e Letras Padre Anchieta.

cada noite e interrompê-la no clímax da narrativa, só voltando a contá-la ao amanhecer.

O silêncio do implícito da citação machadiana, “esse que dá o silêncio do livro, ajudado da imaginação do leitor”¹, parafraseando o próprio Machado (1992, v. 3, p. 918), assume a função de seduzir o leitor. A sua forma de “deixar para amanhã” faz-se por meio, entre outros recursos literários de sedução das explicações veladas que as citações nos trazem. A forma de contar sem explicitar, de só deixar que o entendimento do texto se complete em uma leitura profunda, esse recurso utilizado pelo narrador machadiano, é o que torna enigmáticos os seus contos.

Este trabalho analisa o conto “O Espelho” (1992, v. 2) de Machado de Assis, publicado originalmente na *Gazeta de Notícias* em oito de setembro de 1882 e reunido em livro com o título de *Papéis Avulsos* em outubro do mesmo ano. Esta obra, segundo alguns críticos de Machado, é uma espécie de divisor de águas e marca o ápice de seu amadurecimento literário e, portanto, é considerada um de seus melhores livros de contos.

O conto a ser analisado tem como tema a alma humana, metaforizada no espelho. Carregado de simbolismo e significados que vão da filosofia à mitologia, o espelho é um antigo tema ligado à alma e, neste conto, representa a alma exterior de Jacobina, personagem principal da narração.

Partindo de um ponto de discussão já levantado pela crítica machadiana, aplicamos ao conto em questão o olhar que recuperamos nos escritos críticos. Segundo Alcides Villaça, as citações da tradição literária em Machado de Assis “são pontes para um outro valor que ao mestre interessa estabelecer” (1998, p. 4). Lúcia Granja aponta em *Machado de Assis: Escritor em Formação* que o uso da citação literária “tem função de acionar a modificação do contexto referencial em direção ao metafórico” (2000, p. 113) e que esse efeito é responsável pelo ambiente que se deseja criar no texto.

Machado de Assis esboça em *O Espelho* uma nova teoria da alma humana, subtítulo que dá para o conto; aliás, um estudo sobre o espírito contraditório do homem, simbolizado pelo espelho, como dissemos. Na construção desse esboço faz uso de um jogo tipicamente seu, e para isso utiliza-se das “pontes” (como quer Villaça) ou citações que fazem ligações entre o leitor e a tradição literária, concretizando assim o caminho que o leitor deve percorrer para chegar a uma melhor compreensão do texto.

Conto-teoria é a denominação que o crítico Alfredo Bosi dá, em *A máscara e a fenda*, para alguns contos de Machado de Assis a partir de *Papéis Avulsos*. E é através da “contradição entre parecer e ser, entre a máscara e o desejo, entre o rito claro e público e a corrente escusa da vida interior” (Bosi, 1999, p. 84) que Macha-

¹ “...estão aí com o cunho primitivo, esse que dá o silêncio do livro, ajudado da imaginação do leitor”. Essas palavras de Machado, referidas à tradução das *Mil e Uma Noites* por Carlos Jansen, encontram-se numa crítica, em que o autor nos revela a sua admiração pelos famosos contos árabes, datada de outubro de 1882, coincidentemente a mesma data de publicação de *Papéis Avulsos*.

do tece estes contos, e particularmente *O Espelho*. O conto em questão tem início e fim com o foco narrativo em terceira pessoa; neste intervalo ocorre o discurso do personagem principal, Jacobina, que narra “um caso de sua vida” aos cavalheiros presentes na “casa do morro de Santa Tereza”.

A narrativa de Jacobina é linear, interrompida uma vez ou outra por pequenas perguntas dos outros cavalheiros que o ouviam atentamente, mas significativamente interrompida uma única vez pelo narrador em terceira pessoa que denuncia: “Santa Curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia”(p. 347).

Na trajetória de sua narrativa, o personagem percorre o caminho da tradição bíblica, mitológica, literária e filosófica para melhor expor os acontecimentos, afinal, como ele mesmo diz, “os fatos são tudo”.

Trata-se da história de Jacobina, rapaz pobre que se torna alferes aos 25 anos, nomeação que gerava status e despertava inveja em muitas pessoas, “Houve choro e ranger de dentes”. Era um rapaz pobre; seu fardamento foi dado por amigos e depois disso passou a ser visto como o cargo que ocupava na guarda nacional, “o alferes eliminou o homem”.

Sua tia Marcolina convidou-o a passar uns dias em seu sítio e cercado-o de mimos por todos os lados, mandou colocar um grande espelho, relíquia da casa, em seu quarto, “obra rica e magnífica”. Tudo corria bem, até que sua tia Marcolina recebe notícias da doença de sua filha e viaja para vê-la, deixando-o sozinho com os escravos.

Jacobina sentiu uma grande tristeza, “coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere”, e os escravos o trataram muito bem, era “nhô alferes, de minuto a minuto”. Mas no dia seguinte Jacobina estava só, os escravos haviam fugido, e com eles todos os paparcicos, não havendo ninguém mais no sítio, “nenhum ente humano” para reconhecer nele o “alferes”. Jacobina perdera então sua motivação para a vida, “nunca os dias foram mais compridos”. Tinha medo de olhar-se no espelho, “era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois”. Não era mais possível ver sua imagem refletida no grande espelho. Sua imagem era agora difusa, e sua figura era completa apenas nos sonhos, “o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior”. Até que ele tem a idéia de colocar a farda e olhar-se diante do espelho. Assim fardava-se uma vez ao dia e colocava-se diante do espelho, retomando sua identidade, já “não era mais um autômato, era um ente animado”.

Revela-se no início da narrativa um tom de incerteza e volubilidade das coisas, que permeia toda a estrutura do texto. O conto começa com “quatro ou cinco cavalheiros” que debatem acerca da natureza da alma, sobre metafísica enfim. “Por que quatro ou cinco?” Porque o quinto personagem, Jacobina, mantém-se quieto durante a conversa e somente se propõe a contar um caso de sua vida se os outros lhe ouvirem calados.

“Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta

transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos" (p. 345).

Na caracterização do ambiente, assim como da narrativa, cria-se uma atmosfera difusa na descrição da casa do morro de Santa Tereza, cuja "luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora". Também, quando o narrador se refere a "quatro ou cinco cavalheiros", ou lhes atribui a idade de "quarenta ou cinqüenta anos", desencadeia-se no texto uma duplicidade, um turvamento de imagens.

"Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de cousas metafísicas" (v. 2, p. 345). Com esta frase, "Entre a cidade..., e o céu...", o narrador machadiano faz uma alusão, a qual nos remete, embora com o uso de outras palavras, à célebre frase de Shakespeare, "Há mais mistérios entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia".

A seguir, Jacobina descarta a possibilidade de conjeturar sobre coisas metafísicas e assim se dispõe a contar aos cavalheiros um caso concreto de sua vida e inicia seu relato:

"Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

-Duas?

-Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro(...)." (p. 346).

E assim, Jacobina define a alma "metafisicamente falando", como "uma laranja".

Utilizando-se da citação literária para melhor expor seus argumentos, e melhor esclarecer sobre a alma exterior das pessoas, o narrador machadiano cita Shylock, personagem da peça *O Mercador de Veneza* de Shakespeare.

A alma exterior daquele judeu eram os seus ducados: perdê-los equivalia a morrer. Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; *é um punhal que me enterras no coração*. Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele (p. 346).

Com maestria, Machado traz da peça de Shakespeare a cena que mostra a verdadeira alma de Shylock, um judeu que no auge de sua avareza prefere a filha morta a perder suas pedras e ducados. Por meio dessa citação, Jacobina consegue transpor para o conto a "alma exterior" do judeu ao citar o momento em que ele recebe de Tubal notícias de que sua filha Jéssica teria gasto, em apenas uma noite em Gênova, oitenta ducados do dinheiro que lhe havia roubado.

"O ofício da segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira" (p. 346).

Continuando a expor sobre a alma e a capacidade de transformação de sua natureza, Jacobina deixa claro que não se refere a certas almas absorventes. Assim cita a pátria de Camões como sua absorvente alma exterior e o poder como alma externa e única de César, imperador romano, e de Cromwell, estadista inglês.

"Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

-Não?

-Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras embora enérgicas, de natureza mudável". (p. 346).

Essas referências nos levam, primeiramente, à história de Camões e seu poema épico *Os Lusíadas*, obra que exalta o povo português e é dedicada a D. Sebastião, rei de Portugal na época de sua publicação. O poema, poderíamos interpretá-lo todo como a própria alma exterior do poeta, à medida que sua alma é a pátria, e a pátria, o povo português e seus feitos heróicos são a substância do poema. Assim, Luís Vaz de Camões, que tem sua pátria como alma exterior única, morreu com ela em 1580, quando Portugal perdeu sua autonomia para Espanha: "E assim acabei a vida, e verão todos que fui tão afeiçoado à minha pátria, que não somente me contentei de morrer nela, mas de morrer com ela".

Como podemos perceber, a alma absorvente e exclusiva a que se refere o personagem, como o próprio significado que a palavra encerra, absorve o homem. Portanto, a perda da alma exterior implica no desaparecimento da outra, resultando na perda da "existência inteira".

Voltando aos estadistas, Jacobina cita César e Cromwell, ditadores que viveram e tudo fizeram pelo poder, e embora tendo recusado o título de rei, ambos morreram soberanos em seu próprio despotismo.

Se pensarmos na alma externa como uma motivação para a vida, ou seja, os objetos de desejos de uma pessoa, essa alma será "de natureza mudável".

"Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano.

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome: chama-se Legião..." (p. 347).

Jacobina alude à Bíblia quando chama de "Legião" a senhora que troca de alma exterior por várias vezes no ano. Citações bíblicas² são freqüentemente encontradas em sua obra. Nesse trecho, Jacobina refere-se à passagem bíblica "O endemoninhado geraseno" (Mc 4-5), na qual Jesus se depara com um homem possuído que morava no cemitério e apresentava fenômenos misteriosos. Perambulando pelos túmulos avistou Jesus e seus Apóstolos, aproximou-se e gritou: "Filho de Deus Altíssimo". O fato é que Jesus perguntou ao "endemoninhado"

² Agradeço a Irene C. P. C. de Azevedo Barbosa e Elvis B. Aleixo pelas indicações das passagens bíblicas presentes neste trabalho.

qual era o seu nome e ele lhe respondeu: "Legião é o meu nome porque somos muitos". Pensemos apenas na ligação que o narrador nos leva a fazer. Se o endemoninhado possui vários demônios em seu corpo, essa relação se estabelece com as inúmeras almas exteriores da senhora, cuja "alma" volúvel muda ao sabor das modas e estações, denominada por ele "Legião".

O narrador fala a seguir da "Santa curiosidade" e a denomina como alma da civilização e também como o pomo da concórdia:

"Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! Tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia (p. 347).

Nessa citação, o pomo da discórdia, por ele chamado pomo da concórdia, pode também nos levar por vários caminhos de análise. Para Jacobina, além de alma da civilização, a curiosidade é o pomo da concórdia e esta definição nos leva ao mito através do trocadilho que substitui *discórdia* por *concórdia* e assim a alusão se dá à Éris. Éris (Cf. Guimarães, 1999, p. 245), a personificação da Discórdia na mitologia grega, foi quem atirou a maçã de ouro destinada à mais bela entre as deusas: Atena, Hera, e Afrodite. Páris era o encarregado de entregar o pomo de ouro para uma delas e a partir daí é que se deu origem à guerra de Tróia.

A palavra *pomo* que vem do latim *pomu* e significa fruto (Nascentes, 1955, p. 410), é representada na tradição literária, assim como nas interpretações bíblicas, pela maçã.

O simbolismo da maçã vem, afirma o abade E. Bertrand, do fato de que ela contém em seu interior, formada pelos alvéolos que encerram as sementes, uma estrela de cinco pontas...É por isso que os iniciados fizeram dela o fruto do conhecimento e da liberdade (Cirlot, 1984, p. 572).

"O pomo da concórdia", então, no caso a maçã, já foi assunto abordado várias vezes na tradição literária simbolizando conhecimento, magia e revelação. Podemos encontrá-la na mitologia grega, como o pomo da discórdia atirado por Éris; no jardim das Hespérides, como os pomos de ouro responsáveis pelo casamento de Hipômenes e Atalanta e que também estão presentes nos *Doze Trabalhos* de Hércules. Na tradição céltica, o fruto está presente na Ilha de Avalon, nas histórias do legendário rei Artur, escrito por Godofredo de Monmouth. E por fim, na Bíblia, onde Machado quer que cheguemos, já que nos afirma que a fruta divina tem outro sabor em relação ao da mitologia. E é através de uma irônica inversão que o texto também nos leva até ela, pois quando o narrador diz "alma da civilização", podemos entender que a curiosidade sucumbe ao fruto proibido, causando a queda paradisíaca que dá origem à civilização humana.

O narrador, depois de ter lançado o pomo da concórdia, continua então a narração: "Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da guarda nacional" (p. 347).

"Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes,

como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que estes perderam" (p.347). Mais uma vez o narrador recorre à Escritura, e, desta vez, para comparar as atitudes das pessoas em relação ao seu posto de alferes.

Em ambos os casos, a ironia do personagem-narrador estaria fundamentada no descompasso entre o universo sagrado e solene da Bíblia, deslocando esse universo para um fato secular, a sua nomeação de alferes; soam ridículas aos olhos do leitor a pretensão e a aspiração de grandeza da personagem Jacobina, que traz para o plano pessoal, do cotidiano, um tema que concerne ao plano religioso como um forte argumento em seu discurso.

No trecho a seguir, aliado a outros elementos que compõem a caracterização do objeto, o espelho serve também para dar ênfase ao aspecto social do personagem e seu posto de alferes.

"Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição" (p. 347).

A palavra *espelho*, além de dar nome ao conto e ser munida de importantes significados para o entendimento do texto, encerra aqui um outro sentido. O grande espelho, "obra rica e magnífica", denota a vaidade do homem, que mistura a tradição do objeto com o prazer de ser visto por si próprio e pelos outros. E o fato de o espelho ter pertencido a nobres vindos com a corte de D. João VI deixa ainda mais nítida a intenção do autor em colocar a importância da tradição, da imagem na sociedade, a importância de ser visto pelo outro.

John Gledson afirma que, em *O Espelho*, Machado trata da alma humana e também:

(...) igualmente da *alma* nacional do Brasil, que corre também o perigo de não existir quando se contempla ao espelho (...) Se houve um momento em que o Brasil começou a olhar para si no espelho – adquiriu uma alma? -, foi com a chegada da Corte portuguesa (1998, p. 31).

O que ocorre neste trecho, na descrição do espelho, é uma analogia à política nacional da época:

"O espelho estava naturalmente muito velho, mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom" (...) (p. 347).

Podemos notar que Machado traça um paralelo entre a alma de Jacobina e a alma nacional brasileira, duas imagens que se projetam ou se dissolvem na moldura velha, mas tradicional. Enquanto Jacobina precisava de sua farda de alferes para compor sua imagem, a alma do povo brasileiro talvez precisasse da tradição

monárquica para sua representação no espelho da sociedade, como a velha moldura coberta de madrepérolas, mas corroída pelo tempo. Há implicitamente nesta caracterização do espelho uma crítica à oligarquia brasileira, tão presente na Monarquia quanto seria na iminente República. Era a tradição oligárquica, o poder centralizador como moldura de nossa sociedade, moldura velha mas boa, difícil de quebrar, “era a tradição”. E assim, neste conto, coexistem os focos de duas correntes da interpretação literária sobre Machado de Assis, o caráter universalizante de um lado e de outro o histórico-social.

Jacobina recorre agora à filosofia para continuar sua narrativa, e introduz em seu discurso uma anedota filosófica:

“Os fatos explicarão melhor os sentimentos; os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando”. (p. 348).

Quando o personagem diz que “um filósofo antigo demonstrou o movimento andando”, ele está se referindo à famosa anedota³ do filósofo Diógenes, que, andando de um lado para outro, disse: o ser é imóvel (Chauí, 1994, p. 78). Esta anedota corresponde à ironia gerada pelos filósofos da época às teses de Parmênides, as quais negavam a multiplicidade do devir, e que eram defendidas por meio da dialética por Zenão de Eléia.

A próxima citação surge com o famoso estribilho do poeta americano Longfellow: “*Never, for ever! - For ever, never!*” para representar o pêndulo do “relógio da tia Marcolina”, que feria-lhe “a alma interior”. Com esses versos, o narrador alude não somente ao poeta americano, mas também à epígrafe utilizada por este, que cita Bridaine, “L’eternité est une pendule...”, no início do poema *The old clock on the stairs* (Bradley, 1970, p. 1509). Jacobina utiliza-se dos versos de Longfellow para expressar o seu desespero diante do tempo, tempo que mediante seu sofrimento lhe parecia, portanto, uma eternidade.

“Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei com este famoso estribilho: *Never, for ever! - For ever, never!* confesso-lhes que tive um calafrio: recordei-me daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - *Never, for ever! - For ever, never!* Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada” (p. 349).

Para o personagem-narrador, não basta apenas explicar ou narrar o fato de o relógio parecer marcar a eternidade e a estabilidade do tempo. Naquele momento, o relógio revelava para Jacobina total angústia mediante a solidão, e, com ela, a impossibilidade de ser o “alferes”, perdendo sua alma exterior.

Sem querermos parecer anacrônicos, poderíamos dizer que Freud, mais tarde, definiria que “o sonho é a estrada real que conduz ao inconsciente”, e neste conto, no inconsciente de Jacobina, através do sonho, ele se realizava como alferes.

³ Agradeço ao professor Paulo Geraldo Bevilacqua pela informação e referência bibliográfica.

"Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me, orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes" (p. 350).

No trecho acima, fica claro que Machado conhecia a importância do que Freud definiria como inconsciente e a relação disso com os sonhos. Com certeza, isso vinha de suas leituras schopenhauerianas, afinal Schopenhauer foi anterior a Freud e influenciou muitos escritores com suas "impressões" (Freud, 1900, p. 94), termo que o próprio Schopenhauer usa para definir e explicar a atividade onírica e que Freud cita em *A Interpretação dos Sonhos*.

Segundo as teorias de Freud, é através dos sonhos que o indivíduo retoma impressões diárias e experiências guardadas no superego, que se abrigam no inconsciente do homem. Estas impressões do superego, mais os desejos do id, durante o sono, passam pelo ego, na fronteira do consciente/inconsciente, dão origem aos sonhos, que, para a psicanálise, podem revelar os desejos reprimidos de uma pessoa. Dessa forma, o mecanismo dos sonhos explica a realização de Jacobina através de sua alma interior, ou seja, durante o sonho ele pôde ser alferes, sem necessitar da aceitação ou reconhecimento externo.

No momento de maior tensão do conto, no qual o personagem Jacobina se sente perdido no tempo e espaço, pela eternidade do "tic-tac" do relógio, o narrador utiliza-se da citação de *O Barba-Azul* de Charles Perrault. No conto francês, a esposa de Barba-Azul não consegue conter sua curiosidade e entra no único aposento em que o marido a proíbe de entrar quando sai em viagem. É também na história francesa, o momento de maior tensão para a personagem, que se vê perdida com o regresso do marido que descobre que ela entrou no aposento proibido. Sem chances de continuar viva, ela espera ansiosamente pela chegada dos irmãos, para que a salvem da morte, e chama incessantemente pela irmã "Souer Anne, soeur Anne, ne vois-tu rien venir?" (p. 350). "E tal qual como a lenda francesa", na espera angustiante de Jacobina, ele não via "nenhum sinal de regresso". E enquanto a moça da lenda francesa via "o sol que cintilava e o capim que verdejava" (Perrault, 1994, p. 97), Jacobina "quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel" (p. 350).

Nessa citação, o tempo é a vertente que se divide em dois caminhos: o tempo de Jacobina, que custa a passar e é marcado pela eternidade do "tic-tac" do relógio, e o tempo da mulher de Barba-Azul, que possui apenas um quarto de hora e nem mais um segundo para se salvar da morte. Portanto, o tempo é o principal perigo que os dois personagens enfrentam. O desespero de Jacobina diante de sua imagem difusa no espelho à espera de alguém, e da hora que demorava uma eternidade a passar, contrapõe-se ao desespero da esposa de *Barba-Azul*; para ela restava apenas um quarto de hora, nem um segundo a mais, para que seus irmãos chegassem e a salvassem das mãos de seu marido. Portanto, sentidos diferentes que nos levam a idéias semelhantes. A passagem rápida do tempo para

a esposa de Barba-Azul acarreta na sensação da iminente morte, e no caso de Jacobina a passagem lenta do tempo contribui para a dissolução do seu "eu".

Essas idéias opostas reforçam ainda mais a volubilidade e a relatividade das coisas, que se alteram diante do ponto de vista do observador. O espelho é paradoxal, contraditório, pois reflete ao mesmo tempo a verdade ou o reflexo desta. Nessa contradição se encontra a condição humana.

O conto estudado trata, pois, da dualidade da alma, da alma externa e da alma interna, do homem como um ser controvertido, dividido entre o consciente e o inconsciente.

As citações em geral e as abordagens à tradição literária nas obras de Machado de Assis parecem ser mais freqüentes nos contos e nas crônicas. Tendo em vista que os romances são mais longos, e que o conto já traz em si a intenção de causar determinado efeito, impressionar o leitor, podemos nos valer das palavras de Lúcia Miguel Pereira: "Se Machado fosse pintor, certamente os seus estudos valeriam mais do que as grandes telas. Para o romancista, os contos equivalem a estudos." (1998, p. 226).

Se, no romance, Machado inaugura sua fase de amadurecimento com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no conto é com *Papéis Avulsos* que Machado atinge sua melhor forma no gênero. No que concerne à condição humana e suas contradições, o título e tema do conto analisado neste trabalho representam todo o assunto tratado em outros contos do livro, sobre o qual o próprio autor afirma no prefácio haver, entre os contos, "uma certa unidade".

"Este título de *Papéis Avulsos* parece negar ao livro uma certa unidade; faz crer que o autor coligiu vários escritos de ordem diversa para o fim de os não perder. A verdade é essa sem ser bem essa. Avulsos são eles, mas não vieram para aqui como passageiros, que acertam de entrar na mesma hospedaria" (p. 252).

Como vimos, Machado quer avisar ao leitor sobre a unidade de seus contos, assim como o faz também em carta a Joaquim Nabuco, escrita a 4 de abril de 1883, na qual ele apresenta *Papéis Avulsos* ao amigo e afirma tê-los escritos com a finalidade de os reunir em uma só obra:

"(...) Oxalá faça o mesmo com o livro que ora lhe envio, *Papéis avulsos*, em que há, nas notas, alguma coisa concernente a um episódio do nosso passado: a Época. – Não é propriamente uma reunião de escritos, porque tudo o que ali está (exceto justamente a Chinela turca) foi escrito com o fim especial de fazer parte de um livro (...)" (1992, v. 3, p. 1037).

Machado revela irônica e silenciosamente suas próprias opiniões acerca da citação através do conto *Teoria do Medalhão*. Ele conceitua a sua própria ironia, "ironia de canto de boca", ironia inteligente, aquela que faz o leitor meditar, diferente da que o pai, personagem do conto, aconselha seu filho a utilizar. Para ganhar o eleitor, o pai ensina seu filho como discursar, e o aconselha a introduzir citações fáceis de serem compreendidas em seu discurso. A ironia, não a "de canto de boca", mas a "nossa boa chalaça amiga, gorducha, redonda, franca, sem biocos,

nem véus, que se mete pela cara dos outros, estala como uma palmada, faz pular o sangue nas veias, e arreentar de riso os suspensórios” deve estar presente em seu discurso, e ainda diz mais: se ele seguir fielmente esse conselho já “vale o Príncipe de Machiavelli” (p. 295).

Nessa conversa, Machado distingue “sem querer”, através do discurso do pai, a técnica eficaz para ganhar o (e)leitor. No caso do medalhão, as citações fáceis de serem compreendidas para ganhar o eleitor; no caso do escritor, as que fazem meditar para conquistar o leitor. O caminho de Machado é, como vimos, outro, o das mensagens veladas, dos códigos implícitos.

Se o mito capta a vida no seu eterno fluir, o conto capta o momento. E a citação é um dos instrumentos literários que o narrador machadiano utiliza para causar efeito. Através desse recurso, motivado pela capacidade argumentativa que o contém, cria-se no momento da leitura um ambiente propício ao envolvimento do leitor com o texto. A citação capta a imagem, paralisa o tempo e transporta o leitor para outro lugar, não mais somente para interpretar a imagem, mas também para quase participar dela. Portanto, sob o efeito prismático, o narrador machadiano tece seu texto. E as citações produzem efeitos diversos no momento da leitura, de forma que o entrosamento, ou melhor, a relação travada entre narrador-leitor vai depender do caminho literário já antes percorrido por aquele que lê sua obra.

A experiência onírica já mencionada neste texto, e parte importante para o entendimento do conto, funciona como um mergulho no inconsciente. O tema da metafísica, as impressões schopenhauerianas “da vontade cega e irracional como o princípio do mundo”, assim como as citações, tudo isso é o reflexo que representa o objeto, o externo que representa o interno. Portanto a própria citação machadiana é um mergulho no espelho.

BIBLIOGRAFIA

A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1995.

ASSIS, J. M. M. de. *Obras completas*. vol. 2 e 3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BRADLEY, S. et alii (eds.) *The American Tradition in Literature*. 3. ed. vol. I. New York: Norton, 1970.

BOSI, A. *Machado de Assis: O Enigma do Olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAUÍ, M. *Introdução à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles*. vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- CIRLOT, Juan- Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Moraes, 1984..
- FREUD, S. *Interpretação dos Sonhos*. In: __. *Obras Completas*. Trad. Jayme Salomão. 2. ed. vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- GLEDSON, J. *Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo*, Machado de Assis: conto / uma antologia (Sel. Intro. e Notas John Gledson). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do Conto*. Série Princípios. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GRANJA, L. *Machado de Assis: escritor em formação (à roda dos jornais)*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- GUIMARÃES, R. *Dicionário da Mitologia Grega*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- PERRAULT, C. *Contos de Perrault*. Barba-Azul. Trad. Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- NASCENTES, A. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Jonal do Comércio, 1955.
- PEREIRA, L. M. *Machado de Assis (Estudo Crítico e Biográfico)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.
- SHAKESPEARE, W. *O mercador de Veneza*. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo : Círculo do Livro, 1994.
- VILLAÇA, A. *Machado de Assis, tradutor de si mesmo*. *Novos Estudos Cebrap*, n.51, 1998.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIABO NO CONTO "A IGREJA DO DIABO" DE MACHADO DE ASSIS*

Irene Cristina Pereira Carneiro de Azevedo Barbosa**

RESUMO

Machado de Assis é um escritor singular na Literatura Brasileira. Seus contos trazem problemas ligados à alma humana e neles há uma grande profundidade, em relação ao homem universal.

Após sua fase de amadurecimento, escreve o conto "A igreja do diabo", onde há um cenário e uma conversa fictícia entre Deus e o diabo, que se mostra interessado em fundar sua igreja, onde cultivaria como condutas, os pecados humanos.

Palavras-chave: Contos, alma humana, Deus, diabo, homem universal.

ABSTRACT

Machado de Assis is a singular writer in the Brazilian Literature. His profound tales present troubles related to the human soul, so they are related to the universal man.

After his maturation period, Machado de Assis wrote the tale 'A igreja do Diabo', which has a fictional setting where a conversation between God and the Devil takes place. The Devil is interested in settling his own church, whose doctrine would be the reinforcement of sinful behaviors.

Key words: tales, human soul, God, Devil, universal man.

Este trabalho analisa o conto "A igreja do diabo" de Machado de Assis. Adotamos uma perspectiva religiosa protestante, confrontando as idéias de Machado expressas no conto e, em outra vertente, a Bíblia, analisando também aspectos bíblicos que Machado de Assis apresenta em seus escritos e a razão pela qual utiliza essas citações em seu conto, enfatizando o bem e o mal.

O conto "A Igreja do diabo" trata dos mais desorganizados e impuros sentimentos que levam os seres humanos à corrupção. Há uma retórica de convencimento do diabo a Deus, para fundar uma igreja, na qual fossem ainda mais cultivados esses sentimentos perversos do ser humano.

A fundação de uma igreja diz respeito à divisão e ao combate entre as religiões, dito pelo diabo a Deus, com interesse em fundar sua própria casa, fazendo uma alusão ao monge agostiniano Martinho Lutero, que em 1517 foi responsável pela revolta contra a venda de indulgências feita pelos padres da época, em especial o de sua igreja, Tetzl. Assim sendo, Lutero protagonizou a reforma protestante,

* Trabalho realizado na disciplina Literatura Brasileira, "Considerações sobre o bem e o mal no conto A igreja do diabo de Machado de Assis."

** Aluna do 4º ano do curso de Letras das Faculdades Padre Anchieta.

condenando os ensinamentos do padre, através de teses fixadas na porta da igreja do castelo de Wittenberg, na Alemanha, baseado no texto: "O justo viverá pela fé" (Romanos 1:17). Outra alusão diz respeito ao líder muçulmano Maomé, discípulo de Alá e escritor do Alcorão ¹. O diabo machadiano argumenta e tenta convencer a Deus de que sua igreja seria refúgio daqueles que se vestem com as "vestes santas" da igreja do Senhor, mas, na verdade, fazem tudo ao contrário do que manda o Santo Mandamento: a Bíblia.

No início do conto, o diabo já se mostra desafiador e competidor, quando chega perto de Deus com olhos de ódio, ásperos de vingança, e diz que o céu não tardaria em ficar vazio, pois o preço que Deus pede aos fiéis é alto, que um ser humano não seria capaz de mudar seu modo errado de vida, aludindo à Sagrada Escritura e aos pecados que não se consegue deixar de cometer. Caso contrário paga-se um alto preço, o preço da renúncia, ao qual se refere o diabo machadiano "... Porque as obras da carne são manifestas, as quais são: prostituição, impureza, lascívia, idolatria, feitiçaria, inimizades, porfias, emulações, iras, pelejas, dissensões, heresias, invejas, homicídios, bebedices, glotonarias, e coisas semelhantes a estas, acerca das quais declaro, como já antes vos disse, que os que cometem tais coisas não herdarão o reino de Deus...". ²

O diabo propõe também que se puxasse as franjas do manto dos fiéis a Deus, logo viriam as franjas de seda pura como discípulas. Machado de Assis usa de metáfora ao dizer que essas franjas que o Senhor julga santas não passam de comparações a rainhas que possuem mantos de veludo que se remetem em franjas de algodão, como discurso do diabo, ou seja, ele deixa subentendido a Deus que as pessoas que aos seus olhos fossem "santas", podiam se desviar de cometer pecados, pois esses já eram provenientes de seu coração (Assis, 1992, p. 12).

O narrador de Machado adota no conto a perspectiva católica, pois classifica os pecados em mais e menos graves, diferente do ponto de vista protestante, no qual todos os pecados são iguais.

No conto "A Igreja do diabo", os sete pecados capitais são colocados pela personagem diabo como atitudes corretas, próprias e compreensíveis para um ser humano, dada a sua natureza corruptível.

Diante da insistência do diabo, Deus se cansa de tantos argumentos e permite que ele construa a pedra fundamental de sua igreja, na qual são ainda mais desenvolvidas as noções de orgulho, desrespeito ao próximo, corrupção do próprio corpo e da própria alma.

A Igreja do diabo por um tempo teve grande êxito. Porém, um dia o diabo descobriu que os "fiéis" de sua igreja praticavam as antigas virtudes³, às escondidas, e assim se decepciona, pois sente-se traído pelas virtudes de Deus.

A citação da tradição literária nos textos machadianos é muito diversificada e

¹ Agradeço a Elvis Brassaroto pelas informações e indicações bibliográficas.

² Agradeço a Olga Pereira Carneiro de Azevedo pelas intervenções e referências bíblicas.

³ A expressão antigas virtudes refere-se ao que era pregado na igreja de Deus, atitudes bondosas, que escapassem de pecados, ou seja, os mandamentos da Sagrada Escritura.

os detalhes neles utilizados são minuciosos, o que podemos perceber neste conto. Machado de Assis tem um estilo próprio de escrever que cativa o leitor, aguçando a vontade e o prazer pela leitura de seus textos. Este estilo está ligado ao

“... empréstimo de idéias e de formas, incontáveis alusões, as fontes veladas ou explícitas, as citações e as glosas, os lapsos forjados ou verdadeiros, de dispositivos intertextuais que encorajam estudos comparatistas...” (Villaça, 1998, p. 3).

Machado de Assis trata de assuntos importantes de uma forma própria, o que dá uma forma especial a seus textos, “... Machado gosta de anedotas, e de focalizar detalhes triviais, mas que lançam uma luz inesperada sobre assuntos importantes...” (Gledson, 1998, p. 15).

Os temas abordados por Machado de Assis são sempre atuais e a intertextualidade que neles se apresenta remete-nos aos nossos dias. O escritor apresenta, portanto, em seus textos, um “...Olhar moderno, que transfigurou a antiga paisagem...” (Villaça, 1998, p. 4). Vemos que Machado escreve tudo em uma mesma linha de pensamento e que, para ele, para tudo há uma razão. Assim, usa diversos recursos para que o leitor não chegue direto ao assunto, mas que pense, reflita:

“...A ironia machadiana apóia-se com muita freqüência nas simetrias, traduzindo uma situação por outra num estilo de equivalências... A simetria revela mais literalmente do que nunca...” (Villaça, 1998, p. 6).

Nas obras de Machado de Assis há um forte poder de sedução, que prende o leitor, “... o narrador atrai o leitor para o seu sistema, do qual não é fácil sair...” (Villaça, 1998, p. 10).

Segundo Lúcia Granja, Machado de Assis utiliza-se de artifícios retóricos específicos para induzir o leitor ao conhecimento de suas idéias...” (Granja, 2000, p. 37). A autora refere-se à crônica, mas suas idéias podem ser transportadas para a análise de conto, onde podemos claramente perceber que o artifício retórico que o narrador de Machado de Assis utiliza é tão bem elaborado que suas obras se tornam fonte de leitura que prendem o leitor do início ao término dela.

A figura do “diabo” na obra de Machado de Assis já chamou a atenção dos críticos anteriormente. John Gledson em sua introdução aos contos disse que Machado de Assis “...certamente acreditava na bondade humana inata...” (Gledson, 1998, p. 44). Pode-se atestar isso no conto “A igreja do diabo”, quando o diabo faz sua petição para desviar os fiéis da igreja de Deus, acusando-os de serem corruptos e se esconderem em vestes de cristãos. Gledson cita também outro trabalho de Machado de Assis, que mostra novamente seu gosto pela personagem “diabo”. Em “Sermão do diabo”, uma crônica datada de 04/09/1892, publicada na série “A Semana” do jornal *Gazeta de notícias* (Gledson, 1998, p. 54), Machado de Assis diz que há uma semelhança entre a igreja de Deus e do diabo “... Já Santo Agostinho dizia que “a igreja do Diabo imita a igreja de Deus...” (Assis, 1893, p. 01).

Parodiando a Bíblia, o diabo do sermão de Machado de Assis utiliza o mesmo esquema literário (a mesma linguagem) que Jesus usou no Sermão da montanha:

“... E vendo o Diabo a grande multidão de povo, subiu a um monte, por nome Corcovado, e, depois de se ter sentado, vieram a ele os seus discípulos. E ele, abrindo a boca, ensinou dizendo as palavras seguintes...” (Assis, 1893, p. 01).

Na Bíblia: “... E Jesus, vendo a multidão, subiu a um monte, e, assentando-se, aproximaram-se dele os seus discípulos; e abrindo a sua boca, os ensinava dizendo...”.

Observamos assim que Machado de Assis parodia a linguagem da Bíblia, utiliza textos bíblicos por se tratarem de temas universais, relacionados ao homem e ao universo e faz das palavras de Jesus palavras também do diabo, ressaltando que o diabo sempre muda os ensinamentos bons de Jesus em ensinamentos maus, sarcásticos, corruptos, irônicos “...Bem-aventurados os afoitos, porque eles possuirão a terra...” (Assis, 1893, p. 01). Agora vemos claramente o mesmo tópico na Bíblia: “...Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra...”. A forma como Machado escreve o “Sermão do diabo” faz-nos perceber que ele está fazendo uma referência ao sermão bíblico, com o objetivo de criticar e satirizar as atitudes dos homens.

Luiz Gonzaga Garcia de Castro diz

“... a narrativa do conto “A Igreja do diabo” é linear, contudo Machado de Assis a faz em capítulos, tornando-se precursor na maneira de estruturar aquela forma literária...” (Castro, 1985, p. 68).

Essa forma de escrever é comum nos contos de Machado de Assis, quando não utiliza narrativas corridas e sem cortes ou interposição de planos. O mesmo autor, em sua análise do conto “A Igreja do diabo”, coloca a personagem como um anti-herói, concorrendo com Deus (Castro, 1985, p. 69).

Podemos perceber que Machado de Assis sempre faz do diabo um ser copioso, inescrupuloso e sem personalidade própria, incapaz de criar com singularidade seu discurso.

Machado de Assis era um grande conhecedor da Bíblia. Vemos que a teoria que ele nos apresenta sobre Deus e o diabo é coerente com a que está impressa nos evangelhos. Explorando sua biografia, temos informações de que Machado de Assis fora coroinha na igreja católica (Pereira, 1998, p. 84) e ainda, segundo Lúcia Miguel Pereira, ele perdera sua fé à medida que se afirmava como adulto e intelectual (Pereira, 1998, p. 85). Apesar de utilizar temas bíblicos, apenas por serem universais, podemos ver em sua carta à José Veríssimo, datada de vinte e um de janeiro de 1904, que fora à igreja, a fim de assistir a uma missa, já no fim de sua vida (Assis, 1992, p. 187).

Machado de Assis mostra uma possível não concordância a respeito da canonização dos padres “... O velho jesuíta fala largamente dos meios de ser santo... Os vigários de Cristo fazem Santos, mas não podem sê-lo...” (Granja, 2000, p. 128). Lúcia Granja faz uma citação importante a respeito dessa desilusão de Machado sobre a santidade dos padres

“... A lembrança é motivo para a contraposição entre os líderes religiosos cató-

licos de antigamente e os dos dias de então... Agora, eles fazem política e defendem interesses econômicos próprios..." (Granja, 2000, p. 129).

Voltando ao conto "A Igreja do diabo" Alfredo Bosi diz que "há uma possível teoria de comportamento em "A igreja do diabo" (Bosi, 1999, p. 85). Machado de Assis coloca em pauta o comportamento de alguns "fiéis" da igreja dos santos e, em uma nota de rodapé, Bosi cita La Rochefoucaud, de quem Machado fora leitor: "... as pessoas fracas não podem ser sinceras..." (Bosi, 1999, p. 86). Mostra esse lado do ser humano ligado à imperfeição, que de certa forma, é uma das características da personagem diabo no conto.

No trecho abaixo, de Alcides Villaça, ele nos diz sobre "A Igreja do diabo"

"...A falibilidade de Deus, revelada por seu gesto de desalento resignado, coloca-O apenas um degrau acima da ingenuidade de um Lúcifer humilhado..." (Villaça, 1998, p. 4).

Vemos a maneira como Machado de Assis aborda a oposição Deus X Diabo. O diabo é sinônimo da maldade, da decadência humana, de humilhação e zombaria do homem, e Deus cede ao pedido.

No conto "A Cartomante", o narrador de Machado de Assis diz que "...há vulgaridades sublimes..." (Villaça, 1998, p. 6). Em "A igreja do Diabo" essa citação é mais sutil, feita de forma mais agregada à questão de que o diabo corrompe com seus sentimentos perversos a alma humana.

Podemos também visualizar essas idéias, que o narrador utiliza para fazer com que o leitor compartilhe de suas opiniões, quando nos questiona, no início do conto, a respeito da fundação da igreja do diabo "...Por que não teria ele a sua igreja?..." (Assis, 1992, p. 9). Seu estilo literário abre possibilidades de conclusão do leitor.

No conto "A Igreja do Diabo", Machado de Assis faz uma citação do Fausto⁴, de Goethe "... Não venho pelo vosso servo Fausto, respondeu o Diabo rindo, mas por todos os Faustos do século e dos séculos...". A obra de Goethe conta a história de um homem que desejava decifrar o mistério da vida.

"... Sua sede pela onipotência leva-o a dominar várias ciências, mas nenhuma delas o conduz ao mistério da existência. Anseia por conhecer mais e mais: vida, alegria, amor, magia. Deseja transformar-se numa espécie de deus, com acesso ilimitado a todas as manifestações da natureza..." (Goethe, 1948, p. 8).

Nesse trecho, podemos fazer um paralelo entre a narrativa bíblica do diabo, sua soberba e sua conseqüente queda, pois o diabo ou Lúcifer (anjo de luz) se transformou em anjo das "trevas", justamente pela mesma ambição de Fausto, o desejo de ser Deus ou melhor que Ele. Machado, quando faz essa citação, mostra-nos que o diabo, nesse trecho, e em quase todo o conto, quer aliviar sua culpa ou afirmar as intempéries do coração humano, tentando afirmar que o ser humano é cheio de

⁴ Essa obra foi escrita por Goethe dentro do movimento pré-romântico alemão, datado do final do século XVIII, início do século XIX. Personagem que vive no século XVI, astrólogo e necromante, descrito na obra de Goethe como filósofo.

pecados, desejos que o tornam semelhante a ele e que o ser humano não é passível de receber perdão e reconciliação com Deus.⁵

Vemos que tomado pelo desejo de se tornar um “deus”, Fausto cede às propostas de Mefistófeles (diabo). No momento em que Fausto tem consciência dos seus limites, Mefistófeles entra em cena. O demônio se oferece para conduzi-lo a um novo universo, onde as emoções são íntegras, a sabedoria é infinita e tudo está em perfeita harmonia com a vontade... Mefistófeles lhe propõe o prazer total e pleno de alegria e do amor, mais o dom de controlar os sentimentos e as pessoas como um mago, retendo nas mãos o tempo, e fazendo a natureza oscilar segundo seu próprio desejo. Porém, Fausto deverá pagar um preço a Mefistófeles: entregar-se a ele.

Fausto é mostrado como um personagem tomado pela ganância. No momento em que vende sua alma ao diabo, esse se torna vencedor. Vê-se então a ambição do diabo em relação a Deus.

Na Bíblia, vemos que o diabo precisa enganar o ser humano, como fez com Fausto, propondo-lhe coisas momentâneas para conseguir corromper sua alma e assim torná-la sua. A retórica utilizada por ele, tanto na obra de Machado de Assis quanto na de Goethe, é cheia de perspicácia e argumentos, a fim de mostrar que ele se sentia acima de Deus ao corromper o homem cuja natureza é pecaminosa, fato esse bem explícito no conto. E a personagem diabo de Goethe igualmente à de Machado de Assis tenta provar que o ser humano é capaz de decepcionar quem o fez “... Fausto também será capaz de causar surpresas assombrosas ao seu Criador...” (Goethe, 1948, p. 8).

Fausto se iguala ao diabo quando deseja ter melhor prestígio e melhor posição que Deus. Machado de Assis mostra muito bem os dois paralelos: o bem e o mal.

Machado utiliza retórica para justificar os atos do diabo. Exemplo disso é a maneira como aborda a majestade, soberania de Deus e o diabo sempre tentando se safar de seus maus atos e convencê-lo de que não é mau. No capítulo nono de *Dom Casmurro*, Satanás diz:

“...- Senhor não desaprendi as lições recebidas... Escutai-a, emendai-a, fazei-a executar... Satanás suplicou ainda... até que Deus, cansado e cheio de misericórdia, consentiu em que a ópera fosse executada, **mas fora do céu...**” (Assis, 1946, cap. 9). Vemos que o diabo é distanciado cada vez mais das coisas divinas, puras.

No mesmo capítulo, alude-se a certa rivalidade entre o diabo, quando ainda anjo, e Miguel, Rafael e Gabriel: “...Rival de Miguel, Rafael e Gabriel, não tolerava a precedência que eles tinham na distribuição dos prêmios...” (Assis, 1946, cap.9). Assim, vemos a procedência do diabo que, antes no céu e agora condenado e humilhando-se para convencer, pede permissão a Deus para tocar no ser humano e convertê-lo à maldade, ou seja, o mesmo tema abordado no conto “A Igreja do

⁵ Agradeço ao Pastor Manoel de Sousa Lima pela intervenção neste trecho de meu texto.

diabo”.

Em “A Igreja do diabo”, Machado frisa de forma envolvente a imagem do anjo decaído diante de Deus.

Machado parece ser um grande conhecedor da alma humana, de Deus e do diabo da forma como a Bíblia os apresenta e mostra também em sua obra os sentimentos que corrompem o ser humano oferecidos pelo pecado original do diabo. Como já foi dito, tudo o que ele escreve tem uma intenção e suas idéias são expressas de forma especial. É preciso desenvolver uma capacidade de “ler o que não está escrito” e descobrir a intencionalidade do autor, olhando através de sua própria escrita.

BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA VIDA NOVA. São Paulo: S. R. Edições Vida Nova, 1976.

ASSIS, J. M. M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira Ltda, 1995.

_____. *Obra Completa*. 3 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

_____. *O Sermão do diabo*. In: A Semana.

BOSI, A. *Machado de Assis. O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

CASTRO, L. G. G. de. *Os temas como tecedura narrativa em alguns contos Machadianos*. São Paulo: FASC, 1985.

GLEDSOON, J. *Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo*, Machado de Assis: contos/ uma antologia (Sel. Intro. e Notas John Geldson),

São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOETHE. *Fausto*. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira Ltda, 1948.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. Série princípios. 10.ed. São Paulo: Ática, 2001.

GRANJA, L. *Machado de Assis: escritor em formação (à roda dos jornais)*. Campinas, SP: Mercado d Letras, 2000.

PEREIRA, L. M. *Machado de Assis (Estudo Crítico e Biográfico)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

VILLAÇA, A . *Machado de Assis, tradutor de si mesmo*. Novos Estudos Cebrap, n. 51, 1998.

DE ONDE PARTIMOS, AONDE CHEGAMOS: UM MAPA SE FAZ COM MUITOS SENTIDOS

*Renata Sieiro Fernandes¹
Marco Antonio Farias Scarassatti²*

RESUMO

Este relato apresenta a descrição de um trabalho educativo com crianças, em um ambiente escolar, baseado na pedagogia de projetos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e linguagens expressivas. O desenrolar desse trabalho pedagógico mostra a construção conjunta de um projeto coletivo, particular, original e intransferível.

Palavras-chave: pedagogia de projetos, projetos pedagógicos.

ABSTRACT

This article presents a description of some educative actions involving children that attend classes in a formal system of education. These actions were based in the pedagogy of projects, involving different fields of knowledge and expressive languages. The development of this pedagogical work shows the construction of a collective, singular, original and no transferable project.

Key-words: pedagogy of projects, pedagogical projects.

APRESENTAÇÃO

Diário de aula: 03/02/2003

A primeira roda do ano iniciou-se para a apresentação de todos do grupo, adultos e crianças e para a introdução e oferecimento do “tubo” como presente para a turma. A idéia que acompanha esse objeto é que ele possa ajudar a deflagrar alguns caminhos ou eixos possíveis para a construção de nosso projeto de trabalho neste ano.

“O que pode ter dentro dele?”, pergunta o adulto-professor ao sacudir o tubo. “Sementes”, “é um cano de chuva”, “pedras”. Ao abri-lo e mostrar o seu conteúdo surge, então, o objeto escolhido para disparar e motivar o projeto comum desta nova 3ª série³: um mapa estelar, grande, azul, repleto de pontos brancos ligados entre si formando figuras mitológicas.

¹ Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp, professora de 3ª série da Escola do Sítio (Campinas – SP).

² Compositor, mestre em Multimeios pelo Instituto de Artes – Unicamp e doutorando pela Faculdade de Educação – Unicamp, docente da Faculdade Padre Anchieta (Jundiaí - SP) e professor de música da Escola do Sítio (Campinas - SP).

³ O grupo é formado por meninos e meninas de 8 – 9 anos de idade, em sua maioria oriundos de classe média e que freqüentam essa escola particular que apresenta uma proposta curricular, pedagógica e educacional mais alternativa ao ensino formal mais tradicionalmente oferecido.

“O que isso tem a ver com a gente?”, “por que ele está aqui?”, “o que podemos fazer com ele?”, foram as perguntas feitas na intenção de que as crianças comesçassem a construir um sentido naquele momento para o presente escolhido. “Podemos estudar”, “são constelações”, “são signos”, “são estrelas”. As respostas, obviamente, detiveram-se sobre o que se mostrava explicitamente e sobre aquilo que já lhes era, de alguma forma, familiar. Somente então, foi lançada a pergunta: “o que é isso?”. “Um mapa”. “Do quê?”. “Das constelações”. “Por que vocês acham que é um mapa?”. “Porque mostra onde ficam as estrelas”. “O que é um mapa, então?”. “É o que mostra onde ficam as coisas”, “serve para ajudar a guardar os caminhos”, “pode ajudar quando se está perdido”, “serve para estudar”, “pode ser um projeto do tipo da bota⁴ da 2ª série”, foram as respostas e hipóteses iniciais das crianças. “O que podemos estudar?”. “As estrelas”, “os mapas”, “como as pessoas pensaram para formar as constelações”, “alienígenas”, “naves”, “descobrir desenhos no céu”, “os labirintos”. A partir disso, uma idéia já vai tomando forma e nos envolvendo, partindo do céu e do universo e englobando os mapeamentos em geral e os labirintos, a princípio. Os efeitos do objeto disparador vão aparecendo, mostrando que ele pode ter chegado para ficar, de fato; partindo-se dele como um centro irradiador de lampejos de outras possibilidades.

Atividade 1: ainda em roda, todos sentados, usando um barbante, foram tramas as pernas das crianças, ligando-as. Ao final, um desenho surgiu. “O que vocês vêem ao olhar para isso?”. “Estrelas”, “triângulos”. “Além disso, representa um caminho que nos une, com todos os fios se cruzando”. “Isso pode representar um mapa?”. “Pode ser o mapa da nossa roda”. “Só que se sairmos daqui, esse mapa se perde. Como podemos registrar isso para que não o percamos?”. “Copiando o desenho projetado em sombra no chão”. E assim o fizemos. “Mas tem uma idéia que não pode ser esquecida, a seqüência do traçado”. “Marca na lousa quem liga com quem”. “Mas vamos precisar saber onde cada um está sentado”. “Põe o nome de cada um na seqüência da roda”. Então, duas listas foram feitas na lousa (uma com a ordem das crianças lado a lado na roda e outra com a ordem em que foram ligadas), servindo de dados e material de apoio para a realização da proposta que será feita mais a frente. “Também precisamos marcar o tamanho da roda. Como podemos fazer isso?”. “Usando uma régua”. “E como faremos para medir algo que é circular com um instrumento reto?”. Após pensarem por algum tempo, surgiu a idéia de usarmos um barbante, contornando o desenho da roda e então, medir com a régua esticando-se o barbante. Feito isso, chegamos aos dados necessários para a representação de algo tridimensional no bidimensional e, ao reduzirmos seu tamanho para um mais compatível com nosso espaço, chegamos a uma escala de proporção, que só será convencionalizada e padronizada posteriormente.

⁴ No ano anterior, a professora da turma escolheu como “objeto deflagrador ou disparador” um par de botas usadas. Essa postura de se levar um objeto carregado de símbolos no primeiro dia de aula tem sido freqüente na metodologia de trabalho da escola.

Atividade 2: cada criança, individualmente, tentará dar significado para as seguintes palavras: mapa, mapear, cartografia, cartografar, a partir de seus repertórios e de como lhe soa a palavra, mesmo que desconhecida. Mapa: “um desenho no papel, para achar lugares”, “indica os lugares, mostra o mundo”, “um papel com estradas para seguir”, “uma coisa que mostra onde estou”, “um lugar que põe informações para não se perder”, “quando se está perdido serve para ajudar e serve para estudar”, “uma coisa que dá informações”, “um quadrado com desenhos”, “um papel mostrando caminhos”, “um papel com lugares”, “uma coisa que me guia”, “um centro de localização”, “ajuda a descobrir lugares e ilhas”. Mapear: “quando se faz mapa”, “é um mapa do céu, do universo”, “dar a volta ao mundo”, “é um livro de mapas para folhear”, “é quando decifra um mapa”, “um livro de caminho”, “fazer um mapa”, “seguir um caminho no mapa”, “seguir um mapa”, “procurar alguma coisa no mapa”, “estragar o mapa”, “ver o mapa”. Todas as respostas muito pertinentes. Mais ou menos próximas a definição dada pelo dicionário, que foi consultado ao final: “representação de algo em tamanho menor em uma superfície plana” e “pesquisar os mapas, desenhar os contornos de algum lugar”, respectivamente. Mais ou menos poéticas. Mais ou menos gerais ou específicas. Cartografia: “mapa com o nome dos lugares escritos errados”, “uma carta de mapa”, “fotografar ou fotos de mapa”, “lugar onde faz mapa”, “foto de mapa antigo”, “um mapa”, “o nome da escrita nas cartas”, “escrever um mapa”, “fotografar”, “seguir as estrelas”, “um pôster sobre coisas da terra”. Cartografar: “uma carta com mapa”, “quem trabalha com mapa”, “dar uma carta para quem precisa de mapa”, “tirar foto do mapa e pesquisá-lo”, “fazer mapa”, “trabalhar com mapa”, “escrever com cartografia”, “estudar um mapa”, “observar a paisagem”, “seguir vários caminhos do mapa”, “tirar uma cópia do mapa”, “tirar foto”. Pela definição do dicionário, muito menos imaginativa: “arte, ciência ou técnica de fazer mapas” e “fazer ou desenhar mapas”, respectivamente.

Lição para casa: 1) Faça uma lista com exemplos de mapas. 2) Escolha um mapa e traga para a escola.

A idéia a ser seguida é acompanhar os lampejos que foram produzidos. Os diferentes e variados mapas que chegaram, posteriormente, ajudaram a ampliar o conhecimento das formas de se representar o real sob a forma gráfica e apresentá-los a novos temas de interesse, estudo, pesquisa e trabalho.

Apareceram mapas de diferentes tipos: estelares, de navegação aérea, geofísico, político, de reservas indígenas, de parques, de praias, da escola, da vegetação, da cidade, das ruas, do bairro, da mão, astral, do mundo, dos países, das regiões, dos continentes, da caverna, do tesouro, do corpo, do sistema solar, de clima, de agricultura.

Antenados com os assuntos, livros, reportagens e demais materiais informativos foram aparecendo para nos amparar e ajudar no tratamento do tema. Aproveitamos deles para atividades de leitura e interpretação em sala e em lições de casa. Leituras de variados níveis e com diferentes orientações, para variados leitores em

formação, sem distinção de idade. Textos sobre chuva de meteoros, sobre a vida em órbita, as missões espaciais, sobre telescópios e satélites, sobre arqueoastronomia. Seguíamos por esse lampejo enquanto buscávamos formas de trabalhar com aquele montante de mapas de todos os tipos.

Também íamos seguindo outro lampejo, o de construção de mapas individuais. Uma lição de casa pedia o seguinte: 1) Desenhe no sulfite, como você imagina que seja um mapa de _____ (a ser escolhido). 2) Para que serve esse mapa? 3) Que marcas usou para desenhá-lo? 4) Que formato ele tem? 5) Usou cores? 6) Usou legenda?

No dia da verificação da lição de casa, trocamos os mapas para discutirmos sua eficácia de transmissão de informações contidas na representação. “É possível saber de que tipo é o mapa? Por quê?”, “que informações faltaram?”, “que sugestões podem ser dadas para adequá-lo ao seu propósito?”. Dessa forma, chegamos a conclusões essenciais que precisam constar dessas representações: pontos de referência, ponto de saída e de chegada, caminhos e trajetos, legenda, cores. Três novas re-avaliações ajudaram a reconstrução dos mapas iniciais.

Para as leituras feitas em roda, elegemos os mitos que se relacionavam com as constelações encontradas na carta estelar e os heróis: Hidra, Fênix, Centauro, Atlas, Hércules, Órion, Pégasus, Minotauro, Dédalo e Ícaro. A mitologia grega, em particular, foi outro aspecto seguido, bem como a vida e o povo da Grécia Antiga, conhecidos através de histórias lidas, contadas e vistas. A arquitetura, os penteados, as roupas, os enfeites, as comidas, as músicas, as bebidas, as mulheres e seus direitos limitados, os escravos, a democracia, as palavras gregas que usamos serviram como material para a criação e elaboração de um exercício dramático, encenado para um público formado por pais, bem como de um banquete com cardápio grego.

Após algum tempo manuseando os mapas que levaram para a sala, buscando agrupá-los em grupos e subgrupos, conseguimos pensar em uma forma de organizá-los de modo a incluir todos e tematizá-los.

Fizemos um conjunto grande que contém os demais conjuntos, partindo de um foco geral para um específico. Assim, representados sob a forma de círculos concêntricos, relacionamos os temas que serviriam de norte para os presentes e futuros estudos e pesquisas.

O tempo que nos detivemos em cada tema do círculo foi de, aproximadamente, 2 meses. O ritmo disso quem deu foi o próprio grupo, detendo-nos em detalhes quando mais nos motivavam e apressando-nos quando íamos dando conta do que estava sendo visto, ouvido, sentido, tocado, provado. Cada apresentação ou convite para o início de um assunto novo aconteceu pela introdução de um mapa que dizia respeito a ele.

O projeto comum, iniciado na roda do primeiro dia de aula, nos serviu de guia e como ponto de referência, norteador e, a partir dele, muitas ramificações, como em um mapa ou em uma teia de aranha surgem e nos levam para pontos de convergên-

cia, de divergência, paralelos, tangentes, perpendiculares, estelares, retangulares, para assuntos básicos, complementares, suplementares. A princípio, o grupo não pôde precisar e determinar aonde íamos dar, pois ainda não sabíamos o caminho; como caminhantes, navegantes, construtores, nosso caminho fazia-se com um tanto de planejamento e um tanto de inusitado, de imprevisto, de não-calculado. É esse o prazer e o risco de experimentar cada dia como o presente de um futuro que não se conhece de antemão, mas que apresenta-se no devir.

Das linhas, das curvas, do tracejado, do interrompido, do retomado.

Não se fazem mapas de caminhos não percorridos, virgens, intocados. Os mapas são registros de cruzamentos, curvas, bifurcações, retas oblíquas, paralelas, perpendiculares que aconteceram no fazer de um trajeto. Nesse caso, o porvir não é conhecido pois, mesmo que se tomem nas mãos os mapas construídos por pioneiros ou seguidores, a viagem é particular e, em grande parte, intransferível, ou seja, a experiência é sempre nova e única e apenas parte dela pode ser evocada e transmitida, por quaisquer que sejam seus meios e técnicas empregados na sua comunicação. É o devir, com sua potencialidade de ocorrência que traz o inusitado, o imprevisto, a surpresa.

O mapa de nossa passagem no ano de 2003 foi sendo construído aos poucos, devagar, com inúmeras marcas, com pausas para seu reconhecimento e fixação de seus pontos e linhas.

Retomando, o que disparou os caminhos possíveis de serem andados, voados, navegados, mergulhados, visitados, foram diferentes tipos de mapas que chegaram, pelas mãos das crianças e minhas, no início do ano. A partir deles, o exercício foi inseri-los em um "terreno" que mostrasse algum caminho, trajeto e exibisse sua visibilidade. O que conseguimos fazer com todo esse material, depois de alguns exaustivos exercícios coletivos de aproximação e afastamento, re-alocação, inserção e exclusão, foi traçar o contexto que envolveria o trabalho de pesquisa, estudo, vivência e produção – já que a escola permite flexibilidade no trato da seqüência e na cronologia dos assuntos.

No processo de construção do projeto coletivo de trabalho, nosso foco foi partir de um tema geral, amplo, abstrato e, aos poucos, ir circunscrevendo-o, incluindo outros tantos temas, de forma a chegarmos a um tema mais específico, restrito, concreto. Foi sugerida, conforme dito anteriormente, uma representação por círculos concêntricos – e que, ao final, retomando-a, pareceu ser mais adequada a representação por uma espiral pelo fato de, ao mesmo tempo em que projeta novos temas e aprendizagens, não deixa de carregar consigo os temas e aprendizagens anteriores – alguns marcos orientadores para a construção de nosso mapa, ou seja, por onde gostaríamos de passar e o que gostaríamos de poder experimentar.

O que esse exercício possibilitou foi um relacionar de temas a serem estudados, pesquisados e conhecidos; o quê fazer e o como proceder (as metodologias empregadas e as habilidades a serem desenvolvidas) foram surgindo a partir das contribuições de todos da turma, ora mais motivados e encaminhados pelos adul-

tos-professores, ora respeitando e valorizando os desejos, necessidades e interesses da turma. O objetivo maior que orientou este trabalho foi o de ampliar as noções espaciais e temporais, os repertórios, as referências, as relações e as sínteses estabelecidas a partir do fazer, pensar, refletir, interpretar.

Sendo assim, tal projeto coletivo para o ano de 2003 ficou assim delineado:

- Estudo das constelações, focando as estrelas e a mitologia grega a partir de seus heróis;
- Estudo da origem do mundo, focando o Big Bang e as explicações mitológicas e poéticas oriundas de diferentes culturas;
- Estudo da formação da Terra, focando o continente único, original, seu desmembramento e sua deriva, as placas tectônicas, o movimento do planeta, seus fenômenos climáticos e ambientais;
- Estudo da divisão geo-política-física dos países e estados, focando as navegações, as invasões européias, as guerras e os períodos de paz, as conquistas de terras e anexações de novos territórios, as movimentações humanas: as imigrações e as migrações interestaduais (através da origem familiar e pelo sobrenome);
- Estudo da vida nas cidades, focando a história de Campinas e as relações entre a população e seu espaço de vivência e moradia, as multidões, o ambiente sonoro, sensível, olfativo, visual;
- Estudo do aspecto interno das pessoas, focando tanto a parte biológica quanto a holística-integral (atentando para outras formas de se entender e atribuir sentido ao que se passa no espaço interno do indivíduo) e a filosófica (com discussões motivadas por situações oferecidas em leituras de histórias e mitos, bem como de situações vividas no nosso dia-a-dia em comum e no cotidiano particular);
- Estudo do subterrâneo das cidades, focando as estruturas que dão sustentação para a vida no "andar térreo", e os aspectos ocultos à nossa visão e demais sentidos.

Trabalhando a partir das hipóteses iniciais das crianças, acerca do que elas sabiam ou conheciam sobre determinados assuntos, foram propostos desafios de estudo, pesquisa e registros sob a forma de diferentes linguagens, buscando dar elementos para a descoberta do novo e/ou sintetizando e organizando os pensamentos e repertórios.

Assim, nesse mapear de caminhos percorridos estiveram presentes os trabalhos com:

- a linguagem teatral-dramática (através da criação e representação de situações reais e ficcionais, localização no espaço);
- a física-corporal;
- a plástica (com construções tridimensionais, uso e manuseio de diferentes materiais);
- a musical;
- a filosofia (promovendo reflexão, consciência de atitudes, pensamentos, comportamentos, mudanças, transformações, relações e interações com os ou-

- tros, respeito às diferenças, construção e reavaliação de regras e combinados);
- o raciocínio lógico-matemático (construindo agrupamentos, classificações, conceituações, levantamento e teste de hipóteses, comparações, generalizações, sínteses, abstrações, padronização de medidas temporais, espaciais, de peso e volume, formalização das quatro operações, resolução de situações-problema, proporcionalidade, escala, estimativa, fracionamento, aumento das quantidades numéricas);
 - a geometria (construindo e analisando sólidos geométricos, ângulos, volume, (de)composição de figuras, bi e tridimensionalidade);
 - a estatística (lendo, tabulando, interpretando gráficos);
 - a cartografia (representando e orientando-se cartograficamente, registro sob diferentes ópticas, início à perspectiva);
 - as mídias (analisando e apreciando-se vídeos, filmes, imagens de jornais, revistas, propagandas, desenhos, fotografias, textos com diferentes orientações e funções, histórias, músicas);
 - a língua (desenvolvendo a leitura, análise, interpretação, produção textual com coerência, argumentação, legibilidade, ortografia, paragrafação, pontuação, estrutura gramatical - substantivo, adjetivo, verbo, artigo -, ampliação do vocabulário escrito e oral, uso do dicionário);
 - as ciências sociais e biológicas (relacionando o sujeito consigo mesmo e com os outros, as variações culturais, a inserção no meio, seu reconhecimento, suas interferências, possibilidades de mudança, acompanhamento de fatos históricos passados e recentes, analisando-os e interpretando-os);
 - a geografia (reconhecendo as variações de ambientes, climas, vegetações, com suas repercussões no dia-a-dia das pessoas, da população, das cidades, as mudanças ocorridas nos diferentes momentos do planeta, possibilidades de registro no plano e no tridimensional).

A partir de um assunto, outros temas ou sub-temas são aproximados (e atividades e experiências são pensadas e propostas) de modo a constituir um novo contexto. Para tanto, valemo-nos de fotografias, letras de músicas, vídeos, leitura de histórias que apresentaram os assuntos sob diferentes formas. Foi assim que fizemos, por exemplo, com o tema das cidades, conhecendo características e regionalidades de diferentes centros urbanos a partir do olhar e da narração de cantores (“Rio 40 graus” e “São Paulo – SP”, interpretadas por Fernanda Abreu, “São, São Paulo”, por Tom Zé, “Sampa”, por Caetano, “Terrinhas” – Itaúna, por Banda Pé no Chão, “Música Urbana 2”, por Legião Urbana, “Outras capitais”, por Itamar Assumpção, “Brasília”, por Plebe Rude), de poetas (“Confidência do Itabirano”, “Ruas”, por Drummond) e escritores (por exemplo, Ferreira Gullar com “Cidades Inventadas” e Ítalo Calvino com “Cidades Invisíveis”), assistindo ao vídeo “Koyanisqaatsi”, de Godfrey Reggio, e lendo e interpretando gráficos e imagens de aspectos do cotidiano de mídias e grandes cidades, oferecidos em jornais, revistas e panfletos.

Nesse assunto um recorte será feito para melhor destacar, descrever e ilustrar seu desenvolvimento e será priorizado neste momento do texto em diante.

Vivendo e reconhecendo a cidade

Diário de aula: 09/09/2003

Na roda, lemos uma história do Ferreira Gullar.

Atividade 1: desenhar como você imagina que é a vida na cidade durante a semana.

Socializamos os detalhes e temas que apareceram nas representações. As crianças perceberam duas grandes características: há atividades que são feitas de dia e atividades que são feitas à noite. Há ações ligadas ao trabalho e ligadas ao lazer.

Atividade 2: desenhar a vida noturna na cidade no final de semana.

Lição para casa 1: Escreva em forma de texto o que você sabe e/ou imagina sobre a vida na cidade durante os dias da semana, nos períodos da manhã e da tarde. Pense no que as pessoas fazem ou não, em quais momentos, o que as crianças, os adultos, os velhos, as mulheres e os homens fazem de diferente e de igual e o porquê.

Diário de aula: 24/09/2003

Na roda lemos a história "Vizinho, vizinha", de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello.

Atividade 1: organizar, separar em categorias os diferentes postais de cidades trazidos para a sala e montar um mural. Por critérios estabelecidos pelos grupos, as categorias que escolheram foram: cidades com ponte e cidades sem ponte.

Atividade 2: olhar as duas ilustrações contendo favelas e prédios e produzir um texto observando as perguntas: a) o que você pode dizer sobre a vida das pessoas nesses dois lugares? b) o que faz as pessoas terem essas condições de vida e de moradia?

Lição para casa 1: Leia o texto sobre como surgiram as cidades e anote como cada uma se originou. 2. Você sabe como Campinas se originou? Traga algum material sobre isso.

Diário de aula: 30/09/2003

Fizemos um sorteio para agendar a seqüência de apresentações que cada criança da turma fará a respeito de algum aspecto sobre o viver campineiro, por escolha individual e com auxílio dos pais. Durante um mês, a cada dia, uma criança ficará responsável por uma apresentação, valendo-se de notícia, informação, fotografia, imagem ou qualquer material que fale sobre a cidade de Campinas, no presente ou no passado, em que apareçam tanto os lados negativos como, principalmente, os positivos.

Ao final de cada apresentação, individualmente e em seu caderno, cada crian-

ça fará um texto informativo e crítico sobre a apresentação feita, seguindo o roteiro: a) qual foi o assunto escolhido para ser apresentado; b) o que você achou interessante saber; c) que materiais foram usados pelo/a apresentador/a; d) o que você achou da apresentação e por que.

Lição de casa: 1. Leia o resumo sobre a origem e história da cidade de Campinas, feito a partir dos materiais trazidos para a sala. 2. Responda: a) o que marcou a origem desta cidade?⁵, b) em quantas partes podemos dividir os momentos da história de Campinas e quais são eles?⁶ 3. Faça um desenho que represente a origem de Campinas a partir do que você leu⁷.

Surpreendentemente, as crianças - algumas delas auxiliadas pelos pais - pesquisaram assuntos variados e bastante interessantes sobre a vida nesta cidade. Do mesmo modo, valeram-se de diferentes formas de pesquisa: jornal, livros, entrevistas no bairro, passeio ao centro e entrevista com os trabalhadores, fotografias feitas dos monumentos ou das pessoas, fotos antigas, ida à sessão da Câmara, etc.

Os assuntos apresentados foram os seguintes: "o trabalho informal no centro da cidade"; "os campineiros falam sobre o que pensam da cidade"; "os campineiros do distrito de Barão Geraldo avaliam a cidade"; "situação ambiental e política da Fazenda Santa Paula (especulação imobiliária)"; "condições de saúde, lazer e moradia do campineiro"; "a favela do Parque Oziel"; "a rádio Muda"; "a origem da Unicamp"; "monumentos e locais históricos do centro"; "dois personagens do distrito de Barão Geraldo que nomeiam ruas"; "o Museu dos Negros (escravos que serviam os barões do café)"; "o tradicional Bar do Voga"; "a Estação Cultura, antiga estação ferroviária e atual espaço cultural"; "a história dos times da Ponte Preta e do Guarani"; "a origem do Tênis Clube"; "a construção do terminal de ônibus Miguel Vicente Cury"; "o aeroporto de Viracopos"; "os serviços oferecidos aos moradores do distrito de Barão Geraldo"; "N.A.I.S., instituição de ajuda aos necessitados"; "Campinas de 1950 a 1990 nas fotos de jornais".

Após todos terem feito suas apresentações, tentamos agrupar os assuntos por sua proximidade temática e relacionamos oito grupos assim organizados: situação dos moradores de Campinas; a universidade Unicamp; monumentos, lugares e pessoas históricas; esportes; transporte; trabalho; o passado longínquo de Campinas e o passado mais recente de Campinas.

O desconhecimento da própria história de sua cidade, bem como a forma mais habitual que essas crianças têm de conhecer a cidade em que moram, restringin-

⁵ "Sua origem está diretamente ligada à abertura dos caminhos para o sertão de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os primeiros a chegar na região onde nasceria a cidade foram os paulistas do Planalto do Piratininga. Assim, entre os anos de 1721 e 1739, o 'Caminho dos Goiazes' se solidificou como um descanso para os tropeiros, que acabou sendo denominado de 'Campinas do Mato Grosso'.

⁶ Juntamente com as crianças, dividimos a história da cidade nos seguintes momentos: a) passagem e pouso de tropas de muares; b) fixação e formação do povoado; c) plantação de cana-de-açúcar; d) substituição por plantação de café; e) início da industrialização; f) comércio e universidades.

⁷ As crianças desconheciam essas informações anteriormente ao trabalho.

do-se a momentos de passagem e, via de regra, por meio de automóvel, esbarram em uma limitação nos modos de ver e viver em um meio urbano. O medo da abordagem por estranhos, da violência, do furto, de estar no meio da multidão limitam esse conhecimento pois que a experiência dessa vivência acontece de forma distanciada, deslocada, mediada por vidros insensíveis.

Querendo provocar mudanças ou modificações – iniciais – nesses sentimentos enviesados e procurando motivar um estreitamento – ainda que momentâneo – e aproximação entre as crianças e sua cidade, foram pensadas atividades graduais que culminaram com uma saída para o Centro a fim de que essas crianças se povoassem de novas sensações e afetos em relação as pessoas e ao espaço urbanístico e arquitetônico campineiro. A re-elaboração e a expressão disso aconteceram em uma mostra aberta ao público, em que o grupo apresentou uma instalação plástica e sonora denominada “Vivaacidade”.

O processo de preparação e montagem dessa instalação plástica e sonora acompanhou e instigou os encontros e atividades musicais dessa turma de crianças. Envolvidas pelo projeto, experimentaram uma relação com a escuta dos sons cotidianos e não cotidianos da escola, dos trajetos, das ruas e praças da cidade.

Essas atividades funcionaram, também, como preparação para uma pesquisa de sons, movimentações, cheiros, cores, sensações, interações entre as pessoas (crianças, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres) e a cidade, feita diretamente no centro de Campinas e que vieram a constituir a ambientação plástica e sonora de nossa instalação apresentada em uma Mostra Cultural da escola.

Diário de aula: 1ª. semana/ setembro/2003

Durante as aulas de música, a escuta e a relação dos sons com a apreensão e percepção dos espaços vividos tornaram-se o centro maior dos interesses, aproximando e possibilitando o encontro e a participação dessa aula de conteúdo específico ao projeto da sala.

O encontro desses interesses, na perspectiva dos encontros com a aula de música, iniciou-se sob os ares de uma grande novidade, grande, concreta e espaçosa. Um novo cenário onde nossas aulas não concorreriam com os tentadores estímulos, vestígios, do cotidiano escolar diário dessa e de outras turmas, que normalmente se expressam nas paredes e espaços vividos das salas de aula. Uma nova sala para o ensino de música, aliás, uma sala para o ensino e convívio das artes.

Habitar a sala no sentido de criar relações afetivas com o espaço, vivendo e transformando duras paredes, portas e janelas, em local de afeto, aconchego e descoberta; semeadura, cultivo e colheita das nossas histórias ou pelo menos de parte delas, as vividas sob o mesmo teto.

Em uma das aulas, ocorrida anteriormente à mudança de espaço físico, ainda na cotidiana sala de aula, elevando um pouco a cabeça e o olhar, através da moldura da janelas, víamos acima e ao fundo aquela construção nova, que nas semanas seguintes alcançaríamos e transformaríamos na esperada sala de música. Entre

nós as árvores e mais acima o céu no qual as estrelas - pelo menos segundo uma canção, nossa velha conhecida - "mesmo sem vê-las durante o dia, todas elas lá no céu estão⁸".

E não estavam as estrelas presentes no projeto da sala? Do mapa estelar – representação plana de uma configuração de estrelas no céu – para a música, a idéia de mapa seria a partitura – conjunto das partes, sons, silêncios, sinais indicativos e representativos de uma peça musical. A diferença é que nos mapas a localização e representação são espaciais, enquanto na partitura, são temporais.

Como juntar essas idéias? Por representações temporais e espaciais? O primeiro trabalho nesse sentido foi entre-salas, na trajetória de ligação da sala de aula à sala nova de música. No chão foram dispostos, espacialmente, alguns instrumentos que deveriam ser tocados segundo uma seqüência ligada pelo pulso de uma baqueta que seria tocada seis vezes no solo, entre um instrumento e outro. Se do céu se pudesse ver, o que se perceberia seria um desenho no chão: xquerê, sino, xilofone, chocalho, tambor, etc.

Depois disso, cada criança representou, em forma de desenho, o percurso que riscou no chão. Mapa, percurso, trajeto. Uma sala já estava ligada à outra e a mudança, de fato, já poderia ocorrer.

Para tanto, foram refeitos os percursos exteriores agora dentro da sala de música, alterando as regras para se alcançarem e tocarem os instrumentos dispostos no caminho. Essas alterações eram rítmicas, no sentido da organização dos pulsos musicais e, ao final, sob o registro em forma de mapa, representa-se o trajeto, os obstáculos e as maneiras de se tocarem os instrumentos.

Diário de aula: 2º semana/setembro/2003

Adaptados à nova sala continuamos a ver as possibilidades da escrita musical. Uma nova atividade foi preparada desenhando-se em linha vertical, os instrumentos e objetos a serem tocados. À frente de cada desenho, em linha horizontal, círculos vazios ou cheios, indicando sons e silêncios. Dessa vez a representação foi apresentada pronta, mas não a música.

Em grupos de seis crianças, cada um tentou executar uma dessas linhas, mas o intuito era de que o resultado contemplasse a prática coletiva.

Como também a escola estava sendo lida através desse novo ponto de escuta, desde a nova sala de aula, repensamos o trajeto feito desde esse local até a sala de música e, juntos, percebemos que nesse pequeno trajeto havia sons bem característicos: pássaros, crianças, sons da quadra e das salas de aula. Nesse momento, foi iniciada uma conversa sobre "paisagem sonora", terminologia usada pelo compositor canadense Murray Schaffer para designar ambientes reais ou as construções abstratas vistas como campo de estudo do ambiente sonoro. No sentido dado pelo compositor canadense, a escola, a casa e a cidade teriam característi-

⁸ A referida canção é Trilhares, de Paulo Tatit e Edith Dedyk.

cas sonoras passíveis de apreciação e de análise no contexto da educação musical.

Esse interesse reconduziu-nos - a partir da pergunta de uma criança - ao espaço sideral e à representação em forma de mapa estelar: “*como é a paisagem sonora do céu e do espaço*”? De lição de casa, foi pedido que, para o encontro seguinte, trouxessem piões e piorras para que fizéssemos uma experiência que reproduzisse como seria o som dos astros, estrelas e galáxias.

Diário de aula: 3º semana/setembro/2003

A busca da representação musical ou a idéia de um mapa musical foi cedendo espaço ao interesse pelos sons e representações dos sons estelares. De acordo com o combinado, algumas crianças levaram para o nosso encontro os piões que nos proporcionaram a experiência da música estelar. Reproduzindo os movimentos de rotação, lançamos esses brinquedos todos ao mesmo tempo, num total de cinco astros giratórios que emitiam som enquanto riscavam o chão com seus movimentos de rotação. Reproduzimos, dessa forma, o princípio da teoria da “Música das esferas”, como alusão à escola pitagórica que acreditava que os astros e demais corpos celestes, em órbita, produziam e emitiam sons, harmonizando e regendo o universo.

Em seguida, foi apresentada, ainda, a representação que alguns músicos fizeram do que seria a música estelar. Em primeiro lugar, escutamos a obra “Os Planetas”, do compositor inglês Gustav Holst (1874–1934) e, posteriormente, vimos a representação aproximada da idéia da Música das Esferas em forma de instrumento musical feita pelo compositor Walter Smetak (1913–1984). Este músico suíço que criou objetos que se situavam entre a música e a escultura - no caso desse instrumento, através de um pedaço plano de madeira, alguns pregos e cravelhas com cordas de aço esticadas - construiu a plástica sonora “Constelação”.

Vendo uma foto de tal instrumento decidimos projetar e construir muitas constelações e, assim, fazer o nosso mapa estelar sonoro.

Diário de aula: 4º semana/setembro/2003

Enquanto providenciávamos o material para a construção da constelação sonora, e deixando de lado a representação como guia do gesto musical, centramos o trabalho na comunicação sonora, não-verbal. Aproveitando a idéia de um tempo musical dilatado, foram propostos exercícios de improvisação nos quais o tempo e os gestos deviam ser muito lentos, como se estivéssemos sob o efeito da gravidade lunar.

Dispondo os instrumentos e objetos pelo chão, a recomendação era para que tentassem se comunicar utilizando apenas os sons instrumentais, sem combinação prévia que não fosse o tocar lentamente, escutar o outro e tentar estabelecer uma ligação entre esses sons produzidos. No começo houve uma certa precipitação nos toques e movimentos. No entanto, pouco a pouco, os movimentos e sons

tornaram-se mais harmônicos, levando a transposição da experiência do som à possibilidade de um discurso musical construído coletivamente a partir da improvisação e da movimentação de cada um.

O grupo se harmonizava enquanto buscava a comunicação sonora. Durante a improvisação, as crianças transformaram-se em astros de órbitas próprias que buscavam integração com as demais, executando uma música das esferas. Durante algumas aulas refizemos essas sessões de improvisação procurando manter os grupos e os instrumentos tocados. A cada dia o entrosamento musical entre as crianças ia aumentando fazendo com que elas criassem relações mais complexas de andamentos, dinâmicas e intensidades musicais na busca da comunicação entre si.

Diário de aula: 1º semana/outubro/2003

A descoberta de uma porta no depósito de materiais da escola redefiniu e reorganizou o trabalho de criação e confecção da plástica sonora Constelação. A partir de desenhos individuais de mapas estelares, passamos a pensar em uma única representação coletiva a ser transposta para a porta.

Divididos em três grupos, cada qual criaria seu desenho em um papel pardo do tamanho da porta. Enquanto isso, fizemos uma votação para decidir qual a combinação de cores que utilizaríamos no instrumento: o fundo azul, para o céu e a cor dourada para os corpos estelares. De posse dos desenhos e com o fundo da porta já pintado, furamos, no papel, os pontos em que estavam representadas as estrelas. Com uma tinta spray dourada, sobrepusemos os desenhos na porta e pintamos os pontos vazados.

Ao final, tínhamos a junção dos três desenhos de constelações impressos na porta. Restava furar nela alguns pontos mais representativos das estrelas para colocar parafusos e esticar neles as cordas ligando um ponto a outro. Usamos bolas de isopor para levantar as cordas (como um cavalete) e amplificar o som quando o instrumento é tocado.

Com o mapa estelar construído, retomamos a experiência anterior de improvisação, agora utilizando somente a recém construção-constelação sonora. Executamos e fizemos algumas gravações, repetimos e treinamos nossa comunicação e, aos poucos, nosso olhar foi descendo das estrelas para a cidade, seus caminhos, localidades e nossos trajetos dentro dela.

Diário de aula: 2º semana/outubro/2003

Um haikai, um pequeno poema que descrevia uma cena sonora, foi apresentado ao grupo:

O velho tanque
Uma rã mergulha
Barulho de água
Matsuo Bashô

(1644–1694)

As dezessete sílabas deste haikai delineiam uma cena auditiva. Um tanque velho, possivelmente num velho e isolado jardim, que vê no mergulho de uma rã a ruptura do seu silêncio primordial, como se o chape desse pequeno anfíbio abrisse o universo sonoro contido na imagem. Evidentemente, não se trata de uma descrição precisa dos sons ambientais, mas sim da construção poética de uma localidade desenhada a partir de um barulho n'água.

O possível espaço real dessa cena, embora passado e remoto, concretiza-se como presente através da relação com o leitor que o decifra e o escuta. O som, considerado um fenômeno temporal, resiste à sua efemeridade como palavra, apropriando-se da memória de quem a lê para reconstruir o espaço vivido pelo poeta no pequeno verso.

Nesse sentido, o próprio poeta transforma-se em um colecionador de sons (assim como o é de palavras, sensações, imagens), que os grava para que se materializem e se transformem a cada leitura. E o leitor, assim como o espectador de um filme, ou o observador de uma obra das artes plásticas, ou ainda um ouvinte, empresta à obra a sua subjetividade para completá-la dando a ela significação.

Estimulando as crianças para que lembrassem de suas cenas de férias, viagens ou mesmo passeios e que tentassem, através das palavras, reproduzir as sonoridades contidas nessas memórias, a representação sonora começava a sair da idéia do mapa e passava a atingir o contexto da criação poética. Muitos poemas foram feitos, muitas localidades recriadas. A própria escola, nas suas características sonoras, como um espaço vivido de valor afetivo, podia ser representada através das palavras. Voltamos ao início, à nossa sala e à escuta a partir dela. Como exercício, gravamos e, posteriormente, escutamos os sons da escola e percebemos a interferência dos sons dos seus arredores: estradas, fábricas, construções e reformas.

O sentido da escuta já buscava escapar aos limites das sonoridades características da escola e tomava a interferente estrada que nos conduziria à cidade. Para tomarmos esse caminho, o passo seguinte seria pensar e transformar o trajeto cotidiano da casa para a escola em espaço vivido e para o que cabia a questão: quais sons escutamos nos trajetos que percorremos no nosso dia?

Como suporte e estímulo foi exibido o filme iraniano "O Silêncio" (1998), de Mohsen Makmalbaf, em que a relação do protagonista com os sons da sua intimidade, sua casa e seu trajeto, determina o valor simbólico da escuta dos sons no espaço fílmico. No filme, Korshid, um garoto cego, afinador de instrumentos musicais, que precisa pagar os alugueis atrasados da casa onde mora com sua mãe, percorre as ruas da cidade ressignificando os sons que escuta e à procura de uma música que toque o coração de seu senhorio de modo a persuadi-lo a desistir do iminente despejo.

As crianças refizeram, a partir do filme, seus trajetos da casa para a escola e da escola para casa, atentas ao sentido da escuta. Ouvir não é escutar, é estar

sensível a todas as manifestações acústicas do ambiente, enquanto o “*escutar é a interface primeira onde a informação é trocada entre o indivíduo e o meio ambiente. O sistema auditivo pode processar a entrada de energia acústica e criar sinais neurais, mas escutar envolve altos níveis cognitivos que extraem informações usáveis e interpretam seus significados*” (TRUAX apud SANTOS, 2002:33).

Essa idéia de escuta interessava ao trabalho na medida em que estimulava nas crianças uma postura ativa e criativa em relação aos sons e às músicas que ouvíamos; uma escuta equilibrada dos sons cotidianos, tal qual defende o compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Sua preocupação é incitar a sociedade à preservação de marcos sonoros que tenham valor simbólico para uma comunidade. Para tal, propõe uma nova postura nessa escuta, que seja ativa e criativa, que reflita sobre o entorno sonoro e a responsabilidade na composição das paisagens sonoras dos grandes centros urbanos. A terminologia “*soundscape*” criada por ele, ou para nós a “*paisagem sonora*”, refere-se a ambientes reais ou a construções abstratas vistas como campo de estudo do ambiente sonoro.

A idéia de uma escuta que inventa nos aproxima novamente do poeta colecionador de sons, ou mesmo do músico compositor. E, nesse exercício de criação, esses poetas sonoros dirigem suas escutas para o valor simbólico dos ruídos e dos sons ambientais e musicais. Planejamos uma visita ao centro de Campinas para captação dos sons de praças, mercados, terminais de ônibus e personagens anônimos da cidade.

A montagem da instalação denominada “*Vivaacidade*” procurou retratar aspectos do viver urbano campineiro através dos sons e ruídos diários que ouvimos e de que nos damos conta ou a que nem sequer prestamos atenção, de cenas do dia-a-dia envolvendo prédios, edifícios, casas, propagandas, outdoors, pássaros, árvores, pessoas, automóveis, comércios, representadas em pintura em tecido, além de contar com um espaço para a ocorrência de um mercado informal de troca, na escola – do qual participaram as crianças de pré a 5ª série e alguns adultos-professores.

Mapas de Campinas colados no chão da sala serviram como redes de caminhos que davam suporte para os andares dos caminhantes e como ponto a partir do qual as construções se elevavam e as relações interpessoais se estabeleciam. Esculturas concebidas (idéias e projetos registrados de forma bidimensional) e confeccionadas por grupos de crianças (adquirindo tridimensionalidade), usando reciclagem de materiais diversos – como roda de bicicleta, estrutura de guarda-chuva, volante de carro - ou não – calha de zinco, papelão, panos de tnt - (a partir de pesquisa sobre as obras de Amílcar de Castro, usando cortes e dobras em ferro e as esculturas voadoras de Calder) funcionaram como monumentos e ficaram adornando um “*jardim de esculturas*”.

Atentos a cada detalhe sonoro das localidades urbanas visitadas, gravamos paisagens, personagens, ruídos, sonoridades e depoimentos. Esse material foi disposto e editado em três categorias: falas; ruas e praças; e mercados. Usamos

três gravadores dispostos em três cantos distintos da sala da exposição para povoar o ambiente da sala com os sons da cidade e de seus personagens.

Grande parte desse material ficou registrada de alguma forma: nas memórias de textos escritos, de pinturas, desenhos, construções, fotografias, gravadores de sons; nas memórias corporais e sensoriais de todos os envolvidos. Uma outra parte se perdeu pois nem tudo é apreensível e tampouco passível de ser guardado em algum suporte material.

A possibilidade de confecção de um cd-rom contendo alguns materiais e aspectos que mostram esse processo de trabalho serviu como uma outra forma midiática – além de todas as outras já citadas e da qual fazemos usos constantes – de registro e de organização das idéias e das experiências.

Três professores e um aluno da Ger@ção Clique⁹ se revezaram no trabalho e se dividiram nas tarefas de tornar viável um material tangível que, além de servir como registro de uma fase de um projeto e de memória de algo concebido e construído conjuntamente, pudesse também servir como material de análise posterior, por congregarem todas as produções individuais e coletivas da turma acerca desse tema, sob a forma de desenhos, textos, sons e fotografias.

Vendo-o como um mapa que nos orienta as entradas e saídas do percurso apresentado para ser percorrido, o cd-rom abre possibilidades para um retorno ao material, de forma diversa da originalmente concebida, pois que favorece o procedimento da comparação, aproximação e afastamento das produções e representações feitas por crianças e adultos a respeito da cidade em que vivem, promovendo análises e interpretações distanciadas no tempo. Por outro lado, dá acesso a todas as produções e seus autores e não apenas às produções individuais. A facilidade da reprodutibilidade e seu baixo custo permitem que cada criança leve consigo um material que pode ser visto e ouvido – por ela, por seus pais e amigos - a qualquer momento, desde que haja a disponibilidade de um aparelho computador que aceite a leitura de um cd-rom (o que é compatível com a realidade desta escola e de quase a totalidade dessas crianças).

Sendo assim, o conteúdo desse cd-rom compõe-se de, inicialmente, uma apresentação e identificação da turma – a partir de uma fotografia - e um mapa estilizado da cidade de Campinas, dividido em quatro partes com cores diferentes; cada uma delas serve de fundo para seus respectivos conteúdos. Acessando cada parte, entra-se em uma das quatro partes disponíveis e identificadas por: “O começo de Campinas”, contando uma breve história das transformações da cidade e contendo representações dos tropeiros a partir dos desenhos das crianças; “Representações da cidade”, contendo os textos e os desenhos de cada criança representando a vida na cidade durante o dia e a noite, ao longo da semana e aos finais dela;

⁹ A professora responsável pelo desenvolvimento do projeto de iniciação à linguagem da informática, denominado Ger@ção Clique, que acontece na escola, é Ann B. Valente. Tanto ela quanto o aluno da Escola do Sítio, Tomás de Lima Leme, foram imprescindíveis na ajuda e concretização de tal cd-rom.

“Retratos da cidade”, em que aparecem as fotos feitas durante nosso passeio a pé por locais do centro de Campinas, sob o sol e sob a chuva, algumas delas associadas com sons individuais referentes à imagem; e “Ver e ouvir a cidade”, em que aparecem fotos da instalação “Vivaacidade” sobrepostas a três trilhas sonoras compostas e mixadas com os sons gravados das ruas, praças e falas.

O que se mostra descrito sobre o formato adotado do cd-rom é uma versão primeira e inicial do material – e que merece reformulações - mas que, até então, se mostrou válido e importante de ser incorporado aos modos de registro do trabalho e também como um outro recurso midiático que auxilia e enriquece o trabalho docente e pedagógico, pois que, além de tudo, necessita da participação e da parceria de diferentes profissionais envolvidos com a escola, conectados para concretizarem um produto que passa, então, a ser um outro objetivo comum, somando-se esforços, habilidades, saberes e conhecimentos particulares a favor de uma ação coletiva e educativa.

BIBLIOGRAFIA

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.



FOTOGRAFIA: ALGUMAS REVELAÇÕES. UM PONTO DE PARTIDA?! UM PONTO DE CHEGADA?!

*Cleane Aparecida Santos***

RESUMO

Neste trabalho pretendeu-se investigar o que a fotografia pode revelar sobre a instituição de educação infantil. Para tanto, elegeu-se como foco de análise o trabalho realizado numa instituição de educação infantil que atende crianças de zero a três anos. A partir das fotografias produzidas durante três anos teve-se a possibilidade de refletir sobre a história e a trajetória da instituição, o trabalho do professor, a criança na fotografia e o esquecido e o não revelado. Concluiu-se, ao observar as fotografias, que há a possibilidade de novos "modos de ver", produzindo conhecimento na presença destas imagens reveladas e nas suas ausências.

Palavras-chave: fotografia, construção de conhecimento e instituição de educação infantil.

ABSTRACT

A school for children from zero to three years old was the focus of analysis in a investigation that aimed to found what the photograph can reveal of this kind of schools. During three years the routine of this school was photographed, and this material permitted the reflection on the history and the trajectory of this educational institution, the work of teachers, the children, and everything that the photos didn't show. The analysis led us to the conclusion that there can be a new 'way of seeing', and that knowledge can be produced from these revealed images and from their lacks.

Key-words: photograph, construction of knowledge, school

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a fotografia como tema. O interesse pela fotografia surgiu por observar que na instituição educacional em que atuávamos como auxiliar de serviços educacionais havia a prática de apresentá-la como forma de registro.

Ao observarmos as fotografias dispostas, seja no mural da instituição, ou mesmo nos álbuns, começamos a repensar sobre elas, seus significados, sentidos, o revelado e o esquecido. Enfim, reflexões que advinham da observação das imagens.

Percebemos que as fotografias, além de ilustrarem determinados momentos vividos na instituição, também podiam, ao serem revisitadas, proporcionar algo mais. Dessa forma, iniciamos nossa trajetória no mundo da fotografia. Como dispúnha-

* Este trabalho faz parte da Monografia apresentada, em 2003, junto ao curso de Pedagogia das Faculdades Padre Anchieta sob orientação da professora Dra. Simone Hedwig Hasse.

**Pedagoga formada pela Faculdade de Educação Padre Anchieta e professora da rede municipal de Jundiá.

mos de uma máquina fotográfica, começamos a registrar o cotidiano da instituição de educação infantil onde atuamos. Um cenário com diversos autores e atores foi se constituindo. As crianças, os pais, os funcionários, professores e coordenadores, bem como o espaço-tempo da instituição, foram os principais temas focalizados nas fotografias.

Imagens que revelaram e, ao mesmo tempo, ocultaram. Imagens que tornaram possível uma aproximação com o contexto em questão, mas que permitiram o distanciamento. Sentimentos múltiplos afloraram com a necessidade de contemplação da fotografia: a alegria e a tristeza, o encanto e a perplexidade, o sonho e a realidade, o desejo de transformar e a impossibilidade. Sentimentos contraditórios, mas que revelaram um estilo próprio, uma trajetória única.

A fotografia é um modo de questionar a imagem, ou seja, fazer uma leitura da imagem revelada e, também, uma maneira de rever o passado. É possível dizer, a partir deste enfoque, que a fotografia possibilita uma forma de registro e, assim, pode tornar-se um objeto de investigação e reflexão. Kramer e Leite (1998, p.77) afirmam:

A fotografia é vista, assim, não como instrumento neutro de representação fiel da realidade, mas como uma possibilidade de concretização da imagem visual por um observador atento e sensível à realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados e registrados, lidos e reinterpretados. Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens.

A fotografia possibilita construir uma história do olhar, isto implica dizer, também, que a fotografia está diretamente ligada a uma produção cultural, que nada mais é que toda produção humana que visa uma comunicação com o homem, remetendo-se, portanto, ao conhecimento do mundo e de si próprio.

A fotografia, então, permite fazer um recorte de um espaço e tempo, revelando as realidades vividas, permitindo viver emoções, sensações e características de uma época. Desta forma, a fotografia pode estabelecer um processo de ressignificação social.

O reconhecimento da fotografia como uma forma de registro da produção cultural e como uma possibilidade de construção do conhecimento é o nosso ponto de partida e, talvez, o nosso ponto de chegada. Assim sendo, o presente estudo investigou o que as fotografias podem revelar sobre uma instituição de educação infantil.

Ao focalizar uma instituição de educação infantil tivemos por objetivo conhecer e analisar o seu cotidiano por meio da fotografia. A instituição de educação infantil analisada atende crianças de zero a três anos de idade em período integral e é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Jundiá.

Vale ressaltar que a instituição investigada utiliza a fotografia para registrar suas atividades, como por exemplo, o brincar e a participação da família na instituição, entre outras. No entanto, não são as fotografias que compõem o acervo da instituição que foram analisadas neste estudo. Foram objeto de nossa análise as fotografias que fazem parte de um acervo pessoal. Portanto, são analisadas as

fotografias produzidas durante os últimos três anos, desde 2001. Constam deste acervo um total de 120 fotografias que revelam o espaço físico da escola, as relações de proximidade da criança e da família com o professor, como também a realização de projetos de trabalho¹ desenvolvidos na instituição por iniciativa própria e pela orientação da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá.²

A partir da análise das fotografias buscamos apreender e compreender seus usos e significados, descrevendo, assim, uma história. Importa mencionar, conforme Andrade (2002, p.52), que "...a imagem comunga com o texto para nos fazer melhor compreender e elaborar a análise destes significados".

1. A FOTOGRAFIA ENQUANTO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Faz-se necessário lembrar que, muitas vezes, "Atravessamos nossos dias com viseiras, observando apenas uma fração que nos rodeia. Os homens modernos não são bons observadores, e o uso da máquina fotográfica pode auxiliar sua percepção". (Andrade, 2002, p.54) A fotografia, enquanto instrumento de pesquisa, permite um olhar mais atento aos detalhes do cotidiano.

No entanto, não podemos negligenciar que na fotografia, segundo Cassiano (2001, p.221), "...a imagem é produzida, criada, selecionada, guardada, mostrada, vista, comentada, enviada, mantendo uma dinâmica..." entre quem as fez e o contexto retratado. Se é pertinente afirmar que a fotografia pode permitir um diálogo com a instituição educacional, na tentativa de aproximar crianças e professores, especialmente no que se refere às questões de aprendizagem e sociabilidade, não é menos relevante afirmar que a fotografia também pode expressar apenas o que se quer.

A fotografia enquanto ferramenta utilizada na instituição de educação infantil pode ser um elemento articulador de aprendizagem, pois, a partir da imagem revelada, vários questionamentos são possíveis. Park (1996, p.5) afirma que "A análise das fotos no grupo impulsiona uma retomada da memória coletiva. O que um esquece, o outro lembra, o que um lembra de uma maneira, outro lembra de outra, apresentando-se assim um rico tecido que aponta para as várias maneiras de vivenciar algo acontecido."

Ressalta-se, assim, que a escolha das fotografias não aconteceu com a pretensão de classificá-las como boas ou ruins, ricas ou empobrecidas, mas no sentido de reconhecer como elas podem retratar a vida, as relações humanas e as percepções da imagem revelada. Bogdan e Biklen (1994, p.140) destacam:

Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de

¹ Denominação utilizada por Fernando Hernandez (1998, p.27). O autor diz: "Associo aos projetos de trabalho, não como uma metodologia, mas uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da Escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade".

² Órgão responsável pela manutenção das instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º a 4º série), Alfabetização de Adultos, Supletivos de Ensino Fundamental e Médio e Centro de Línguas.

uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. O quadro de notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registrados para futuro estudo e análise.

Sem dúvida, as fotografias podem dar referenciais que possibilitem repensar, recriar, ou mesmo reafirmar e questionar a realidade. Importa entender cada uma delas como um diálogo permanente entre quem a faz e quem a contempla.

Dessa forma, é imprescindível analisar as fotografias não apenas como um registro, mas como objeto de análise, procurando abrir uma reflexão e escrever uma história embasada em referenciais teóricos. Segundo Bosi (1994, p.21), "Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia".

Assim, a imagem fotográfica pode estabelecer uma relação de complementaridade juntando-se à escrita, à fala. De acordo com Moreira Leite (1998, p.44)

...as imagens visuais precisam das palavras para se transmitir e, freqüentemente, a palavra inclui um valor figurativo a considerar. O desenho ou a fotografia não produz abstrações. Representa um caso concreto, um fato particular, o presente. A palavra revela melhor o conhecimento subjacente na memória que, todavia, é construído por imagens fixas. Mecanismos perceptivos e cognitivos ampliam a compreensão das relações entre a imagem e as diferentes formas de memória, que, pelo re-conhecimento e pela rememoração, constroem a ponte para o texto verbal. Ao que é impossível descrever, torna-se indiscutível a prioridade da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores.

Ao se observar uma fotografia há a possibilidade de comunicação, a possibilidade de encontrar com o outro, com as suas histórias, socializar, dividir, resgatar. É um registro que se torna coletivo e, só assim, a partir destas possíveis articulações se compreende e estranha.

De acordo com Lopes (1998), percorrendo este circuito, ampliando os espaços de comunicação, rememorando, possibilitando conhecer o novo e o inusitado, a fotografia e a escola serão grandes articuladoras de conhecimento. A autora afirma:

Mergulhando nessas imagens, retorno ao espaço de um tempo vivido, rememoro experiências significativas e minha própria história, recontextualizo-as. Retorno à escola, à sala de aula, às tintas e aos papéis, refazendo caminhos e reportando-me aos tempos das primeiras experiências com a educação, com a arte e com a educação especial. Revendo as fotos, redescubro o verso e o reverso da realidade... (Lopes, 1998, p.82)

Pode-se dizer que a fotografia estabelece dois momentos significativos: a criação e a recepção. O primeiro momento está relacionado com a produção da imagem e o outro momento, que parece ser o mais interessante, é de como eu me coloco diante da imagem produzida, pois o espectador, por meio da reflexão, se torna um sujeito da imagem.

A pesquisa por meio da fotografia na instituição de educação infantil permite a rememoração dos fatos, despertando muitas vezes sentimentos diferenciados, como

desejo, emoção, afetividade, conflitos, participação. Ao estabelecer um diálogo com a fotografia, e, assim, com a memória e a educação, é possível ressignificar e ampliar o universo cultural, produzir novos desdobramentos para o trabalho do professor.

O desafio maior é pensar sobre estas imagens, refletir os pontos e contrapontos na tentativa de que estas possam proporcionar leituras diferenciadas, ou seja, a “desconstrução”, o rompimento com o rotineiro, a tomada de consciência do que não se conhecia.

Ao se eleger a fotografia como instrumento de pesquisa é preciso estar disposto a mudanças, resgatar a história de vida na intenção de buscar um produto significativo e definir qual o seu real propósito com a educação, a fim de que possa acrescentar alguma coisa à realidade. Galzerani (2002, p.63), citando Benjamin, afirma que “Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro”.

A partir das fotografias produzidas durante três anos tivemos a possibilidade de refletir sobre as seguintes categorias: a história e a trajetória da instituição, o trabalho do professor, a criança na fotografia e o esquecido e o não revelado. São diversos atores em cena, diversas histórias de vida, mas que compõem, como um caleidoscópio, a história de uma instituição.

2. A FOTOGRAFIA E A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição investigada está localizada na cidade de Jundiaí, que possui em sua área urbana 300.207³ habitantes e, na área rural, 23.190 habitantes, com área total de 432 Km quadrados. A instituição está localizada no Jardim Tarumã, na região norte da cidade, dentro do bairro de Jundiaí-Mirim. O número de habitantes do bairro é de 32.462 e do bairro Jundiaí-Mirim é de 10.370.

A instituição atende crianças de zero a três anos, por período integral, com capacidade para 50 crianças. Ressalta-se que a instituição é administrada pela Prefeitura do Município de Jundiaí e possui uma diretora, três professores, cinco educadoras⁴, uma merendeira, um auxiliar de serviços educacionais⁵, dois auxiliares de serviços gerais.

Em relação ao espaço físico possui uma diretoria, uma cozinha⁶ com dispensa, um banheiro destinado aos funcionários, um banheiro para uso da diretora e

³ Esses dados foram fornecidos pela Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente, referentes ao Censo de 2000.

⁴ Educadora é a nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí; esta função pode ter seu nome diferenciado em outras cidades e estados. A jornada de trabalho destas educadoras é de 40 horas semanais, e sua principal função é cuidar da criança, enquanto que as professoras ficam responsáveis pelo aprendizado e sua jornada é de 30 horas semanais.

⁵ Esta função é a mesma que a de merendeira, embora a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí as diferencie em virtude do último concurso realizado.

⁶ Este local se destina à preparação das refeições. O cardápio é elaborado pelas nutricionistas da Diretoria de Alimentação e Nutrição.

professores, um refeitório, uma biblioteca e brinquedoteca adaptadas, um berçário, três salas de dormir que se destinam ao minigrupo de crianças de um a dois anos, maternal I, de dois a três anos, maternal II com três anos em diante. Importa destacar que as salas de dormir são, muitas vezes, adaptadas para atividades com os professores. Além disso, a instituição conta com parque, lavanderia, dispensa e sala para médico.

Ao analisarem as fotografias percebem-se o espaço físico, a organização do espaço-tempo das salas e, também, as pessoas que direta e indiretamente participam do cotidiano da instituição. Há um amplo espaço físico que permite a realização de atividades ao ar livre como no espaço interno da instituição. Além disso, observamos que a presença da família não está vinculada apenas às reuniões determinadas pelo calendário escolar. A instituição tem como meta dentro do Plano de Desenvolvimento da Unidade, a Oficina de Talentos, na qual todos os pais têm a possibilidade de participar e mostrar seus talentos.

Ao pensarmos a história da instituição, por meio da fotografia, verificamos a importância do trabalho com projetos. Também importa destacar que a instituição de educação infantil investigada tem, no seu Plano de Desenvolvimento da Unidade, como um dos objetivos, a realização de projetos educacionais que procuram atender os anseios das crianças. Entre os diversos projetos realizados, destacou-se, no ano de 2001, o Projeto Monteiro Lobato, que possibilitou que as crianças ouvissem as mais belas histórias desse escritor.

3. A CRIANÇA NA FOTOGRAFIA

A partir do registro fotográfico de momentos que marcaram o cotidiano das crianças e dos envolvidos na instituição investigada, fez-se indispensável refletir sobre as produções realizadas. Faria (1999, p.48), fazendo referência ao termo produção cultural, afirma que “Mário⁷ acreditava que todo ser humano produz cultura, faz história. Portanto, o povo e a elite, as crianças e os adultos, os negros, os índios e os portugueses, italianos etc. produzem e consomem cultura, influenciando-se e construindo, na diversidade, a identidade nacional.”

Assim, as fotografias se assemelham aos espelhos que nunca refletem apenas nossa suposta imagem, mas trazem todo um contexto de possibilidades que, muitas vezes, não conseguimos ver.

As fotografias analisadas mostraram as crianças, dentro de uma casinha, brincando. As tarefas realizadas pelas crianças, embora também haja espaço para “o diferente”, são, em nossa cultura, designadas para a menina, mulher, mãe.

Isto se deve ao fato de a brincadeira, caracterizada como brincadeira de faz-de-conta, possibilitar o imaginário, a expressão de sonhos, fantasias, bem como as

⁷ Mário de Andrade foi escritor e também Secretário do Departamento de Cultura de São Paulo em 1935.

primeiras regras que determinam as brincadeiras. Bomtempo (2002, p.68) afirma: "Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representam essa cultura. Os temas em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária."

Nas fotografias, pode-se observar que brincar é coisa séria. Observamos a concentração das crianças, o comprometimento e a responsabilidade. Esses aspectos são percebidos no cuidado que a criança tem para não "borrar" a mão que está pintada, apoiando-a na toalha que está sobre a perna, como os adultos fazem em um salão de cabeleireiro.

Outro aspecto que a análise das fotografias revelou diz respeito à interação de crianças de faixas etárias diferentes. A convivência com sujeitos diferentes traz implicações significativas na socialização e no desenvolvimento da oralidade.

Observamos que na instituição investigada há espaço para o brincar. No entanto, é importante mencionar que as brincadeiras aqui explicitadas não são práticas vivenciadas diariamente, pois os funcionários da instituição, por muitas vezes, se encontram "desmotivados" e, embora a Prefeitura do Município forneça cursos de capacitação, há muito que refletir sobre o que os adultos pensam das brincadeiras infantis.

4. A FOTOGRAFIA E O TRABALHO DO PROFESSOR

Nesta categoria de análise tem-se como foco o trabalho do professor na instituição. Vale ressaltar que estas atividades são planejadas dentro de uma rotina semanal e, em virtude da faixa etária das crianças e da falta de funcionários, as vezes são necessárias algumas modificações emergenciais na rotina.

Ao analisarmos as fotografias que revelam o trabalho do professor, verificamos a proximidade das crianças com o professor, a exploração de espaços diferentes, a diversidade de atividades que as crianças executam e, também, a ausência do professor nas atividades denominadas lúdicas, ou seja, no brincar. Isto pode significar que o trabalho realizado pelo professor está voltado para a escolarização.

Importa ressaltar, ainda, que a instituição investigada possui, desde 2001, um livro intitulado "Pedagogia da Imagem". Nele estão contidas as fotografias sobre vários temas do cotidiano da instituição, sendo assim um ponto de partida e de chegada para as professoras que ingressam na instituição. É uma oportunidade de reverem momentos do cotidiano da creche, o trabalho realizado pelos diversos profissionais que atuam na instituição e a participação das crianças. Enfim, por meio da fotografia é possível apreciar a imagem e ter parâmetro para desenvolver um novo trabalho.

O livro também serve de instrumento de referência tanto para as famílias que ingressam na instituição como em reuniões de pais, para retratar alguns momen-

tos vividos na instituição, possibilitando, assim, o conhecimento da sua rotina.

As fotografias não serviram como uma receita de bolo ou um receituário médico, no sentido pejorativo, mas puderam abrir caminhos desconhecidos que foram revelados por meio das imagens. Possibilitaram criar, recriar, construir e reconstruir, trabalhar o desconhecido.

5. O ESQUECIDO E O NÃO REVELADO

Após a apreciação das fotografias foi possível perceber que muitas imagens não foram retratadas. As imagens reveladas contribuíram e enriqueceram a nossa percepção sobre as fotografias, como também sobre o trabalho realizado junto às crianças de zero a três anos. No entanto, no processo de construir e desconstruir imagens, nos foi possível observar a ausência e a obscuridade de instantes não fotografados, esquecidos. Este momento revelou novas janelas, a construção de novas possibilidades, ou seja, o encontro constante com a ausência e a presença.

É necessário enfatizar que o não revelado se manifesta diante das análises minuciosas que se fazem da imagem revelada. Vale ressaltar que isto só ocorre depois de um certo “tempo”, ou seja, da memória-trabalho, termo descrito por Bosi (1994).

Mediante as fotografias nos foi possível perceber a ausência do gênero masculino, seja na figura de pai, ou mesmo do professor, embora a instituição investigada possa contar com um professor, uma vez por semana, para ministrar aulas de Educação do Movimento, com o objetivo de trabalhar a expressão corporal e a estimulação nos bebês.

Importa destacar, também, que não houve ênfase nas brincadeiras tradicionais. O espaço externo, mais especificamente a redondeza em que a instituição se encontra, também não foi revelado.

Embora vários momentos significativos não tenham sido fotografados, os que foram registrados deram subsídios para repensar, recriar, fazer e refazer, tornando a fotografia, enquanto objeto de estudo, um instrumento extremamente revelador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho tão significativo nos parece o menos importante neste momento. Apenas podemos afirmar que a partir desta pequena trajetória de estudos sobre a fotografia pudemos percorrer muitos caminhos, abrir novas janelas, fechar outras.

Ao “escavar” este caminho, termo utilizado por Benjamin, e revelar estas imagens, um amplo conhecimento foi construído. Kramer (1996, p.36), citando Benjamin, afirma:

ESCAVANDO E RECORDANDO ...quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalha-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens, que desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador.

A fotografia proporcionou-nos um momento para reflexão, união, alegria e tristeza, pontos de partidas e de chegadas. Neste sentido, podemos nos considerar uma eterna aprendiz e acreditamos que esses indicadores tornaram nosso trabalho significativo, árduo e prazeroso, ao mesmo tempo.

Navegamos e viajamos com estas imagens por mares nunca navegados, a cada movimento da onda percebemos que conhecer e analisar são infinitamente necessários em qualquer pesquisa.

Seguramente a fotografia pode propiciar um “olhar” diferente, igual, de perto, de longe, no escuro, no claro, próximo, distante, enfim, de múltiplas possibilidades. Diante da imagem fotográfica, nos foi possível reviver momentos e perceber a ausência de outros, escutar, dialogar e escrever, tecer com muitos fios uma história: a história de uma instituição de educação infantil que atende crianças de zero a três anos. Uma história que revela um percurso trilhado, o trabalho realizado pelo professor, o espaço-tempo da criança, as possibilidades e os limites. Depreende-se, das análises realizadas, que a história da infância e da educação infantil é uma história que está sendo construída por muitos atores sociais.

Aprendemos a ver a instituição de educação infantil com outros olhares, resgatando sua diversidade. Também aguçamos nossa percepção e pudemos estimular os envolvidos na instituição, como, por exemplo, as crianças e os professores.

Nesse despertar de modos de ver, as experiências foram compartilhadas e somadas, envolvendo vários campos de conhecimento. A fotografia, enquanto objeto de investigação, nos fez escapar do aprisionamento, do individualismo.

Talvez não tenha percorrido ou traçado o melhor caminho, mas conseguimos buscar estratégias que direcionassem nossos objetivos, obtivemos pistas, um movimento que nos possibilitou pensar o passado, o presente e o futuro.

Retomando, rememorando, começando, partindo e chegando, remetemo-nos às palavras de Lopes (1998, p.83): “Olhar que cria e recria um novo ângulo, uma possibilidade, uma outra imagem, um outro olhar”.

A fotografia trouxe a capacidade de paralisar momentos, registrar com fidelidade, de acordo com a perspectiva do fotógrafo, uma realidade instantânea, encontrar em uma paisagem, ou em uma aparente desordem, um conjunto de relações significativas.

Diante do trabalho com a fotografia, verificamos que a construção do conhecimento é saber realizar e articular as velhas e conhecidas sintaxes para poder

transformá-las. Além disso, é possível afirmar que a fotografia, enquanto suporte para a aprendizagem, pode reter experiências significativas, representar códigos e símbolos, que quando dinamizados propiciam a construção de valores, significados, expressões e propostas de trabalho tão importantes para uma instituição de educação infantil e, assim, favorecer o trabalho coletivo, aproximando as pessoas, possibilitando narrativas, fugindo das marcas do tradicionalismo e do isolamento.

Finalizando, ou melhor, começando esse caminho, recorreremos à música do cantor e compositor Milton Nascimento, *Encontros e Despedidas*: "...chegar e partir são só dois lados da mesma viagem, o trem que chega é o mesmo trem da partida, a hora do encontro é também despedida..."

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Rosane de. *Fotografia e Antropologia - Olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Pequena história da fotografia*. In: *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, Tisuko M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Salto para o futuro: Educação do Olhar*. V.1, Brasília: SEED, 1998.
- CASSIANO, Célia Maria. A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. In: SIMSON; PARK; FERNANDES (org.). *Educação não formal - Cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.
- FABRIS, Annateresa (org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

- FARIA, Ana Lucia Goulart. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. Campinas: Unicamp, 1999.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. *Revista Pátio*, ano 2, n.6, ago/ out 1998, p. 27.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel (org.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- LEITE, Maria Izabel Ferraz. O que falam de escola e o saber as crianças da área rural. Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel (org.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- LOPES, Ana Elisabete, SANDER, Luciana Becker, SOUZA, Solange Jobim: A criação de narrativas na escola: Uma abordagem através da fotografia. In: PAULINO, Graça, PAIVA, Aparecida, EVANGELISTA, Aracy, VERSIANI, Maria Zélia (org.) **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**, São Paulo: Editora Autêntica, 2000.
- LOPES, Ana Elisabete; Foto-grafias: As artes plásticas no contexto da escola especial. In.: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- MOREIRA LEITE, Miriam. Texto Visual e texto verbal. In: BIANCO, Feldman; MOREIRA LEITE, Miriam (org.). *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- PARK, Margareth Brandini. *Memória, Educação e Cidadania: Tecendo o Cotidiano de Creches e Pré-escolas em Itupeva*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1996. (mimeo)



APRENDER A APRENDER OU APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA: UMA PERSPECTIVA COGNITIVISTA DE APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Mezzalira Gomes¹

RESUMO

Pesquisas recentes em Neurociências e em Psicologia Cognitiva têm importantes repercussões sobre os estudos da Aprendizagem. A Teoria do Processamento da Informação, aliada à Psicologia Sociocognitiva, descreve o aprender como uma atividade complexa e multidimensional, envolvendo fatores contextuais, situacionais, cognitivos, sócio-emocionais e desenvolvimentais. O papel da Sociedade, da Escola e do professor são decisivos, na medida em que podem, deliberadamente ajudar os alunos a aprender a aprender, tornando-se progressivamente autônomos e auto-regulados, capazes de assumir o controle da sua formação continuada ao longo de toda a vida.

Palavras-chave: aprendizagem; aprender a aprender; metacognição.

ABSTRACT

Recent researches from the Neurosciences and the Cognitive Psychology have important effects on studies about learning. The Information Processing Theory, together with the Sociocognitive Psychology, describes Learning as a multidimensional and complex activity, involving contextual, situational, cognitive, socio-emotional and developmental factors. The roles of the Society, the School and the teacher are decisive, once they can deliberately help the pupils to learn how to learn, and progressively to become autonomous and auto-regulated, capable of assuming the control of their continuous education throughout their entire life.

Key-words: learning; learn how to learn; metacognition.

Este artigo analisa o ensinar e o aprender a partir de um enfoque multidimensional, isto é, considera que os resultados do processo de aprendizagem dependem da atuação pedagógica, de fatores contextuais e situacionais assim como de fatores desenvolvimentais, sócio-emocionais e cognitivos do aprendiz, os quais interatuam no complexo jogo do aprender. Muitos pesquisadores têm investigado essa rede de interações, porém ainda há muito a pesquisar. No Brasil, existem estudos esparsos, fundamentados em teorias diversas, mas o grau de sistematização dos trabalhos ainda é insuficiente para suprir as carências na área da educação.

Pretende-se, pois, abordar alguns desses fatores com o objetivo de contribuir

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutoranda em Educação – UNICAMP Professora do Centro Universitário Padre Anchieta e da Escola Superior de Educação Física de Jundiáí – SP.

para a melhor compreensão dos educadores a respeito de alguns dos aspectos envolvidos do ponto de vista do aprendiz, os quais deverão ser levados em consideração por aqueles que, ao ensinar, têm um compromisso com o aprender.

O papel estruturante da cultura na educação como prática social mediada pelo professor é indiscutível, porém existe o processo de individuação, intrapsicológico. A ação educativa envolve o intersubjetivo e o subjetivo, num jogo de interações sociais. Na perspectiva do sujeito a aprendizagem é influenciada por fatores cognitivos, sócio-emocionais e de desenvolvimento.

Entre os fatores cognitivos relacionados à aprendizagem podemos mencionar a inteligência, os estilos de aprendizagem e o sistema de crenças. Os fatores sócio-emocionais dizem respeito ao afeto, aos constructos do ego e aos valores, os quais influenciam a orientação motivacional, as metas de realização do sujeito, as suas atribuições de causalidades relativas ao sucesso ou ao fracasso escolar.

De acordo com Piaget (1987) e Woolfolk, (2000a) a valorização da participação do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem desencadeou pesquisas com o objetivo de investigar como as pessoas pensam, aprendem e resolvem problemas. Não obstante haja muitas divergências entre as diferentes tendências da Psicologia Cognitiva, a maioria dos teóricos explica o processo da aprendizagem como um processo mental ativo, resultante das tentativas das pessoas em compreenderem o meio circundante. Com esse objetivo os estudantes utilizam todos os seus instrumentos mentais disponíveis e esse processo de pensar sobre as diferentes situações é influenciado por suas expectativas, interesses, sentimentos e interações com os outros sujeitos.

As novas aprendizagens são influenciadas igualmente pelos conhecimentos prévios do aprendiz, os quais, segundo Sternberg (2000) e Pozo (2002), atuam como andaimes que apóiam a aquisição/elaboração de novos conhecimentos. Não se trata de uma visão associativa e cumulativa de conceitos, procedimentos e atitudes, porém, de um processo complexo e dinâmico que implica em reestruturação de conteúdos anteriormente aprendidos e da própria estrutura cognitiva.

Para Almeida (1992, 2002) existe um conjunto de componentes mentais envolvidos na execução de tarefas cognitivas e na resolução de problemas: processos de apreensão, codificação, comparação e organização da informação (*input*); processos de retenção, evocação, categorização, elaboração, organização e relacionamento de dados, assim como processos de avaliação, decisão, transferência e aplicação dos conceitos assimilados (*output*). Além desses, são também importantes os chamados metacomponentes, ou seja, a consciência das tarefas, a seqüencialização das fases, o controle que o sujeito exerce ao longo do processamento cognitivo no ato de aprender. A análise de alguns desses componentes será o eixo central do presente artigo.

O MODELO DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Na Psicologia Cognitiva, o modelo de processamento de informação inclui o adquirir, armazenar e utilizar conhecimentos e tem como metáfora o modelo de um computador. No primeiro estágio ocorre a apreensão de uma porção limitada de informações que, por um momento, e num determinado contexto, é objeto de nossa atenção seletiva, atenção focal e da percepção. Não se trata de um processo de fora para dentro porque as informações são filtradas, isto é, cada sujeito seleciona, busca o que lhe interessa e o que lhe importa, e rejeita o não essencial e irrelevante. O papel da memória é muito importante e inclui a memória sensorial para as informações recebidas pelos sentidos, a memória imediata, também chamada de memória de curto prazo ou de curta duração e a memória de longo prazo.

Alguns autores, entre os quais Sternberg (2000), consideram também a memória de trabalho, que se situaria entre a memória de curto e a de longo prazo, e desempenha papel ativo na codificação, elaboração, organização e transferência das informações. Nesse processo, descrito por Boruchovitch (1999); Bzuneck (2004); Pfromm Netto (1987); Pozo (2002); Sternberg (2000); Woolfolk (2000), uma vez recebidos pelos milhares de receptores sensoriais relacionados aos órgãos de visão, audição, tato, paladar, olfato, os estímulos do ambiente são codificados no registro sensorial e a percepção determina o que irá para a memória de trabalho. A partir daí, a mente humana funciona como uma central de informações. Os dados recebidos continuamente não são considerados isoladamente, mas se integram de forma dinâmica aos conhecimentos preexistentes na estrutura mental.

Conforme afirmação de Pfromm Netto (1987), embora a literatura freqüentemente dê grande ênfase ao papel da memória, o processo cognitivo inclui um grande número de operações mentais responsáveis pela interpretação e transformação das informações, porque apenas a representação na memória não basta como suporte do pensamento e para a resolução de problemas, que caracteriza o comportamento inteligente.

Todos os indivíduos dispõem da estrutura e dos processos cognitivos, porém, é através do sistema de controle executivo que eles se potencializam. De acordo com a descrição de Ribeiro (1997) esse sistema dispõe de diferentes recursos e exerce diversas funções, influenciando todas as fases do processamento. Ou seja, supervisiona a recepção dos dados, e o funcionamento da memória através da atenção, ativa e atualiza o conhecimento necessário, decide sobre a transferência das informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, seleciona procedimentos para a elaboração e organização das informações na memória de trabalho.

A aprendizagem significativa, que pressupõe a compreensão e que permite melhor memorização e aplicação do aprendido, depende da forma como ocorre a aprendizagem. De fato, entre o processamento superficial e o processamento profundo das informações, o mais efetivo é, sem dúvida, o segundo. O aprendiz

cognitivamente engajado no aprender é capaz de focalizar a atenção em aspectos mais relevantes do conteúdo a ser aprendido, procura investir esforços, faz associações, elabora, traduz, organiza e reorganiza esse conteúdo. Pfromm Netto (1987) considera que a organização da informação, logo depois de recebida, conduz à aprendizagem mais rápida, à melhor memorização e à posterior recuperação e aplicação do aprendido.

Além da atenção e esforço durante o estudo, são, pois, igualmente importantes: a compreensão, através da paráfrase, a organização, através da divisão do material em partes, com a apreensão da estrutura do conteúdo e a utilização de mnemônicas quando necessário. Essas são algumas das estratégias de aprendizagem conhecidas e que serão objeto de consideração no item a seguir.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Para Pozo (1998) e Boruchovitch (1999) estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos, seqüências de procedimentos ou atividades que os aprendizes utilizam para adquirir, manter, integrar e/ou utilizar a informação. São comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação obtida possa ser armazenada mais eficientemente - as estratégias cognitivas; são também procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento - as estratégias metacognitivas.

Não há consenso entre os autores na classificação das estratégias de aprendizagem. Uns distinguem entre as estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e as afetivas que se referem à eliminação de sentimentos desagradáveis que não condizem com a aprendizagem - estabelecimento e manutenção da motivação, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho. Outros mencionam as seguintes estratégias: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento.

Mais uma vez o computador pode ser uma boa analogia: os recursos pertencem ao computador, mas é o usuário quem decide sobre os processos, selecionando-os entre diversas possibilidades, monitora o processamento e retorna ao menu para efetuar novos comandos, sempre que necessário.

Segundo Gargallo Lopes e Puig Moratal (1997), as estratégias utilizam seletivamente os recursos e capacidades das pessoas, são dinâmicas, flexíveis e modificáveis em função dos objetivos propostos. Inicialmente necessitam deliberação e flexibilidade em seu uso, pois não são automáticas. Esse processo comporta metacognição. Com o tempo, seu uso pode se tornar automático, o que permite ao aprendiz melhorar essa capacidade estratégica, tornando-se capaz de mobilizar habilidades e recursos cognitivos com facilidade e destreza. As estratégias estão estreitamente vinculadas com as diferentes áreas do conhecimento, como os conteúdos atitudinais, procedimentais e os conceituais de aprendizagem.

AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E A APRENDIZAGEM

Pesquisas descritas por Boruchovitch (1999); Pozo (1996); Repetto Talavera (1997); Scallon (2000); Wolfs (2000) apontam para a existência de processos de controle executivo ou habilidades metacognitivas que podem ser intencionalmente utilizados para regular a cognição.

Quando esses processos de controle são utilizados conscientemente, fazem parte dos processos metacognitivos. Os processos executivos de controle são parte do sistema de processamento de informação. Esses processos controlam os processos cognitivos envolvidos no ato de aprender monitorando-o e dirigindo-o em função dos seus objetivos. Segundo Boruchovitch (1993,1999) e Pozo (1996) o funcionamento dos processos executivos de controle está baseado na metacognição que, para Flavell, Miller e Miller (1999), literalmente significa cognição sobre cognição ou conhecimento sobre o conhecimento, ou ainda, pensar sobre o pensar, autoconsciência do próprio mecanismo cognitivo e de como este mecanismo funciona; consciência metacognitiva, tomada de consciência do funcionamento cognitivo, consciência. Essas definições são de Repetto Talavera (1997); Noël e Romaville (1993) apud Scallon (2000).

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999) o conhecimento metacognitivo pode se referir a pessoas, tarefas e estratégias e muito do que se diz sobre metacognição, na verdade, se refere ao conhecimento metacognitivo, ao monitoramento metacognitivo e à auto-regulação metacognitiva. De acordo com Wolfs (2000) a definição inicial de metacognição, creditada a Flavell (1976) abarcava dois componentes: conhecimento e cognição sobre fenômenos cognitivos / monitoramento cognitivo. A maior parte dos autores, entre os quais Repetto Talavera (1997), reconhece dois aspectos principais da metacognição: a cognição sobre os próprios conhecimentos e habilidades (autopercepção) e o controle ou regulação da ação.

Segundo Pozo (1996, 2002) o conhecimento metacognitivo é necessário para a regulação do pensamento e da aprendizagem. As habilidades metacognitivas básicas são o planejamento, a monitoração e a avaliação das próprias atividades de aprendizagem e do processamento da informação. Decidir empreender uma tarefa, com determinados objetivos, selecionar recursos e estratégias, organizar o ambiente, prever e tentar prevenir possíveis dificuldades, acompanhar o próprio progresso e/ou detectar problemas e retornar aos objetivos, mudar estratégias ou solicitar ajuda externa, fazem parte dos processos metacognitivos. Boruchovitch (1993,1999) afirma que se podem considerar dois aspectos no funcionamento da metacognição: o primeiro relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos - conhecimento sobre si mesmo, conhecimento sobre a tarefa e conhecimento sobre o uso de estratégias; o segundo, que implica na regulação e controle do comportamento através do uso de diversas estratégias e que inclui o planejamento, o monitoramento e a regulação.

Os processos metacognitivos participam, portanto, de todas as etapas do

processamento da informação. A memória de curta duração poderá guardar mais informações, em unidades maiores, através da estratégia de organização, o que reduz a carga da memória. As estratégias de ensaio podem ser utilizadas para organizar e reter a informação por períodos mais longos. A informação precisa ser ensaiada para se manter na memória de curta duração e elaborada e organizada para ir para a memória de longa duração, isto é, classificada, organizada e conectada à informação já existente na memória de longa duração.

A metacognição pode manifestar-se em diferentes tipos de situações. Uma delas é a regulação da atividade cognitiva sem intervenção de uma reflexão metacognitiva, ou seja, através de processos implícitos ou automatizados, como, por exemplo, a seleção de palavras a serem utilizadas num texto oral ou escrito. Nesse caso, a reflexão metacognitiva, se houver, é incidental, pois o sujeito está em situação de condução automática de suas próprias ações. Outra é o desenvolvimento de uma reflexão metacognitiva numa situação de novidade, de dificuldade, de desequilíbrio cognitivo. Inversamente, uma tarefa familiar e repetitiva levaria à progressiva automatização de rotinas de comportamento. Podem também ser identificados diversos tipos de atividades metacognitivas, entre as quais a explicitação de uma ação pessoal, a análise de relações de causa, tempo, meio, condição, alternativa, oposição, restrição entre processos cognitivos, entre esses e as variáveis contextuais, entre processos e resultados, a conceitualização. Essas categorias, por sua vez, podem se referir a modos de funcionamento pessoal ou a variáveis externas, num modo de descrição ou de avaliação. O sujeito mostra, com essas atividades, que está em condição de condução interna de suas próprias ações. Outra situação onde a metacognição se manifesta é a reflexão metacognitiva e regulação, isto é, quando através de reflexões e conhecimentos metacognitivos, o sujeito controla e regula suas atividades. Em função do resultado positivo ou negativo dessas atividades, seus conhecimentos e estratégias metacognitivas são validados ou questionados e alterados. Pode-se ensinar aos alunos o conhecimento de uma regra, de uma teoria, ou de um procedimento, mas a transferência das aprendizagens para novas situações exige que esses estudantes saibam controlar, eles mesmos, a utilização dos seus conhecimentos.

A noção de metacognição ou saber que se sabe - quando se sabe, e saber que não se sabe - quando não se sabe, se aproxima da de auto-avaliação. Graças a ela o aluno pode responsabilizar-se por suas aprendizagens e até mesmo pelas próprias ações de regulação e, dessa forma, os estudos sobre metacognição já se apresentam como um centro de interesse tanto para a pesquisa nos próximos anos como para a prática pedagógica. O papel da auto-avaliação é grande. De fato, para aprender é importante não apenas reconhecer a própria ignorância como também a qualidade dos próprios conhecimentos e, para que isso seja possível, é preciso distanciar-se das próprias produções. Dessa forma, segundo Wolfs (2000), poderão-se implementar mecanismos de autocorreção, como a verificação de uma palavra de ortografia duvidosa no dicionário, ou a consulta num Atlas.

Scallon (2000) situa a metacognição no contexto da avaliação formativa, cuja função é a de regulação do processo de aprendizagem. Rebate crítica ao modelo cognitivo e ressalta que o processo de regulação visa não ao ajuste do aluno a determinado objetivo, como no modelo behaviorista, mas ao ajuste das ações didáticas para adaptá-las às características dos alunos, dando sempre ênfase ao desenvolvimento da autonomia. Segundo esse autor, a necessidade de uma participação crescente dos alunos no processo de aprendizagem acarretou uma mudança nos objetivos da avaliação formativa, e as contribuições da Psicologia Cognitiva possibilitaram o desenvolvimento de novas concepções e de novas práticas, tais como a da regulação interativa, mecanismo através do qual os alunos podem verificar os seus desempenhos e, se for o caso, proceder à autocorreção (retroação). Isso significa auto-regulação. Nesse processo, podem-se distinguir as fases de antecipação ou previsão para orientar a ação; a fase de controle ou monitoramento, isto é, um processo contínuo de comparação entre um estágio dado e um resultado que deve ser alcançado e, se necessário, uma fase de ajuste isto é, a regulação propriamente dita. No entanto, novos desafios se colocam à avaliação formativa, pois se *o quê* avaliar durante esse processo é relativamente fácil de ser determinado, mesmo que não se trate de conteúdos formais, determinar *o como* deverá ser essa avaliação é muito mais complexo. Gomes (2002) afirma que a noção de regulação pode e deve ser incrementada, porém, não parece estar ainda no primeiro plano das preocupações dos sistemas educacionais e dos educadores, e aparentemente ainda não é bem entendida.

Scallon (2000) analisa os diferentes momentos de regulação desde o ponto de partida - a apreensão do projeto a ser realizado - até a volta reflexiva. Inicialmente o projeto deverá corresponder ao nível de competência e às características dos alunos para que eles sintam uma sensação de controle da tarefa desde o seu planejamento.

O resultado ou a meta a alcançar é que deve gerar a regulação ou a auto-regulação. No decorrer do processo, o *feedback* parcial, proporcionado por exercícios estruturados com fins didáticos, poderá desencadear ajustes tais como a mudança de procedimentos e estratégias. A detecção de dificuldades de vários alunos poderá exigir a utilização de procedimento instrumentado de avaliação para verificar de maneira formal a utilização adequada de certas estratégias. Num plano individual o cerne do projeto é a leitura e realização do projeto pelo sujeito, o monitoramento do seu caminho e o autoquestionamento em função dos resultados a serem atingidos, isto é, a regulação feita através de auto-avaliação ou atividade de metacognição. Sem dúvida, essa concepção reflete uma proposta de desenvolvimento progressivo da autonomia de cada aprendiz. Numa etapa avançada desse processo ocorre a auto-avaliação com retroação sobre o próprio percurso de aprendizagem pelo estudante, individualmente, sobre a utilização de seus próprios recursos e dos recursos colocados à sua disposição pelo professor; retroação sobre o sucesso do projeto e ajustes de longo prazo para a preparação de outros projetos futuros.

APRENDER A APRENDER E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA

A importância de que professores tenham como objetivos e adotem procedimentos no sentido de desenvolver habilidades de pensamento e incentivar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pelos alunos está relacionada a uma necessidade contemporânea de aprendizado contínuo, passo a passo, no dia-a-dia e no desempenho profissional. A necessidade de se adaptar a um mundo moderno e complexo, às mudanças de emprego ou às inovações tecnológicas exige a capacidade de auto-aprendizagem. Um dos objetivos do ensino deve ser, pois, ministrar um ensino estratégico que permita aos alunos tornarem-se autônomos e capazes de aprender por si mesmos, ao longo de toda a vida, num processo de formação continuada.

A aprendizagem escolar representa, além da apreensão dos conteúdos formais (conceituais, procedimentais e atitudinais), momentos de sistematização e aprofundamento das aprendizagens não escolares e incidentais. Por maior que seja o período de escolarização na história de vida dos sujeitos, existe uma necessidade de continuidade e atualização do aprendizado. O conceito de auto-regulação da conduta e de aprendizagem auto-regulada é, pois, essencial. Ou seja, o conceito de aprendizagem auto-regulada, segundo Gomes (2002), integra o que se sabe sobre aprendizagem efetiva e sobre motivação e pressupõe conhecimento, motivação, autodisciplina e volição.

Na visão de Wolfs (2000) diferentes vertentes teóricas também defendem idéias que se aproximam do conceito de metacognição e auto-regulação, entre os quais podem ser mencionados os conceitos de tomada de consciência e de abstração reflexiva de Piaget (1977, 1986), os estudos vigotskianos sobre a co-regulação e as origens sociais do controle cognitivo.

Entretanto, termos semelhantes freqüentemente têm conotação diversa e é o que ocorre nesse caso. De fato, a dimensão e o significado desses conceitos precisam ser inseridos no conjunto de dados de cada teoria. Assim, Flavell, Miller e Miller (1999) consideram que o período operatório-formal piagetiano é de natureza metacognitiva porque pressupõe o pensar sobre o pensar, isto é, o pensar sobre proposições, hipóteses e possibilidades imaginadas, sobre objetos cognitivos, porém, a regulação aí se inscreve no processo de equilíbrio, processo construtivo que conduz à formação das estruturas mentais. Através da abstração reflexiva e da tomada de consciência, o sujeito passa da ação para a compreensão e esse processo culmina na reflexão do pensamento sobre o próprio pensamento. Existe, pois, um movimento permanente numa dupla direção: de um lado, as ações e operações que regulam a relação sujeito *versus* objeto se reconstituem num movimento de coerência interna; por outro lado, se reelaboram as formas lógico-matemáticas postas em jogo nas assimilações, ou seja, ocorre uma auto-organização. Brenelli (1996) afirma que nesse sentido a teoria piagetiana é uma teoria da

regulação.

Para Vygotsky (1984,1989) a auto-regulação é a capacidade para planejar, organizar e monitorar o próprio comportamento, de acordo com as exigências e as circunstâncias, através da utilização de estratégias metacognitivas e de reflexão. O processo mais importante da aprendizagem regulada é o discurso interno, adquirido a partir dos discursos externos dos adultos. No processo sócio-lingüístico, bidirecional, os discursos interno e externo têm fins opostos sendo que o discurso externo envolve a passagem do pensamento em palavras e o discurso interno envolve a passagem das palavras em pensamentos. Apenas quando o discurso é interiorizado é possível a auto-regulação e a autodireção. O discurso interno pode estar envolvido na tarefa ou pode estar envolvido no *self*, com a maximização dos aspectos motivacionais e afetivos, utilizados para aumentar o autocontrole. Ambos são importantes e permitem a auto-regulação. Dessa forma, de acordo com Couceiro Figueira (1997) e Oliveira (1992) a teoria vygotskyana considera que a regulação é co-regulação porque tem início como um processo interpsicológico, socialmente determinado e mediado pela linguagem e pela cultura. Ao longo do desenvolvimento os processos cognitivos do sujeito se tornam intrapsicológicos e envolvem consciência, vontade e intenção. As pessoas tornam-se, então, capazes de criar significados e recriar a própria cultura.

Para a Teoria do Processamento de Informação, aliada à Psicologia Sócio-cognitiva, conforme foi explicitado anteriormente, o conceito de aprendizagem auto-regulada integra os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais, a partir dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. A aprendizagem auto-regulada pressupõe uma combinação de habilidades e estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de autocontrole. Couceiro Figueira (1997) considera que a aprendizagem auto-regulada refere-se, pois, à possibilidade de os alunos serem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente proativos, reguladores de seus próprios processos de aprendizagem, de serem participantes ativos em atividades de ensino-aprendizagem, e de se tornarem promotores do próprio desempenho.

Resumindo, o conceito de aprendizagem auto-regulada envolve o planejamento, a monitoração, a avaliação e o controle, isto é, a regulação propriamente dita. Primeiramente, considera-se a utilização sistemática de estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais, isto é, os alunos auto-regulados devem saber da potencial utilidade dos processos de auto-regulação e saber como atualizá-los, tendo em vista a melhoria do seu desempenho escolar; em segundo lugar ressalta-se a visão cíclica do processo. As respostas ao *feedback* podem incluir mudanças profundas e internas nas autopercepções (auto-estima, autoconceito, auto-eficácia) e mudanças superficiais explícitas no comportamento (auto-registros, auto-reforços e ações de autocontrole), como por exemplo, a mudança de estratégia. Entram em jogo, igualmente, os fatores relacionados ao desenvolvimento, ao contexto, ao esforço pessoal e aos resultados das realizações

comportamentais. Entre os fatores considerados característicos da aprendizagem auto-regulada podem-se mencionar o conhecimento sobre a matéria, sobre si próprios, sobre a tarefa, as estratégias de aprendizagem e os contextos onde os sujeitos aplicarão sua aprendizagem; a motivação e autodisciplina que implicam em compromisso e autodeterminação e, finalmente, a volição ou “força de vontade” para vencer os desafios, superar os obstáculos à consecução dos objetivos. A volição vai além da motivação. Para Couceiro Figueira (1997) é aquele “algo mais” que encoraja o sujeito e o induz a prosseguir em busca de seus objetivos.

Woolfolk (2000) descreve o estudante estratégico e auto-regulado como aquele que planeja o estudo de maneira a estudar dados e informações de acordo com os objetivos de aprendizagem; aquele que sabe distribuir o tempo de forma a privilegiar o conteúdo mais importante, mais difícil ou mais desconhecido, quando necessários para o desempenho global da tarefa de aprendizagem. Durante a aprendizagem esses estudantes anotam os pontos que lhes causam dificuldades, para retornar a eles quando possível.

Antes de começar a estudar, o aluno auto-regulado verifica se está familiarizado com os materiais a serem estudados; durante o estudo fica atento a palavras que indicam relacionamentos (*porque, entretanto, desde que, portanto, ou...ou... primeiro, segundo...*). Outra característica é que, quando necessário, revisa títulos, introdução, resumo do texto e cria analogias, relacionando o novo material com algo do seu interesse ou com outros conhecimentos prévios. Além disso, o estudante auto-regulado utiliza o seu conhecimento sobre si mesmo e sobre as estratégias de aprendizagem em prol da própria aprendizagem. Se uma estratégia não estiver funcionando experimenta outra, pois o mais importante é permanecer atento e envolvido, da melhor maneira possível. O estudante auto-regulado busca um processamento profundo da informação, utilizando estratégias, técnicas e táticas apropriadas e diversificadas. Não tenta memorizar as palavras do autor que está sendo analisado, usa as próprias. O aluno auto-regulado procura monitorar a sua compreensão, questionando seu próprio entendimento. Se houver alguma dificuldade pára e decide se a informação é relevante e, se for o caso, faz uma revisão para tentar prosseguir ou anota a dificuldade para voltar mais tarde ao problema; sabe buscar ajuda sempre que necessário. Ou seja, o mais importante é a capacidade de os estudantes direcionarem o próprio aprendizado.

Para Gargallo Lopes e Puig Moratal (1997) o estudante estratégico e auto-regulado é aquele que sabe como sabe e sabe como aprende, conhece suas possibilidades e limitações, é capaz de regular seu processo de aprendizagem para otimizar o rendimento, é capaz de decidir sobre a necessidade de utilizar estratégias de aprendizagem. O estudante estratégico sabe planejar seu tempo de trabalho e o estudo das diferentes matérias para obter bons resultados, sabe avaliar o seu próprio desempenho e mudar a dinâmica de trabalho quando algo não funciona; enfim, aprendeu a monitorizar e controlar os próprios processos de aprendizagem.

Hong e O'neil (2001) distinguem entre *auto-regulação-estado*, caracterizada

por atributos mutáveis no tempo ou situações, e *auto-regulação-traço*, caracterizada por atributos relativamente estáveis no sujeito, em diferentes ocasiões. A auto-regulação pressupõe a metacognição e a motivação, fatores esses que, por sua vez, se traduzem respectivamente em planejamento e controle esforço e auto-eficácia.

Finalizando, a auto-regulação representa um constructo que tem sido objeto de investigação recente e assume importância crescente nos atuais estudos sobre aprendizagem. Envolve os processos metacognitivos (planejamento, monitoração controle), motivação, iniciativa, ou seja, um comportamento autônomo por parte do aprendiz. Segundo Boruchovitch (2001) as estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas são os instrumentos de auto-regulação, na medida em que contribuem para promover o próprio processo de aprendizagem, a regulação do próprio pensamento e a manutenção de um estado interno afetivo e motivacional que facilite a aprendizagem. Sobretudo, não se trata de uma pessoa ter ou não ter essas capacidades e habilidades, porém de conteúdos procedimentais que podem ser ensinados e aprendidos na escola. Bzuneck (2001) afirma que garantir aos alunos um alto grau de qualidade na aprendizagem e torná-los progressivamente capazes de aprender a aprender, isto é, tornarem-se aprendizes autônomos e auto-regulados; são, portanto, relevantes objetivos educacionais, a serem assumidos pelas instituições educacionais e pelos professores.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L.S. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 08, n. 3, p. 277-292.

_____. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), p. 155-165.

BORUCHOVITCH, E. (1993). A Psicologia Cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, v. 22, (110/111), Jan./Abr.

_____. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre: v.12, n. 2, p.361-373.

BRENELLI, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar*. SP: Papyrus.

BZUNECK, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*. USF, v. 6, n. 1, p. 07-18, jan. / jul.

_____. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (orgs.) *Aprendizagem – processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 17-54.

COUCEIRO FIGUEIRA, A. P. (1997). Aprendizagem auto-regulada – diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.

FLAVELL, J. H. (1992). *Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P.H.; MILLER, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.

GARGALLO LÓPEZ, B. e PUIIG MORATAL, J. (1997). Aprendendo a aprender. Um programa de enseñanza de estratégias de aprendizagem em educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogía*. Año LV, n. 206, p.113-136, enero-abril.

GOMES, M.A.M. (2002) *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de Mestrado não publicada, Área de Desenvolvimento Humano e Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo.

HONG, E.; O'NEIL Jr, H. F. (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(3), p. 186-194.

OLIVEIRA, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. SP: Summus Editorial.

PFROMM NETTO, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. (1977). *A tomada de consciência*. SP: Melhoramentos/EDUSP.

_____. (1986). *As formas elementares da dialética*. SP: Casa do Psicólogo.

POZO, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. Cap. 12, p. 176-197.

_____. (1998). *Teorias cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2002). *Aprendizes e mestres – A nova cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

REPETTO TALAVERA, E. (1997). Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas - Um estudio en la educación primaria y secundaria obligatoria (6º, 7º y 8º de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia. *Revista Española de Pedagogía*. Año LV, n. 206, enero-abril, 5-32.

RIBEIRO, C. (1997). Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Portugal: Ano XXXI, n. 1, 2 e 3, p. 223-237.

SCALLON, G. (2000). Avaliação formativa e Psicologia Cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed editora.

STERNBERG, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

VYGOTSKY, L.S. (1984). *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes.

_____. (1989). *Pensamento e linguagem*. SP: Martins Fontes.

WOOLFOLK, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

WOLFS, J.L. (2000). Análise das práticas educativas que visam a participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: Grégoire, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed editora.



A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS NA FUNÇÃO DO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO¹

*Camila de Sousa Pereira²
Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette³*

RESUMO

O atual contexto social e econômico é marcado por intensas mudanças, transformações e adaptações, e passou a exigir dos profissionais um melhor repertório de habilidades sociais. Este artigo analisa a competência social profissional do Técnico em Segurança do Trabalho, com base na aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e entrevista semi-estruturada com 20 profissionais formados para essa função e na análise da especificidade das competências técnicas e sociais inferidas como pré-requisitos para o cargo a partir de anúncios de vagas em dois jornais de grande circulação nacional. Os resultados obtidos no IHS-Del-Prette indicaram que a maioria dos participantes possuía bom repertório de habilidades sociais, o que foi também valorizado nas entrevistas. Contudo, a análise das ofertas de empregos para essa função sugeriu que os setores contratantes negligenciam as habilidades interpessoais e enfatizam apenas a competência técnica. São discutidas as implicações desses resultados para a função do Técnico em Segurança do Trabalho em nosso meio.

Palavras-chave: habilidades sociais; competência social; competência técnica; segurança do trabalho; perfil profissional.

ABSTRACT

The current social and economical context is marked by changes, transformations and adaptations, which are starting to demand a better repertoire of professional social skills. This paper analyzes the social professional competence of Work Safety Technician, based in the reports of prepared professionals as well as in the analysis of requirements indicated in job announcements for this function. 20 Work Safety Technicians completed the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette) and a brief semi-structured interview; the requirements were inferred from two newspapers of great national circulation. The results from IHS-Del-Prette and the interviews indicated that most of the participants reported to have and to value social skills requirements for this functions. However, the job announcements appeared to neglected social skills, just emphasizing technical competence. Some implications of these results involving the Work Safety Technician function in our country are discussed.

Key-words: social skills; social competence; technical competence; safety in the work; professional profile.

¹ Este artigo é parte da monografia de conclusão do curso de Especialização em Gestão Organizacional e Recursos Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Departamento de Engenharia de Produção), elaborado pela primeira autora sob a orientação do segundo autor e a colaboração da terceira.

² Psicóloga, endereço: camila.spereira@ig.com.br, mestranda do Programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

³ Professores doutores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

A segurança no trabalho constitui uma garantia legal e também técnica que tem, como base, um conjunto de recursos materiais e pedagógicos. De modo geral, sua finalidade é prevenir acidentes, tornando o trabalho mais seguro. Entretanto, mesmo com a existência legal dessa atividade, o Brasil ainda registra altos índices de acidentes do trabalho.

Considera-se acidente de trabalho todo resultado danoso que tenha origem no desempenho de uma atividade profissional e/ou em sua função. Trata-se de um acontecimento súbito que pode acarretar uma incapacidade do trabalhador para o exercício da função. Para que o acidente seja considerado de trabalho, é imprescindível que seja caracterizado tecnicamente pela Perícia Médica do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS, 2003). Caracterizado como acidente do trabalho, o trabalhador é amparado pelo Plano de Benefícios da Previdência Social, vinculado ao INSS.

De acordo com o artigo 152 (Lei 8213/91, Decreto 2172/97), o benefício auxílio-acidente é concedido ao segurado, como indenização, quando comprova que as lesões e seqüelas foram decorrentes de acidente de qualquer natureza ou de acidente do trabalho.

Os acidentes do trabalho trazem várias conseqüências desde as econômicas e sociais até aquelas que se refletem diretamente sobre o indivíduo e sua família. Como exemplo, podem ocasionar a incapacidade temporária para o trabalho, invalidez, morte, incapacidade parcial etc. Quando ocorre um acidente de gravidade, a convivência com a família, com amigos e colegas fica, de alguma maneira, abalada (ver Valdez, 1993; Zocchio, 1977). O impacto emocional varia de acordo com a natureza do problema e as características do acidentado, porém, em geral, observam-se vários tipos de transtornos psicológicos.

A função de Técnico em Segurança do Trabalho surgiu com a Lei nº 7.410, de 27 de novembro de 1985 (Ver Rodrigues, 1982). Antes disto, a responsabilidade da profissão cabia apenas aos Engenheiros de Segurança do Trabalho. O Artigo 2º da referida Lei esclarece que o exercício da profissão de Técnico em Segurança do Trabalho será permitido, exclusivamente, ao portador de certificado de conclusão de curso nessa área, a ser ministrado no país, em estabelecimentos de ensino de 2º grau, bem como ao possuidor de registro de Supervisor de Segurança do Trabalho, até a data fixada na regulamentação desta lei (Manuais de Legislação, 2000). Desta forma, em 1985, sob a vigência de tal lei, surgiu na educação profissionalizante o curso de Técnico em Segurança do Trabalho.

São de responsabilidade do Técnico em Segurança do Trabalho as atividades de: elaborar e participar da política de Saúde e Segurança no Trabalho; implantar a política de Saúde e Segurança no Trabalho; realizar auditoria, acompanhamento e avaliação nessa área; identificar variáveis de controle de doenças, acidentes, qualidade de vida e meio ambiente; desenvolver ações educativas nessa área; participar de perícias e fiscalizações; integrar processos de negociação; participar da

adoção de tecnologias e processos de trabalho; gerenciar documentação e investigar acidentes (Ministério do Trabalho e Emprego, 2003).

Grande parte das atividades, em especial aquela denominada “desenvolver ações educativas na área de Saúde e Segurança no Trabalho”, ocorrem através de relações interpessoais que exigem competência social. Assim, pode-se supor que um dos requisitos para o bom desempenho dessa função é um elaborado repertório de habilidades sociais.

A área que estuda as habilidades sociais é conhecida como Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 1996; 1999). Essa é uma área de pesquisa e de aplicação que vem despertando considerável interesse em nosso país (Del Prette & Del Prette, 2001a). O repertório de habilidades sociais pode ser adquirido por meio das experiências com diversas situações sociais. A estimulação adequada é imprescindível para o seu desenvolvimento e até para que o seu domínio se torne consciente.

Conforme este entendimento, parece ser importante promover programas de treinamento de habilidades sociais para o Técnico em Segurança do Trabalho, objetivando o bom desempenho de sua função. A eficácia de tais programas pode ser alcançada quando existe o conhecimento prévio das habilidades sociais importantes para o exercício da profissão. A avaliação das habilidades sociais deve envolver as características pessoais, situacionais e culturais do indivíduo para possibilitar uma adequada compreensão do seu desempenho social.

Este estudo teve o objetivo de analisar o repertório de habilidades sociais de profissionais preparados academicamente para o exercício da função de Técnico em Segurança do Trabalho. Essa análise foi baseada no relato desses profissionais quanto às habilidades sociais que consideram apresentar e as que consideram importantes para o exercício da função, bem como na identificação de competências requeridas pelos setores contratantes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram 20 profissionais, de ambos os sexos, com idade média de 31 anos, aprovados em um curso Técnico em Segurança do Trabalho. Desse total, 13 já atuavam na referida função.

INSTRUMENTOS

Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette. Este instrumento foi produzido por Del Prette e Del Prette (2001b) com padronização para a faixa etária dos participantes (Barreto, Del Prette & Del Prette, 1998; Bandeira, Costa, Del Prette &

Gerk-Carneiro, 2000) e é composto de 38 itens de situações e reações interpessoais, cada um deles apresentando uma situação que demanda o exercício de uma habilidade social específica. O respondente é solicitado a estimar a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item (parte das reações são redigidas em sentido negativo, indicando a falta da habilidade; no momento da pontuação, o valor desses itens é invertido para a obtenção dos escores). O teste produz um escore geral e cinco escores fatoriais que resumem as habilidades avaliadas em cinco conjuntos: F1 (habilidades de enfrentamento com risco); F2 (habilidades de auto-afirmação na expressão de afeto positivo); F3 (habilidades de conversação e desenvoltura social); F4 (habilidades de auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas); F5 (habilidades de autocontrole da agressividade em situações aversivas).

Roteiro de entrevista. Contém questões abordando aspectos sobre escolha profissional, motivos da escolha da profissão, expectativas e habilidades sociais consideradas importantes para o exercício da profissão.

Anúncios de jornal. Foram selecionados, nos cadernos de emprego de jornais de grande circulação, anúncios relativos a ofertas para o cargo de Técnico em Segurança do Trabalho.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A aplicação do IHS-Del-Prette aconteceu, na maioria das vezes, na empresa em que os respondentes trabalhavam e, com algumas exceções, na própria residência ou na Instituição de Ensino em que concluíram o curso. A realização das entrevistas ocorreu após a aplicação do IHS-Del-Prette. A seleção dos anúncios de empregos dos jornais A e B foi realizada durante sete domingos nos classificados de oferta de emprego de dois jornais de maior circulação nacional.

ANÁLISE DE DADOS

As respostas dos participantes ao IHS-Del-Prette foram organizadas em escores gerais e em escores fatoriais que foram comparados com a amostra de referência (Del Prette & Del Prette, 2001b), permitindo identificar a porcentagem de respondentes que poderiam ser classificados, conforme seu repertório social, como apresentando repertório social deficitário, bom ou elevado e analisadas por meio de estatística descritiva. As respostas aos itens das entrevistas foram classificadas segundo categorias propostas por Del Prette e Del Prette (2001a). Os anúncios foram compilados e analisados considerando-se as descrições dos requisitos técnicos e de habilidades sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. IHS-DEL-PRETTE

Os resultados apresentados em todos os fatores do IHS-Del-Prette demonstraram que os participantes apresentaram um elevado escore geral de repertório de habilidades sociais, o que ocorreu também em todos os fatores, como se vê na Figura 1.

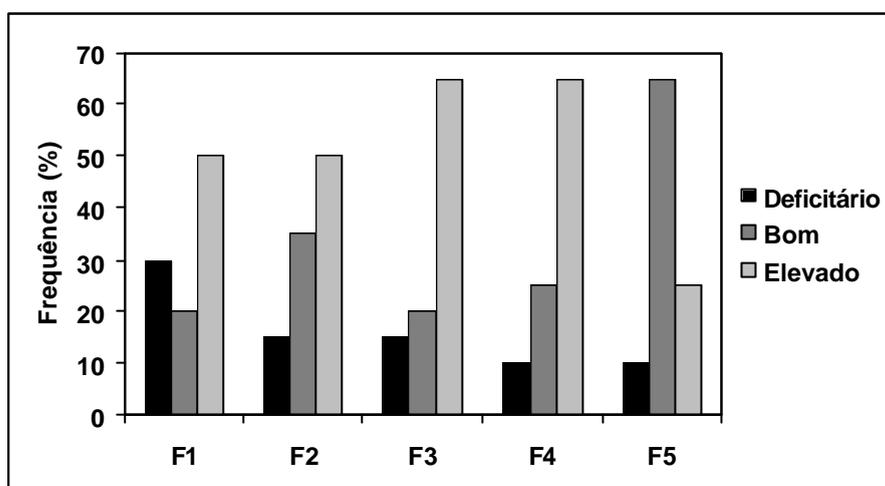


Figura 1. Percentagem de respondentes com repertório social deficitário, bom e elevado em cada um dos fatores do IHS-Del-Prette. F1- Habilidades de enfrentamento e auto-afirmação com risco. F2- Habilidades de auto-afirmação na expressão de sentimento positivo. F3- Habilidades de conversação e desenvoltura social. F4- Habilidades de auto-exposição a desconhecidos e situações novas. F5- Habilidades de autocontrole da agressividade.

Como se vê na Figura 1, os fatores F3 (habilidades de conversação e desenvoltura social) e F4 (habilidades de auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas) foram os que apresentaram maior percentual de respondentes com repertório elevado de habilidades sociais. Dadas as características funcionais do exercício da profissão de Técnico em Segurança do Trabalho, pode-se afirmar que esses dois conjuntos são essenciais para as demandas que encontram no ambiente de trabalho, podendo caracterizar a amostra como bastante habilidosa nesses aspectos. No primeiro caso, elas podem ser importantes para a atuação do Técnico em Segurança do Trabalho na medida em que este precisa conquistar a confiança dos diretores e chefias e dos operários que estão mais sujeitos aos acidentes. Em

resumo, precisa, de modo eficiente, interagir com pessoas de diferentes níveis hierárquicos e função. No segundo caso, as demandas para os profissionais de Técnico em Segurança do Trabalho incluem realização de treinamentos e palestras, cujo sucesso depende criticamente do exercício dessas habilidades.

A análise do F2 (habilidades de auto-afirmação na expressão de afeto positivo) apresentou uma razoável equivalência entre os três percentuais, evidenciando que, se tais habilidades forem consideradas importantes para o exercício da profissão, elas deveriam ser alvo de atenção dos programas de capacitação, embora não tenham se apresentado entre as mais deficitárias nesse grupo.

O repertório deficitário aparece em maior percentagem de respondentes no caso do F1 (habilidades de enfrentamento com risco), que consiste basicamente de habilidades assertivas. Conforme a literatura da área (Hargie, Saunders & Dickson, 1994; Del Prette & Del Prette, 2001a), a assertividade é referida como o conjunto mais amplo e importante de habilidades sociais, sendo as que demandam maior carga de ansiedade interpessoal. Essa ansiedade também encontra-se particularmente presente nas habilidades do F5 (autocontrole da agressividade em situações aversivas), o que permite compreender o menor percentual de repertório "elevado" nesse fator.

Nesse último fator, a maioria dos participantes apresentou um bom repertório de autocontrole da agressividade. Considerando a dificuldade de grande parte da população nesse tipo de situação, pode-se afirmar que o resultado obtido foi bastante favorável. Ser capaz de reagir de forma socialmente competente às estimulações aversivas sem deixar de expressar desagrado ou raiva não é tão simples como aparenta ser: demanda controle sobre os próprios sentimentos negativos.

Dada a importância da assertividade no rol das habilidades sociais em geral e, em particular no caso das habilidades profissionais, foi feito um levantamento dos itens específicos desse conjunto em termos do percentual de respondentes que apresentou resultados abaixo da média em cada um deles. Esses dados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Habilidades sociais apresentadas abaixo da média.

ITENS DE HABILIDADES	%
Cobrar dívida de amigo	65
Discordar de autoridade	60
Lidar com críticas injustas	50
Abordar para relação sexual	50
Apresentar-se a outra pessoa	45
Discordar do grupo	25
Declarar sentimento amoroso	25
Devolver mercadoria defeituosa	20
Fazer pergunta a conhecidos	20
Manter conversa com desconhecidos	15
Falar a público conhecido	5

Os primeiros itens foram os que se apresentaram como deficitários para maior quantidade de respondentes, indicando a necessidade de treinamento caso eles fossem considerados relevantes para a atuação profissional do Técnico em Segurança do Trabalho.

2. ENTREVISTAS

As respostas às entrevistas semi-estruturadas permitiram identificar as habilidades sociais que os respondentes indicaram como requeridas no exercício da profissão e os motivos da escolha destas.

As habilidades sociais consideradas necessárias para a atuação do Técnico em Segurança do Trabalho foram, segundo os respondentes desta amostra:

- Fazer e responder perguntas;
- Gratificar e elogiar;
- Iniciar, manter e encerrar conversação;
- Apresentar-se, cumprimentar, despedir-se;
- Manifestar opinião, concordar e discordar;
- Fazer, aceitar e recusar pedidos;
- Expressar raiva, desagrado e pedir mudanças de comportamento;
- Lidar com críticas;
- Falar em público;
- Refletir sentimentos, expressar apoio;
- Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos;
- Fazer amizades.

Como se pode conferir nas análises anteriores, as classes de habilidades sociais estão incluídas nas diferentes subescalas do IHS-Del-Prette, nas quais os profissionais relataram, em sua maioria, um repertório elaborado de habilidades sociais.

Os motivos da escolha profissional dos participantes recaíram em uma ou ambas de duas classes mais gerais, conforme se mostra na Figura 2.

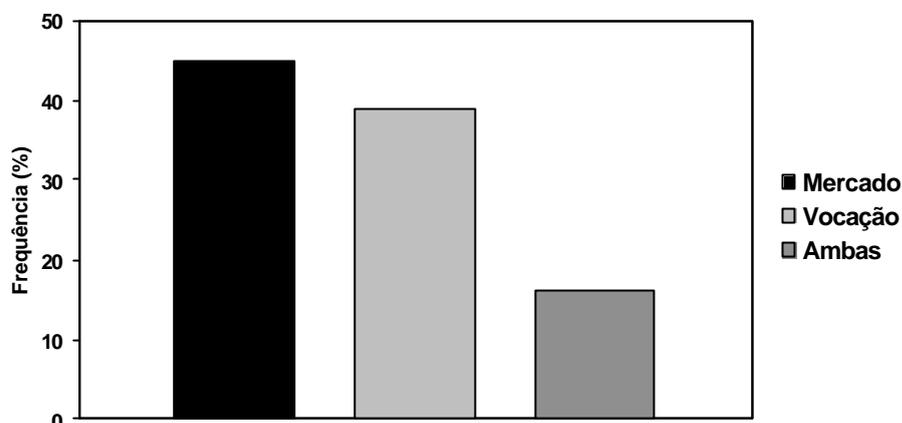


Figura 2. Frequência dos motivos arrolados para a escolha da profissão de Técnico em Segurança do Trabalho.

Verificou-se que a maioria dos participantes relatou ter sido motivada por expectativas mercadológicas e que uma parcela menor indicou uma suposta "vocação", que pode ser tomada como um indicativo de autopercepção de competências e interesses relacionados ao exercício dessa função. Contudo, uma amostra significativa amenizou tal discrepância relatando ter optado pela profissão tanto em função de uma "tendência" pessoal como do atrativo mercadológico.

3. ANÚNCIOS DE JORNAL

Os anúncios possibilitaram uma amostragem das ofertas de vagas para o Técnico em Segurança do Trabalho no mercado e sua análise indicou os requisitos solicitados.

A verificação da demanda do mercado para vagas de Técnico em Segurança do Trabalho em comparação com as demais vagas oferecidas revelou que tanto o Jornal A como o Jornal B apresentaram valores baixos. Notou-se, também, que os anúncios de jornal:

- valorizaram a competência técnica, exigindo, na maioria, experiência profissional e conhecimento em informática;
- não abordaram como requisitos as competências sociais consideradas importantes para o exercício da profissão segundo os dados das entrevistas.

Concluiu-se que, no processo de atração por meio de anúncios em jornais, não há consistência quanto aos requisitos considerados necessários pelas empresas para a função do Técnico em Segurança do Trabalho. Adicionalmente, os resulta-

dos sugerem um possível desconhecimento, por parte dessas empresas, quanto aos efeitos positivos da contratação de profissionais socialmente competentes, embora essa seja uma questão empírica que requer novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a segurança do trabalho exista para proteger a saúde e a integridade física do trabalhador, os numerosos registros de acidentes do trabalho no Brasil permitem inferir que ainda há lacunas nessa intervenção.

Na atual perspectiva do Técnico em Segurança do Trabalho, a sua atuação amplamente técnica deveria ser articulada ao manejo social do contexto em que está inserido. A decodificação dos motivos da segurança do trabalho através de comportamentos preventivos nas atividades laborais é um excelente resultado a ser atingido.

A compreensão do motivo de se executar um trabalho com segurança certamente deve partir dos profissionais dessa área para que, assim, consigam sensibilizar efetivamente os demais. O princípio, nesse caso, está na escolha profissional que, por sua vez, deve ser conduzida pelo reconhecimento das potencialidades do indivíduo e pela contribuição oferecida à sociedade.

Quanto ao processo de atração de candidatos, as evidências mostraram a desconsideração da competência social no perfil profissional do Técnico em Segurança do Trabalho. Os novos paradigmas organizacionais contextualizados para momentos de mudanças, transformações e adaptações necessitam de profissionais habilidosos socialmente para o bom exercício de suas funções. Uma análise efetiva do recrutamento e seleção de pessoal deveria enfatizar as atividades técnicas específicas ao cargo, associadas às habilidades sociais que serão demandadas no exercício profissional. Estabelecer os pontos críticos do cargo poderia elucidar, com maior clareza, o repertório de habilidades requerido.

A segurança do trabalho não é garantida unicamente por meio das técnicas: o diferencial está na maneira de empregar tais técnicas, conforme Del Prette e Del Prette, (1999). O modo de agir varia de pessoa para pessoa, em função de habilidades únicas, aprendidas nas diversas interações sociais. É nesta nova realidade que as ações, desde a formação profissional, deveriam ter em vista a conscientização e o desenvolvimento das competências técnicas e sociais dos profissionais e futuros profissionais.

O surgimento da Segurança do Trabalho no Brasil ocorreu para atender às problemáticas ideológicas e econômicas. Torna-se importante compreender o verdadeiro sentido de promover a segurança no trabalho que, em grande parte, ocorre no processo interativo. Certamente, os resultados favoráveis no exercício dessa função decorrem, também, da competência social desses técnicos, o que poderia evitar o "falso controle", pois os acidentes apresentam custos elevados para o país

e sofrimentos imensuráveis para o trabalhador e sua família.

BIBLIOGRAFIA

BANDEIRA, M.; COSTA, M. N.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. & GERK-CARNEIRO (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5, 401-419.

BARRETO, M. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1998). Análise de itens e da estrutura fatorial de um inventário para a avaliação de repertório de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Estatística*. 59, 7-24.

DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (1996). Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, pp. 233-255.

_____. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

HARGIE, O.; SAUNDERS, C. & DICKSON, D. (1981/1994). *Social skills in interpersonal communication*. 3. ed. London: New York: Routledge.

BRASIL (2003). *INSS: Estatísticas*. Disponível em: <http://www.inss.gov.br>. Acesso: outubro.

BRASIL (2000). *Manuais de Legislação Atlas: Segurança e saúde no trabalho*. 46. ed. São Paulo: Atlas.

BRASIL, (2003). *Ministério do trabalho e emprego. CBO*. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. Acesso: fevereiro.

BRASIL, PLANO DE BENEFÍCIOS DA PREVIDÊNCIA SOCIAL (1997). *Lei nº 8.213*,

24/7/1991 e Decreto nº 2.172 (5/3/1997). 6. ed.

RODRIGUES, C. L. P. (1982). *Um estudo do esquema brasileiro de atuação em segurança industrial*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado: UFRJ.

VALDEZ, D. B. (1993). *De como a orientação educacional vai encontrando na história sua identidade*. São Carlos, Dissertação de Mestrado: UFSCar.

ZÓCCHIO, A. (1977). *Prática da prevenção de acidentes: ABC da segurança do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Atlas.



ADAPTAÇÃO À MUDANÇA DE CULTURA: NOÇÕES TEÓRICAS E RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

Berenice Victor Carneiro¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar algumas noções teóricas que explicam o processo de adaptação do indivíduo à mudança, em especial à mudança de cultura. A literatura aponta que quando uma pessoa precisa viver em uma nova cultura ela vivencia muitas situações diferentes e sua adaptação depende, em parte, das diferenças maiores ou menores entre as condições atuais e anteriores à mudança. Alguns resultados de pesquisas relacionadas à adaptação de estudantes estrangeiros sugerem que devido às múltiplas exigências do novo ambiente, comportamentos novos podem ser necessários, o que gera estresse. A literatura coloca ênfase na informação e programas de apoio como formas de facilitar a transição, e provê importantes recomendações para o manejo do estresse advindo da mudança.

Palavras-chave: Adaptação de estrangeiros; mudança e estresse; choque cultural; mecanismos de adaptação; estratégias para o manejo do estresse.

ABSTRACT

This paper discusses some ideas and concepts related to human adaptation to transition and change, specially to cultural change. The literature suggests that when a person is required to move to a new culture, he/she experiences several changes, and that his or her adaptation depends in part on the degree of difference between the prior and the current situation. Some research findings on foreign students' process of adaptation to transition suggest that due to several changes and new demands from the new environment, new behaviors may need to be generated which lead to stress. The literature places emphasis on information and support programs as ways to ease transition, and provides important recommendation for managing moving stress.

Key-words: foreigner's adaptation; moving stress; cultural shock; coping mechanisms; stress management.

Uma das noções mais difundidas atualmente é a de que ao longo da vida ocorrem mudanças e transição e, para se adaptar e sobreviver à realidade, as pessoas se modificam, estabelecendo novos relacionamentos, comportamentos, e auto conhecimentos (Gunter et al., 1986; Bastos, 2000). Este artigo tem como objetivos 1) expor algumas noções teóricas que explicam o processo de adaptação do indivíduo à mudança, dando maior ênfase à mudança de cultura, e 2) apresentar

¹Psicóloga e Psicopedagoga. Doutoranda em Psicologia (PUC-Campinas). Mestre em Ciências Sociais (Universidade da Califórnia Irvine, EUA). Professora de Psicologia da Faculdade de Educação Padre Anchieta, Jundiaí. Professora dos cursos de Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil das Faculdades Padre Anchieta, Jundiaí.

recomendações sugeridas na literatura, para o manejo adequado do *stress* advindo da necessidade de adaptação à mudança.

Durante muitos anos teorias explicaram o desenvolvimento humano como algo previsível e determinado ou pela idade cronológica ou por uma seqüência invariável de estágios. Gunter et al. (1986) apresentam uma revisão destas teorias sobre o desenvolvimento humano, contrastando-as com modelos que pressupõem que durante toda a vida o indivíduo está sujeito a mudanças e transição, o que contribui para seu desenvolvimento. Em um estudo longitudinal, Gunter et al. não observaram, entretanto, predominância nem de idade cronológica, nem de estágios fixos de desenvolvimento para explicar a adaptação do indivíduo a mudanças no curso de vida.

Em sua análise do desenvolvimento humano, Neugarten (1968) sugere que “a individualidade se torna institucionalizada e que durante a idade adulta nós tentamos preservá-la” (p. 86). Frente à possibilidade de variações, o indivíduo adulto faz um esforço para conservar uma identidade consistente, buscando manter reduzidos os efeitos perturbadores de mudanças que ocorrem ao seu redor. Estas mudanças variam desde simples alterações físicas relacionadas ao crescimento, como por exemplo, mudanças na força física, até eventos de vida importantes, como casamento, divórcio, menopausa, perdas de entes significativos, entre outros.

Outra abordagem é a da transição, de Lowenthal et al. (1975). Estes autores sugerem que para se adaptarem aos vários estressores presentes nos diversos estágios ao longo da vida, os indivíduos precisam lidar tanto com seus recursos (pontos fortes, habilidades, potencial, etc.), como com suas deficiências. Lowenthal et al. (1975) acompanharam o desenvolvimento de adultos americanos que se encontravam em quatro períodos de transição: a) terminando o 2º. grau, b) recém-casados, c) pais na idade madura, e d) aposentadoria. Segundo os pesquisadores, os sentimentos relatados sobre satisfação e insatisfação em cada período eram função da relação entre variáveis específicas do momento de transição como, por exemplo, ter certa idade e, em adição, ter filhos adolescentes, ou ter por volta de cinqüenta anos de idade e ter se divorciado recentemente. Em relação ao resultado, esses autores concluem que estágios de vida são mais importantes que idade cronológica.

O modelo de transição de Schlossberg (1981), visão mais eclética, leva em conta a importância do curso de vida e propõe três grupos de fatores que interagem entre si e produzem adaptação ou falha de adaptação em situações de transição. Esses três grupos de fatores são 1) as próprias características da transição – por exemplo, duração, troca de papel, afeto positivo ou negativo, grau de *stress* percebido, entre outras; 2) as características dos suportes sociais anteriores à transição; 3) as características do indivíduo como, por exemplo, idade, condições de saúde, condições socioeconômicas, sexo, experiência prévia com transição de natureza similar, etc. Segundo Schlossberg (1981) a habilidade de se adaptar à transição difere de indivíduo para indivíduo, e o mesmo indivíduo pode reagir diferen-

temente em diferentes períodos da vida. Para Schlossberg uma transição pode fornecer tanto oportunidade para crescimento quanto para deterioração psicológica.

A pesquisa feita por Gunter et al. (1986) analisa a adaptação de um grupo de brasileiros fazendo pós-graduação nos Estados Unidos e Europa e aponta as diferentes fontes de *stress* confrontadas pelos estudantes. Este estudo foi feito a partir do modelo teórico proposto por Schlossberg. Através de respostas a questões abertas, os estudantes explicaram como percebiam as mudanças na perspectiva de vida, e através de uma escala de atitude, os sujeitos responderam a 21 itens referentes a várias dimensões e problemas da vida diária – como contatos sociais, situação financeira, situação doméstica, entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que a mudança de papéis é para a maioria dos sujeitos um dos problemas para a adaptação. Outro fator que dificulta esse processo é a incerteza quanto ao tempo de afastamento do país de origem. Um dos aspectos que contribui para tornar a adaptação menos conflituosa é o *locus* de controle, ou seja, a percepção de que o controle sobre a própria vida é interno ao indivíduo – depende da própria pessoa – e não externo.

De acordo com Gunter et al. (1986), certo grau de *stress* será produzido independentemente de a mudança ser percebida como promovendo ganho ou perda, positiva ou negativa. O que pode minimizar o grau de *stress* está diretamente relacionado à avaliação que o indivíduo faz de seus recursos e deficiências, ou seja, do que ele tem ou não ao seu dispor para auxiliar nas dificuldades. Os pesquisadores concluem que diferentes fatores têm diferentes relevâncias dependendo do tipo de transição vivenciada, assim como das características pessoais e do suporte social disponível.

Bastos (2000) discute outras perspectivas referentes à adaptação ao *stress*. Em sua dissertação de mestrado, na qual explica a relação entre *stress* e mudança de cultura entre 20 estudantes estrangeiros no Brasil, ela apresenta propostas de autores como Selye, Lazarus, Cohen e Lipp, entre outros. De modo geral estes teóricos abordam a questão do *stress* como algo inevitável, a que o ser humano é freqüentemente submetido, e que na dose certa é desejável para o desenvolvimento humano. Lipp (2003) explica que o termo *stress* é atualmente usado de forma a explicar tanto os estímulos que provocam o desequilíbrio na “homeostase” quanto as conseqüências em termos de comportamentos gerados por tal desequilíbrio. Segundo Bastos (2000) o *stress* seria o resultado da incapacidade do indivíduo de manter dentro de limites (adequados) as exigências da realidade, tanto subjetiva quanto objetiva. Ela acrescenta ainda que cada indivíduo, adulto ou criança, teria uma maneira particular para lidar com as exigências do ambiente e com as mudanças.

Lipp (2003) explica que Selye, sob influência das descobertas na área da fisiologia, em 1956, introduziu a noção de que o *stress* é a interrupção do estado de equilíbrio ou “homeostase”, podendo ser dividido em três etapas: 1) alerta, 2)

resistência, e 3) exaustão. Estas etapas, apresentadas em Bastos (2000), têm características bastante distintas. Na primeira etapa o organismo se prepara para a luta contra o estressor, e como consequência apresenta mudanças fisiológicas como alterações cardio-respiratórias (aceleração), tensão muscular, liberação de hormônios. Na segunda etapa, o indivíduo se empenha em resistir e combater o estressor, para então garantir a condição de equilíbrio em que se encontrava anteriormente. Na terceira etapa o indivíduo é vencido pelo estressor. A exaustão resulta no desgaste, cansaço, e no esgotamento nervoso pela incapacidade do indivíduo de lidar com o estressor.

A teoria de Selye foi ampliada por Lipp, em 2003, que acrescentou uma outra fase, a quase-exaustão. No modelo quadrifásico de Lipp esta fase adicional ocorre após a fase de resistência que, segundo ela, se apresentava muito longa no modelo trifásico de Selye (Lipp, 2003, p.19). Lipp observou que ao final da fase de resistência a pessoa já está próxima à exaustão e sugeriu, então, que este momento fosse denominado quase-exaustão, no qual “as defesas do organismo começam a ceder e ele já não consegue resistir às tensões e restabelecer a homeostase anterior” (Lipp, 2003, p.19). Bastos (2000) enfatiza que dentre as vantagens do novo modelo proposto por Lipp está o fato de que a fase quase-exaustão “permite identificar mais precisamente o nível de *stress* no qual o sujeito se encontra, oferecendo ao profissional da saúde mental um campo maior de atuação destinado ao bem-estar da pessoa” (p.22).

Ainda de acordo com Lipp (2003), na fase de resistência o indivíduo gasta muita energia na tentativa de manter o equilíbrio. Este grande esforço pode provocar uma sensação de cansaço generalizado e desgaste sem razão visível, além de outras dificuldades como problemas de memória, entre outros.

Na revisão de literatura apresentada por Bastos (2000), outros indicadores de *stress* são apresentados, como, por exemplo, sinais físicos, emocionais, sociais e intelectuais. Entre os indicadores físicos estão as sensações de cansaço, pressão elevada, dores de cabeça e estômago, tensão muscular, falta de apetite, perda de sono ou sono excessivo. A depressão, sensação de solidão, raiva, irritabilidade, baixa auto-estima e frustração estão entre os sinais emocionais. Os indicadores sociais são, por exemplo, a falta de controle – *locus* de controle é visto como externo, sentimento de isolamento, beber e/ou fumar excessivamente, e abuso de drogas. Finalmente os sinais intelectuais seriam os problemas de concentração, memória, raciocínio e solução de problemas, assim com falta de interesse e motivação, entre outros.

As mudanças que geram *stress* são apresentadas em Bastos como sendo de três tipos: 1) desastres naturais, 2) estressores pessoais, e 3) frustrações diárias (Lazarus e Cohen, apud Bastos, 2000). Os desastres naturais comprometem grupos de pessoas e comunidades promovendo ações de apoio, uma vez que muitos se sentem afetados. Já em relação aos estressores pessoais, as pessoas normalmente estão sozinhas. Entre esses estão divórcio, morte, mudança de em-

prego e mudança geográfica. Estas mudanças apesar de ocorrerem na vida de muitas pessoas, acontecem em momentos diferentes para cada pessoa, não havendo, na maioria das vezes, o suporte adequado. Quanto às frustrações diárias, apesar de terem menor impacto, são freqüentes e persistentes e por isso também geram *stress* (Bastos, 2000).

Entre as mudanças explicadas anteriormente, Bastos (2000) destaca em seu estudo a adaptação à mudança cultural. Ela discute um conceito importante para explicar as dificuldades vividas por aqueles que precisam lidar com novas formas de agir em novos ambientes. Este conceito é citado na literatura como choque cultural, ou *cultural shock*. Quando uma pessoa precisa viver em uma cultura diferente, ela vivencia muitas condições diferentes, por exemplo, econômicas, religiosas, regras morais, regras de conduta, crenças, idioma, diferenças étnicas, para mencionar apenas algumas. Todas estas mudanças vêm acompanhadas de emoções diferentes e geram *stress*. Esta condição é difícil para o estrangeiro e ele começa a se sentir deslocado. A pessoa que ele era, antes da mudança, não tem significado neste novo lugar, e a condição social, história de vida e regra de conduta que possuía em sua cultura poderão facilitar ou dificultar seu processo de adaptação (Cf. Bastos, 2000, p. 11-12).

Schlossberg também destaca a importância do suporte social anterior à transição. Ele explica que “para uma pessoa, uma mudança geográfica pode representar uma grande oportunidade; para outra, pode significar uma perda de suporte e identidade” (1981, apud Gunter et al., 1986, p.90). Ainda segundo Schlossberg, os programas de apoio a estrangeiros em processo de adaptação à mudança cultural precisam levar em consideração as diferenças culturais assim como os suportes anteriores à transição. A adaptação dos estrangeiros depende, em parte, das diferenças maiores ou menores entre as condições atuais e as anteriores à transição.

Bastos (2000) enfatiza a importância dos suportes anteriores e investiga este aspecto em seu estudo. Segundo ela, o papel da família é muito importante quando o indivíduo passa por momentos de *stress*. Este apoio normalmente não está disponível quando o indivíduo está se adaptando a uma nova cultura. As múltiplas exigências da nova vida requerem, às vezes, mudanças em comportamento, gerando ansiedade e competitividade, e a falta do apoio familiar gera mais dificuldades. Estes indivíduos passam pelo que Bastos e outros autores identificam como choque cultural.

Bastos (2000) e Wassersug (1996) explicam que o choque cultural não é algo vivenciado pelo estrangeiro em um só momento, ou logo após sua chegada ao novo destino, ele é um processo e se constitui de quatro fases bem distintas.

Primeiramente ocorre a fase da euforia ou *honeymoon* (“lua de mel”), na qual existe grande expectativa e uma atitude favorável. Tudo é novo e intrigante, e as semelhanças entre lugar de origem e de destino parecem bastante grandes. Bastos (2000) coloca que nesta fase o estrangeiro não se apercebe das diferenças e se

empenha em conhecer e aproveitar o novo lugar. Em relação à duração desta fase, Wassersug (1996) explica que varia de uma ou duas semanas a um mês, enquanto Bastos (2000) sugere que sua duração é de dois a três meses.

Após este período inicial, gradualmente a atenção se volta para as diferenças. Esta é a fase da irritação ou hostilidade, na qual as diferenças estão em todo lugar e só causam transtornos. O que parecia diferenças insignificantes se transforma em grandes catástrofes. Para Wassersug (1996) é nesta segunda fase que começa, de forma mais específica, o *cultural shock*. As frustrações e dificuldades desta fase são sintomas de *stress* e se manifestam através de sentimentos e sensações de saudade, tédio, raiva, isolamento, sentimento de patriotismo, além de problemas de saúde, insônia, depressão, para citar apenas alguns.

Como relatam Bastos (2000) e Wassersug (1996), já na terceira fase, à medida em que as condições da nova cultura vão se tornando conhecidas, os estrangeiros vão se sentindo mais à vontade, modificam comportamentos, incorporam novos hábitos e tentam lidar com as diferenças.

Finalmente, a quarta fase, da adaptação bi-cultural, é caracterizada pela habilidade de viver de acordo com as duas culturas, igualmente. As diferenças são assimiladas e integradas à bagagem cultural, e o estrangeiro recupera a sensação de equilíbrio, confiança e prazer. O lazer, passeios, busca de amizades, prática de esportes, visitas a locais públicos e igreja, passam a fazer parte da rotina do estrangeiro. Estes são sinais da adaptação (Bastos, 2000). Para Wassersug (1996) na maioria das vezes, nesta fase, o estrangeiro precisa retornar ao seu país de origem, voltando então a ter que lidar com o choque cultural, só que desta vez devido ao retorno.

Em seu estudo, Bastos (2000) observou a importância do apoio social para o estrangeiro poder compartilhar emoções e idéias, o que diminui o sentimento de solidão e privação. A ausência dos familiares agrava a necessidade de se sentir como pertencendo a um grupo. Para aqueles que já possuíam conhecidos ou amigos vivendo no país de destino, Bastos(2000) observou maior facilidade na adaptação.

Entre os estudantes entrevistados por Bastos, a semelhança entre as moradias anteriores e atuais foi um fator a menos na segunda fase do choque cultural. Para a maioria dos sujeitos de sua pesquisa a moradia era semelhante ou melhor que a anterior. O meio de locomoção da maioria dos sujeitos pesquisados por Bastos pareceu ser também um fator favorável. Grande parte deles se locomovia a pé, e isto foi trazido por todos como algo bom e relaxante. Este achado é congruente com as recomendações feitas anteriormente por Lipp e Novaes (1998, apud Bastos, 2000), sobre os benefícios do caminhar e do exercício físico para o bem-estar do indivíduo.

Bastos (2000) identificou como estressores externos e sociais a comida, música, cultura, discriminação social, desrespeito por parte dos nativos e dificuldades em se expressar no idioma local. Dentre as estratégias utilizadas pelos estrangei-

ros para auxiliar na adaptação, Bastos (2000) verificou conhecer lugares, se envolver em atividades sociais e acadêmicas oferecidas pela própria universidade, se manter ocupado, mas sem excessos, estar aberto para a nova cultura permitindo se adaptar a ela e “viver cada dia, não dramatizando a situação em que vivem” (Bastos, 2000, p. 39).

Bastos (2000) concluiu, a partir da aplicação do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), que para os sujeitos estressados de sua amostra o maior problema estava no cotidiano da cidade, ou seja, na qualidade de vida oferecida pela cidade de Campinas, mais do que nas diferenças culturais. Bastos atribui isto ao fato de que a maior parte dos sujeitos já se encontrava residindo no Brasil há mais de um ano e meio, e já estaria de certa forma adaptada à cultura local.

Finalmente, serão apresentadas as recomendações gerais para o manejo do stress propostas por Lipp e Novais (1998, apud Bastos, 2000), e aquelas mais específicas a situações de mudança de cultura, sugeridas por Wassersug (1996) em seu *workshop* para famílias estrangeiras com filhos estudando em Escolas Internacionais.

Lipp e Novais sugerem quatro aspectos importantes denominados em Bastos como “quatro pilares para a manutenção da vida equilibrada: alimentação, relaxamento, exercício físico, e automanejo” (1998, apud Bastos, 2000, p.17). A alimentação tem papel importante no sentido de repor as vitaminas, nutrientes e energia gastos com o esforço para a adaptação. Com o relaxamento o organismo se livra do excesso de adrenalina produzida, e tende a retomar o equilíbrio interno. Bastos (2000) propõe como formas de relaxamento a yoga, leitura, bate-papo, ouvir música, entre outras.

Através do exercício físico o cérebro produz a beta endorfina, hormônio que provoca sensação de bem-estar. Lipp e Novais (1998, apud Bastos, 2000) explicam ainda que o exercício físico possibilita eliminar a tensão muscular e a sensação de desânimo e cansaço, produzindo ânimo e resistência física, além de manter a circulação sanguínea em níveis adequados, evitando riscos de doenças. A questão do automanejo é explicada em Bastos (2000) como autoconhecimento e autodeterminação. A conscientização dos próprios problemas e dificuldades serve de auxílio para a solução dos mesmos.

Wassersug (1996) concorda com Bastos, e recomenda ainda, de forma enfática, a importância da comunicação e diálogo entre os familiares. Wassersug explica que durante a segunda fase, de irritabilidade e hostilidade, as pessoas da família tendem a se isolar, inventam desculpas para não assumir responsabilidades, insistem que “tudo está bem”, negam que estejam passando por dificuldades e não procuram soluções em conjunto. Atitudes como estas geram ainda mais conflito e tensão entre os familiares, aumentando a intensidade dos indicadores físicos, sociais, emocionais e intelectuais, já explicados anteriormente.

Wassersug (1996) explica a importância de as pessoas estarem dispostas a:

1) deixar tempo disponível para as despedidas, 2) procurar se informar sobre o país de destino, ou seja, suas características, comidas típicas, hábitos e costumes, clima, idioma, pontos turísticos, entre outros, 3) conversar sobre o que estão sentindo em relação à mudança, 4) ser honestas sobre seus sentimentos, permitindo a expressão da raiva, tristeza, medos e ansiedades em relação à mudança, 5) conversar sobre as alterações previstas na vida de cada pessoa envolvida na mudança, 6) manter contato com amigos e parentes do país de origem, 7) manter firme a identidade, ou seja, a noção de “quem se era” antes da partida, 8) manter o senso de humor, 9) quando da chegada, logo que possível, procurar conhecer a comunidade, locais públicos, igreja, escola, restaurantes, áreas de lazer, entre outros, 10) manter uma atitude positiva frente à mudança, 11) tolerar as diferenças, 12) frente ao erro, aceitar tentar novamente, 13) ser paciente, 14) ser flexível, e 15) fazer de seu novo ambiente seu “novo lar”.

Wassersug (1996) sugere ainda alguns conselhos importantes sobre como lidar com filhos pequenos e adolescentes. Em relação às crianças pequenas submetidas ao *stress*, Wassersug enfatiza a importância de se manter continuidade em relação aos horários da rotina diária, ou seja, na medida do possível manter os mesmos horários para acordar e dormir, tomar banho, comer, e brincar que já estavam estabelecidos antes da mudança. A supervisão e orientação são necessárias até que as crianças se acostumem à nova rotina. Comunicação e socialização são igualmente importantes. As crianças pequenas precisam manter contacto com as pessoas que lhe eram significativas e que permaneceram no país de origem, assim como fazer novos amigos no país de destino.

Em relação aos filhos adolescentes Wassersug (1996) enfatiza que é importante que se sintam capazes de locomoção pela comunidade, sugerindo se disponibilizarem mapas de locais como *shopping centers*, cinemas, entre outros, facilitando sua independência. A escolha da decoração do próprio quarto, assim como a compra de suas próprias roupas são também formas de se garantir certa autonomia aos adolescentes. Da mesma forma que com as crianças pequenas, os adolescentes devem ser encorajados a se socializar e, inclusive, convidar amigos para casa. É importante, no entanto, não interferir de modo desnecessário na vida social deles. A participação, sem excessos, em atividades após o horário escolar, como esportes, clubes e bandas, também deve ser estimulada como forma de mantê-los ativos e ocupados. A procura de apoio de profissional especializado, como psicólogos, é importante no caso de se observarem comportamentos de isolamento e retraimento social por parte dos filhos adolescentes.

Em suma, Wassersug (1996) enfatiza o diálogo e a comunicação entre membros da família como forma de validação e aceitação dos sentimentos relacionados ao *stress*. Através da comunicação as pessoas aprendem a lidar com as frustrações que a mudança traz, e ela ajuda a promover a aquisição das habilidades necessárias para lidar com as exigências da mudança. Como visto acima, muitos são os fatores que promovem *stress* e que interferem na forma como o *stress* é

vivido em períodos de mudança e transição. Cada indivíduo vai vivenciar situações de *stress* de maneira diferente. Porém, o conhecimento das dificuldades e do que pode ser feito para minimizá-las, como explicado por Wassersug (1996), Lipp e Novais (1998, apud Bastos, 2000), e Bastos (2000), sem dúvida, amplia as possibilidades de ação adequada por parte do indivíduo, promovendo com isto um retorno mais rápido ao seu equilíbrio interno ou "homeostase".

BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Monica C.V. S. (2000). *O stress e a mudança de cultura em estudantes estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- GUNTER, I. A.; GUNTER, H. (1986). Desenvolvimento adulto entre estudantes brasileiros nos EUA: em busca de um modelo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 3, n. 1-2, abr./ago.
- LIPP, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do *stress*. In: (Org.). *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: Teoria e Aplicação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 17-21.
- LOWENTHAL, M. F.; CHIRIBOGA, D. (1975). Responses to *stress*. In: LOWENTHAL, M.F.; THURNHER, M. & CHIRIBOGA, D. (Org.). *Four stages in life: A comparative study of women and men facing transitions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NEUGARTEN, B. L. (1968). Adult personality: toward a psychology of the life cycle. In: _____. (Org.). *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, v. 9, n. 2, p. 2-18.
- WASSERSUG, F. (1996). *Managing moving stress*. Workshop apresentado na Conferência dos Diretores das Escolas Internacionais, San Diego, CA, EUA. Ago.1996. Virginia: FLW Enterprises, Inc.



REFORÇO E PUNIÇÃO QUE O ÁLCOOL OFERECE

Angela Coelho Moniz¹
Estela Regina Omisolo²
Roberta Hespanhol Ferracini³

RESUMO

Neste artigo são apresentados o processo de quando o álcool é ingerido pelo indivíduo, atuando como estimulante e depressor, e as conseqüências do alcoolismo tanto orgânicas quanto psicológicas. São definidos abuso, dependência, intoxicação, tolerância e síndrome de abstinência e são apresentadas algumas das hipóteses para o comportamento de beber.

Palavras-chave: alcoolismo, conseqüências, dependência, tolerância e Síndrome de Abstinência.

ABSTRACT

This article presents the process of alcohol when ingested by an individual, how the alcohol works as a stimulant and depressor and the consequences of alcoholism in organic matters as well as psychological. The abuse, dependence, intoxication, tolerance and abstinence syndromes are defined, and some of the hypothesis concerning to the alcoholic drink behavior are also presented.

Key Words: alcoholic, consequences, dependence, tolerance and abstinence.

O que é ser um alcoolista? Um indivíduo embriagado? E qual o benefício de ser um bebedor moderado? A Organização Mundial de Saúde, apresenta o alcoolista como:

“consumidor de quantidades excessivas de álcool, cuja dependência em relação a esta substância é de tal ordem que o alcoólatra apresenta sejam nítidos distúrbios psíquicos, seja um comprometimento visível da sua saúde mental e física, do relacionamento com as pessoas e da sua eficiência no campo social e econômico, ou, pelo menos, os sinais prodromáticos (iniciais) de uma evolução deste tipo” (Kessel e Walton, 1965, p. 18, apud LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.95).

“Estima-se que aproximadamente metade das mortes no trânsito envolve um motorista ou um pedestre embriagado. A intoxicação com Álcool severa, especialmente em indivíduos com Transtornos da Personalidade Anti-Social, está associada com atos criminosos. Acredita-se, por exemplo, que mais da metade dos homicidas e suas vítimas estavam intoxicados com álcool no momento do assassinato.” E que “Transtornos do Humor, Transtorno de Ansiedade e Esquizofrenia também podem estar associados com a Dependência de Álcool” (JORGR, Miguel R., 1995, p.194).

¹ Mestre e Doutora pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiá. E-mail: acmoniz@terra.com.br

² Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiá. E-mail: estela.omisolo@ig.com.br

³ Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiá. E-mail: robertahferracini@bol.com.br

O alcoolismo refere-se à ingestão da bebida alcóolica com regularidade e em excesso, o que desencadeia um conjunto de problemas orgânicos, psíquicos e sociais.

Temos relatos da presença de bebidas alcoólicas desde 6.000 anos antes de Cristo, como na Bíblia (Gênesis, 9. 20-21). No início, a bebida tinha um teor alcoólico baixo, mas na Idade Média surgem novas bebidas e a partir da Revolução Industrial apresentaram-se vários outros tipos de bebidas, e assim, um maior consumo e também conseqüentemente um número maior de pessoas com problemas relativos à ingestão de álcool.

Um atributo particular do álcool é o de fornecer energia (o indivíduo não tem fome), mas são calorias vazias, a pessoa fica carente de vitaminas, sais minerais ou proteínas. Boa parte do álcool consumido é absorvido pela mucosa do estômago e assim a substância se espalha rapidamente pela corrente sangüínea, atingindo o cérebro. Em poucos minutos os efeitos aparecem devido à ingestão do álcool e as conseqüências são a diminuição da atividade cerebral, cujos efeitos são reversíveis aparentemente.

“(...) apesar de ser visto por muitos como estimulante, ele é na realidade um depressor. A aparente estimulação resulta da atividade (liberada) de várias partes do cérebro, como resultado da depressão de mecanismos responsáveis pelo controle inibitório. Ou seja, o álcool produz, em última análise, uma inibição das inibições.” “(...) quando a dose que deprime as regiões responsáveis pela autocrítica é ultrapassada, o efeito depressor aparece claramente.” (MASUR, J., 1984, p.11-12).

O álcool ingerido em pequena quantidade apresentará os primeiros efeitos que são associados à diminuição do funcionamento de uma parte do cérebro que responde pela capacidade de crítica do indivíduo; os sintomas são algo como um relaxamento ou descontração, bem-estar e euforia, sensação de grande prazer, o que o leva a ser visto como estimulante. Com o aumento da dose a sensação de euforia será trocada pela sensação de sonolência, dificuldade na fala, problemas de coordenação motora e em muitos casos a depressão, porque o álcool continua deprimindo progressivamente outras áreas do cérebro, levando até a intoxicação, coma (por ser uma substância depressora do sistema nervoso central), à parada cardíaca ou respiratória e até mesmo à morte quando ingerido em grande quantidade.

Com o uso inadequado do álcool os efeitos psicológicos são insônia, irritabilidade, nervosismo, diminuição da memória (a pessoa não se lembra do que ocorreu durante o efeito do uso da substância) e falta de concentração.

Muitas pessoas têm a crença de que a ingestão do álcool é uma ajuda para os problemas cotidianos ou facilitadora do sono, mas esta falsa crença pode agravar as dificuldades, deixando o usuário mais tenso e ansioso do que estava antes do consumo de álcool.

O abuso de álcool causa no cérebro efeitos orgânicos que lesam a capacidade de tomar decisões e de reagir em algumas situações e na percepção da realidade.

O uso crônico (a longo prazo) pode levar a perda da memória, Síndrome de Wernicke-Korsakoff, convulsões e demência (Cordás, 1993). O álcool predispõe a inúmeras complicações neurológicas como atrofia cortical, cerebelar e polineuropatia periférica, e isso ocorre por causa da ação do álcool no sistema nervoso e da carência de vitaminas. Os alcoolistas estão mais vulneráveis a traumatismos cranianos e hematomas subdurais em acidentes e quedas. Além disso, a ingestão de álcool aumenta o risco de problemas orgânicos, como no coração (AVC ou derrame, pressão arterial, dor no peito e flebite); no sistema digestivo (gastrite, úlcera e vômitos repetitivos podendo ocorrer sangramento); na pele (rubor, vermelhidão); com os pulmões (insuficiência respiratória, vulnerabilidade a tuberculose e câncer); nos nervos periféricos e músculos (dor, fraqueza, formigamento e câibras nos membros inferiores e atrofia muscular); aumento de risco de câncer na boca, garganta e esôfago; no sistema reprodutor feminino (alterações no ciclo menstrual e infertilidade), no sistema reprodutor masculino (diminuição dos hormônios sexuais, redução da fertilidade, impotência sexual); durante a gravidez (pode causar no feto a Síndrome Alcoólica Fetal - retardo mental, irritabilidade, diminuição do peso, alterações no desenvolvimento motor - microcefalia, maior probabilidade de nascer com problemas cardíacos e dificuldade de aprendizagem, anormalidades crânio-faciais, malformações e modificações do desenvolvimento pré e pós-natal); e na amamentação (a criança pode estar ingerindo álcool através do leite materno).

O consumo de álcool também gera problemas no fígado, como "fígado gordo", cirrose hepática ou cirrose do fígado. Mas há autores que discutem que a cirrose seria congênita, porque há alguns indivíduos que apresentam cirrose sem beber e indivíduos que bebem e não tem cirrose. No indivíduo que tem cirrose o fígado não metaboliza gorduras e proteínas, no entanto é mais fácil metabolizar o álcool, consumindo-se assim mais álcool.

O álcool retém gorduras no organismo e pode gerar a obesidade. Com o álcool, o fígado fica sobrecarregado para a transformação das substâncias e isso pode causar a má-absorção de nutrientes.

Quando o álcool é ingerido em pequenas doses, o indivíduo fica desinibido e a manifestação do desejo sexual aparece, mas o álcool tem também efeito depressivo o que pode causar dano na relação sexual. É sabido que a agressão à mulher, freqüente após a "bebedeira", é muitas vezes ocasionada pelo ciúme oriundo da dificuldade sexual causada pela própria ação do álcool.

Para podermos diferenciar o alcoolista do consumidor normal devemos observar a quantidade e a freqüência do consumo de álcool, o consumo em momentos inadequados, o hábito de beber freqüentemente sozinho e se o corpo depende do álcool para funcionar.

O abuso de álcool não é necessariamente a dependência, o abuso se caracteriza por eventualmente se exagerar no uso de álcool. O diagnóstico se fecha quando o indivíduo tem problemas com bebidas alcoólicas durante pelo menos doze meses, apresentando um dos seguintes sinais: prejuízo significativo no ocupacional

e social ou negligências nos cuidados com os filhos, exposição a situações potencialmente perigosas, problemas legais como desacato, persistências no uso de álcool apesar do apelo das pessoas próximas.

O diagnóstico de dependência se faz presente quando durante doze meses seguidos o indivíduo apresenta pelo menos três dos seguintes elementos: tolerância ao álcool, sinais de abstinência, bebe mais do que planejava beber, desejo de voltar a beber ou incapacidade de interromper o uso, emprego de muito tempo na obtenção de bebida ou recuperando-se do efeito, persistência na bebida apesar dos problemas e prejuízos gerados, como perda do emprego e das relações familiares.

Na intoxicação pelo álcool ou embriaguez, o indivíduo se apresenta com comportamento inadequado, podendo ocorrer ainda prejuízos na memória e na atenção, alteração da fala (fala arrastada), instabilidade no andar, descoordenação motora, nistagmo (ficar com os olhos oscilando no plano horizontal como se estivesse lendo muito rápido), estupor ou coma nos casos mais extremos. Quando ocorre a embriaguez deve-se observar a quantidade de álcool que o indivíduo consumiu, se o indivíduo está privado de alimentos (pois com o estômago sem alimentos facilita a chegada do álcool à corrente circulatória e ao cérebro) e a velocidade em que se ingere o álcool. Com a embriaguez surgem conseqüências que decorrem do emocional, o que se espera do álcool e a situação social em que se o consome.

Dependência é quando o corpo já se acostumou ao uso prolongado dessa substância, e a tolerância é a necessidade de consumir quantidades cada vez maiores para se conseguirem os mesmos efeitos que anteriormente.

Quando a pessoa diminui ou interrompe o uso de álcool surgem diversos sintomas desagradáveis, geralmente após 6 horas da redução ou retirada brusca do álcool isto é chamado de Síndrome de Abstinência. Os sintomas podem durar de 3 a 4 dias e chegar ao extremo de o usuário vir a falecer durante este período. Seus sintomas se caracterizam por grande dificuldade para dormir, náuseas e desconfortos gastrintestinais, agitação, ansiedade e tremores e outros mais graves, como suor intenso, respiração acelerada, febre baixa, alucinações (ouvir e ver coisas irreais) e convulsões. Mas além dos sintomas citados acima pode ocorrer a Síndrome Abstinência Severa ou "Delirium Tremens" onde o usuário tem febre muito alta, alucinações terríficas, tremores e agitações intensa, desregulação da pressão arterial e desorientação temporal e espacial.

Muitas vezes as pessoas têm a ilusão de que "quando eu quiser, eu paro", mas é muito difícil para um indivíduo reconhecer a sua dependência do álcool, pois há uma ruptura em sua auto-imagem e auto-estima, e assim o indivíduo perde a motivação para viver e lutar contra a dependência.

A manutenção do comportamento de beber (fenômeno da dependência) pode ser explicada pelo reforço positivo e pelo reforço negativo. O reforço positivo se caracteriza pela busca da satisfação, do agradável, a busca do prazer que o álcool

oferece. O reforço negativo é quando o prazer oferecido pelo álcool anteriormente deixa de existir, quando indivíduo tenta deixar a bebida e sintomas da abstinência aparecem (desprazer), então o indivíduo evita a dor e os sintomas desagradáveis consumindo álcool.

O modelo de aprendizagem social é citado como determinante de instalação e manutenção do alcoolismo. A aprendizagem social procura analisar os fatores que determinam o comportamento do indivíduo frente ao álcool, então baseando-se em fatores determinantes (o que o indivíduo bebe, como e dentro de que prazo), vivências provocadoras de estresse, cognições, expectativas ou as experiências em relação ao álcool e a manutenção do hábito do alcoolismo que é muitas vezes mantido por suas conseqüências de consumo.

Uma hipótese é o consumo de álcool por causa de seus efeitos relaxantes e a diminuição da tensão. O que acontece na ingestão de pequenas doses é um efeito excitante, mas quando se ingere uma maior quantidade de álcool surge o humor depressivo disfórico, embora o consumidor de álcool tenha a crença ou pensamento de que se consumir mais álcool lidará melhor com os efeitos a longo prazo, uma expectativa que foi parcialmente reforçada na fase inicial e por isso apresenta resistência máxima à extinção. (LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.97).

Nos fatores cognitivos (Marlatt, 1978, apud LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.97) em relação ao álcool, podemos citar as pesquisas com ex-alcoolistas que quando pensavam (esperavam) tratar-se do álcool, independentemente do líquido, consumiam quantidades significativamente maiores.

Em sua pesquisa, Higgins e Marlatt (1975, apud LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.97) utilizaram dois grupos do sexo masculino e lhes ofereceram bebidas alcoólicas. Para um grupo informaram que seriam classificados por um grupo de mulheres e para o grupo controle não havia antecipação de virem a ser julgados. O grupo que bebeu uma quantidade significativamente maior foi o primeiro grupo, cujos elementos sabiam que viriam a ser classificados. Essa pesquisa nos mostra os fatores sociais de estresse para o consumo de álcool no início de certos contatos sociais e convites.

Os modelos (modelação) também são fontes de aprendizagem para o consumo de álcool. Experiências de Caudill e Marlatt (1975, apud LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.97) identificaram comportamentos comuns entre as pessoas que são tidas como modelos para seus observadores. Marlatt (1978, apud LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P., 1988, p.98.) em sua pesquisa destaca a relação dos modelos e os indivíduos que tiveram as recaídas no tratamento.

Analisar o consumo de álcool na Aprendizagem Social requer análise funcional, a observação do comportamento, dos fatores desencadeantes e suas conseqüências. A observação das contingências requer a análise não só do indivíduo isolado e nem do microssocial (família ou parceiros), mas analisado o contexto maior e outros fatores (status social, propaganda do álcool, bares, clínicas, etc).

Oliveira et al. e col. (2003), em estudos com dependentes de álcool, avaliaram a prontidão à mudança de clientes dependentes químicos e a gravidade da dependência, concluindo que a gravidade da dependência pode ser um importante adjuvante no processo de avaliação, *feedback* e posterior delineamento das estratégias a serem utilizadas no decorrer do tratamento, o que contrasta com o preconceito de diversos profissionais da área da saúde e dos próprios alcoolistas, que consideram quem têm um grau mais severo de dependência como mais difícil de ser tratado e com um pior prognóstico.

Segundo Freud o alcoolismo procede de uma ou mais tendências inconscientes como dependência oral, homossexualismo latente ou autodestruição. Outra definição de Freud é o vício do álcool como uma luta interna entre impulsos agressivos e os impulsos de dependência. Para Adler o alcoolista tem um sentimento difuso de inferioridade que é compensado na luta pelo poder. Partindo do ponto de vista teórico Adleriano, David McClellan (apud GITLOW, Stanley E., 1991, p.249.) propõe que o alcoolismo representa um sentimento de realização, sensação de poder e de alívio, porque os indivíduos se sentem inadequados para a realização de suas ambições.

O bebê que chora e a mãe que satisfaz o desejo do bebê (frustração em gratificação) é semelhante ao álcool que converte dor em prazer e impotência em onipotência, portanto conduz a uma regressão à proteção e ao cuidado materno ao possibilitar que se diga “nada pode acontecer comigo”, “agora não tenho medo de nada ou de ninguém”, “posso fazer qualquer coisa que eu deseje”, e, assim, tanto no álcool como na infância há uma libertação do medo e um estado de segurança.

O álcool e os ansiolíticos produzem efeito tranqüilizante e relaxante, embora o álcool tenha mais efeitos colaterais. Os ansiolíticos podem levar ao sono e não extinguem as preocupações, como o álcool faz temporariamente.

Incide a maior taxa de alcoolismo feminino geralmente em mulheres separadas e com idade de 26 a 34 anos. As mulheres estão mais predispostas à cirrose hepática, e o consumo diário maior que um *drink* aumenta a possibilidade de câncer de mama. Diante da mesma carga de álcool as mulheres obtêm maior concentração da substância no sangue e seus órgãos são mais afetados do que órgãos masculinos.

Crianças e adolescentes que estão expostos a parente alcoolista estão mais predispostos a problemas emocionais e psiquiátricos, mas não necessariamente irão desenvolver esses problemas.

Não existe uma causa universal para o alcoolismo, o “alcoólatra típico”, mas fatores de vulnerabilidade que levam o indivíduo beber:

Vulnerabilidade Biológica: inicialmente se propôs que o indivíduo nasceria com uma doença orgânica (defeito metabólico hereditário), que o conduz à Perda do Controle perante o álcool, mas pesquisas mostraram que a Perda do Controle depende de fatores psicológicos (o que se espera dos efeitos). Além disso, outros estudos mostram que diante do mesmo consumo de álcool há indivíduos que se

sentem bem enquanto outros passam mal, apresentando sintomas como náuseas, dor de cabeça (mesmo com um menor consumo de álcool). Isso se deve ao fato de que no fígado o álcool se modifica em aldeído acético, e a enzima aldeído acético desidrogenase quebra o aldeído acético, modificando-o em acetado. Logo, se essa enzima metaboliza rapidamente o aldeído acético, menor será a chance do indivíduo passar mal com a bebida, porém o indivíduo passará mal se a metabolização for lenta, e menor será a possibilidade de continuar a beber. Assim, não há uma causa para o alcoolismo, mas a possibilidade de continuar a beber.

Vulnerabilidade Psicológica: insegurança, passividade, dependência, introversão, tendência à oralidade e à depressão são características das conseqüências do consumo de álcool e não o que determina o consumo de álcool, portanto não podemos determinar uma personalidade exclusiva do consumidor de álcool. Outra alternativa é que o comportamento de beber seria reforçado pelos efeitos da bebida, ou seja, um comportamento aprendido.

Vulnerabilidade Social: apresenta os problemas gerados pela sociedade, a inserção social e as normas culturais. Existe uma menor possibilidade de consumir álcool uma criança para quem a cultura estabeleceu normas (quando e onde), do que crianças cuja cultura proibiu o consumo. Algumas culturas transmitem o álcool como fuga e esquiva de problemas e tensões, enquanto outras culturas apresentam-no como ritual, simbólico e relacionado à cerimônias. A Vulnerabilidade Social aponta ainda para a moral imposta pela sociedade, a discriminação entre uma mulher beber e um homem beber.

Segundo um novo estudo realizado em Londres, adultos que consomem moderadamente, isto é, uma a três doses diariamente de bebidas alcoólicas, e não importando o tipo da bebida (pois o efeito é o mesmo), poderiam ter reduzido quase à metade o risco de desenvolver o mal de Alzheimer e outros tipos de demência. Outros estudos mostram que o beber moderadamente ajuda na prevenção de doenças cardíacas, embolias, derrames e amputações de membros.

Quando não há tratamento há uma probabilidade de 90% de o indivíduo que há 4 anos não bebia, ter uma recaída. Com a recaída está ligado "Craving", que é o desejo de voltar a utilizar uma droga pelo prazer que ela lhe proporciona.

No consumo de álcool devemos identificar a quantidade, a freqüência e a vulnerabilidade, o que envolve vários fatores como o biológico, psicológico e social. Observar a análise das contingências, os contextos do indivíduo, e no trabalho com o dependente focar principalmente a prevenção da recidiva, conscientizando o paciente sobre possíveis recaídas.

BIBLIOGRAFIA

CORDÁS, Táki A. e MORENO, Ricardo A. *Condutas em Psiquiatria*. São Paulo: Lemos Editorial, 1993.

GITLOW, Stanley E. *Alcoolismo: um guia prático de tratamento* por Stanley E. Gitlow e Robert S. Peyser; trad. Beatriz C. P. Zonari. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

JORGE, Miguel R. (Coord.). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-TR*. 4. ed. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LETTNER, Harald W. e RANGÉ, Bernard P. *Manual de Psicoterapia Comportamental*. São Paulo: Manole, 1988.

MASUR, Jandira. *A questão do Alcoolismo*. Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Margareth S; LARANJEIRA, Ronaldo; ARAÚJO, Renata B; CAMILO, Rafael L.; SCHNEIDER, Daniela D. Estudo dos estágios motivacionais em sujeitos adultos dependentes do álcool. In *Psicologia. Reflexão Crítica*. Vol.16, n. 2 .Porto Alegre, 2003.

Site:

www.psicosite.com.br/tra/drg/alcoolismo.htm

www.estadao.com.br/agestado/noticias/2002/jan/24/267.htm

www.emedix.com.br/not2003/03mar19jama-nsf-demencia.shtml

www.ig.com.br/useg/nytimes

O QUE SÃO ANTIPSICÓTICOS? DIFERENÇAS ENTRE OS ANTIPSICÓTICOS CLÁSSICOS E OS DE NOVA GERAÇÃO

*Angela Coelho Moniz¹
Fernanda Thaís Magalhães Soares Nunes²
Lygia Rodrigues Ramos³
Tathiana Fernandes Biscuola Figueiredo⁴
Vivian Rovere Resaghi⁵*

RESUMO

Denominam-se antipsicóticos os fármacos utilizados no tratamento de Transtornos Psicóticos. Seu surgimento após a década de cinquenta representou um grande avanço no tratamento destas patologias, entretanto, os mesmos apresentam grande incidência de efeitos colaterais, o que motivou a pesquisa visando o desenvolvimento dos chamados Antipsicóticos de Nova Geração, cuja principal vantagem é a menor ocorrência de efeitos colaterais e a principal desvantagem é seu custo elevado.

Palavras-chave: antipsicóticos clássicos, antipsicóticos de nova geração, psicose, esquizofrenia, efeitos colaterais.

ABSTRACT

We call antipsychotics the medicines used in the treatment of Psychotic Disruptions. The appearance of this matter after the fifties represented a big advance in the treatment of these pathologies, although these medicines provoke the incidence of side-effects, which motivated the research focusing in the development of the so called antipsychotics of new generation, whose principal advantage is the minor occurrence of side-effects and the principal disadvantage is the high cost.

Key words: classic antipsychotics, antipsychotics of new generation, psychosis, schizophrenia, collateral effects.

Antipsicóticos são medicamentos utilizados no tratamento dos transtornos psicóticos, cujo objetivo é a inibição das funções psicomotoras, as quais se encontram aumentadas. Além disso, eles atenuam os distúrbios neuropsíquicos, dentre eles os delírios e as alucinações (Ballone, 2002).

¹Mestre e Doutora pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiaí. E - mail: acmoniz@terra.com.br.

² Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiaí. E - mail: tathifbfig@ig.com.br

³Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiaí. E - mail: bymyself1@ig.com.br

⁴Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiaí. E - mail: ly.ramos@ig.com.br

⁵ Aluna da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta, Jundiaí. E - mail: vi_resaghi@zipmail.com.

A psicose, segundo o DSM-IV-TR (MANUAL DIAGNÓSTICO ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2002), caracteriza-se por sintomas positivos, como delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento amplamente desorganizado ou catatônico, e sintomas negativos, como alogia (empobrecimento do pensamento), abulia (incapacidade de iniciar e persistir em atividades dirigidas a um objetivo) e afeto embotado (redução significativa da intensidade da expressão emocional).

O transtorno psicótico mais freqüente é a esquizofrenia. Cerca de 1% da população em geral sofre deste transtorno. A esquizofrenia é uma perturbação com duração mínima de seis meses e inclui pelo menos um mês de ocorrência de dois ou mais sintomas acima citados (DSM-IV-TR, 2002).

Até o início dos anos 50, os recursos para tratar os doentes psicóticos eram muito limitados (Graeff, 1989). A partir desta data foram realizados novos estudos, quais surgiram os primeiros antipsicóticos denominados neurolépticos ou tranqüilizantes maiores. Entre eles se incluem: Clorpromazina, Levomepromazina, Propericiazina, Tioridazina, Pipotiazina, Trifluorperazina, Flufenazina, Tiotixene, Haloperidol, Ulpirida, Imozida, Penfluridol e Zuclopentixol. Esses fármacos, também denominados Antipsicóticos Clássicos, agem em maior ou menor intensidade no sistema dopaminérgico, principalmente bloqueando os receptores pós-sinápticos de tipo D₂ (Cordás, 1999). Além de bloquearem o sistema dopaminérgico também agem nos sistemas adrenérgicos, serotoninérgicos, colinérgicos e histaminérgicos.

Atribuem-se ao bloqueio dos receptores pós-sinápticos de tipo D₂ os efeitos colaterais observados durante a exposição do organismo a essas drogas. (Ballone, 2002). Os principais efeitos colaterais são os que afetam o sistema extrapiramidal e o sistema endócrino, resultando na síndrome parkinsonoide, acastisia, distonia aguda e discinesia tardia.

- Síndrome parkinsonoide – rigidez muscular, tremor fino, marcha em bloco, acinesia, em casos graves;
- Acastisia – inquietação motora e ansiedade associada à impossibilidade de permanecer imóvel;
- Distonia aguda – contrações musculares agudas (cãibras), dolorosas, torcicolos, contrações da língua, entre outros;
- Discinesia tardia – decorrente do uso prolongado de antipsicóticos e caracteriza-se por movimentos hiperkinéticos estereotipados involuntários nos membros e no tronco. (Cordás, 1999).

Estes efeitos colaterais levam o indivíduo, além dos prejuízos físicos e psicológicos citados, a uma diminuição da adesão ao tratamento. Estes fatos motivaram os estudiosos a procurarem por antipsicóticos que não produzissem tantos efeitos colaterais. Assim, na década de 90 surgiram os Antipsicóticos de Nova Geração, trazendo uma nova perspectiva para tratamentos dos transtornos psicóticos (Ballone, 2002).

Os Antipsicóticos de Nova Geração têm ação antipsicótica e menor freqüência

de efeitos colaterais extrapiramidais além disso, não provocam um dos sintomas mais temidos: a discinesia tardia. Por conseguinte é utilizado nas psicoses em que predominam os sintomas negativos, em cuja eliminação os antipsicóticos clássicos podem ser ineficazes.

Esses antipsicóticos atípicos (2º geração) possuem uma ampla gama de mecanismos de ação um desses mecanismos seria a ação nos receptores de tipo D1 e D4 (receptores dopaminérgicos), que têm expressão maior em regiões límbicas e frontocorticais, sendo um fraco bloqueador de receptores D2 (o que explica a ausência dos efeitos extrapiramidais); outro possível mecanismo seria o bloqueio balanceado de uma combinação de sistemas de neurotransmissão, ou seja, agem concomitantemente sistemas serotoninérgicos (5HT) e dopaminérgicos (D), (Cordás, 1999).

Dentre os mais conhecidos se encontram: Clozapina, Risperidona, Olanzapina, Amisulpride, Quetiapina e Ziprasidona. Os efeitos adversos mais frequentemente observados foram ganho de peso, renite e taquicardia (Song, apud Cordás, 1999). Outros efeitos observados são hipotensão ortostática, agitação, boca seca, sedação e vertigem.

Por estas medicações produzirem menos efeitos colaterais, tem-se observado a melhora da adesão do paciente ao tratamento, com isto previnem-se recaídas, melhorando o prognóstico da doença. No entanto, existe uma desvantagem prática e econômica, pois são medicamentos mais caros que os antipsicóticos clássicos (Ballone, 2002).

Gemigniani (2001) discute a partir do trabalho de Stahl (1999) o termo *neuroléptico atípico*, que é outra designação dada aos Antipsicóticos de Nova Geração, uma vez que o mesmo pode apresentar diferentes significados para diferentes especialistas; desta maneira, para o psiquiatra este medicamento pode representar uma menor propensão em promover efeitos extrapiramidais e uma maior efetividade no tratamento dos sintomas negativos; para o farmacologista pode representar um antagonismo simultâneo de receptores dopaminérgicos D2 e serotoninérgicos 5-HT₂; para o especialista em *marketing* pode representar o novo e o diferente; para o comprador pode representar um medicamento oneroso; e para o farmacoeconomista com uma visão a longo prazo a possibilidade de um produto lucrativo; e para o terapeuta esse medicamento pode ser usado como um instrumento coadjuvante no tratamento psicoterápico.

BIBLIOGRAFIA

CORDÁS, T. A.; MORENO, R. A. (1999) *Conduas em Psiquiatria*. 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial.

Gemigniani, S. (2001). *Efeitos da Olanzapina em um Modelo Experimental de*

Discinesia Tardia em Ratos, Tese de Mestrado, UFSP (Universidade Federal de São Paulo).

GRAEFF, F. G.; BRANDÃO, M. L. (1997) *Neurobiologia das doenças mentais*. 4. ed. São Paulo: Lemos Editorial.

GRAEFF, F. G. (1989). *Drogas Psicotrópicas e seu modo de ação*. 2. ed. São Paulo: EPU.

DSM IV-TR. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

www.psiqweb.med.br

NEUROPLASTICIDADE HUMANA

Vinicius Sampaio D'Ottaviano*

RESUMO

O conceito de plasticidade não é único e embora seja antigo na literatura científica, não existe teoria unificadora dos fenômenos neuroplásticos, as abordagens experimentais são múltiplas e os resultados muitas vezes conflitantes. Pode-se considerá-la como a tendência do sistema nervoso a ajustar-se perante influências ambientais durante o desenvolvimento, e estabelecer ou restaurar funções desorganizadas por condições patológicas ou experimentais.

Palavras-chave: conceito, plasticidade, neuroplásticos, sistema nervoso, desenvolvimento, condições patológicas e experimentais.

ABSTRACT

The concept of plasticity is not unique, and although it be ancient in the scientific literature, there is no a theory that unify the neuroplastic phenomena; the experimental approaches are multiple and the results are many times conflicting. This can be considered as the tendency of the Nervous System in adjusting under environmental influences during the development, and in establishing or restoring functions disorganized by pathological or experimental conditions.

Key words: concept, plasticity, neuroplastic, nervous system, development, pathological and experimental conditions.

Existem hoje em dia vários conceitos sobre a definição de neuroplasticidade humana; desta forma, percebe-se o vínculo dos fenômenos plásticos com o desenvolvimento ontogenético do sistema nervoso, assim como a capacidade de resposta compensatória frente a lesões e outras influências externas; daí a neuroplasticidade poder ser encarada sob vários ângulos, dependendo tanto da abordagem experimental que se fizer, como de cada modo concreto de existência e expressão funcional do sistema nervoso.

A partir do trabalho de Kennard (1944), consideram-se dotados de maior plasticidade os cérebros embrionários ou neonatos, em comparação com os cérebros de indivíduos maduros. A constatação da relativa perda de plasticidade do sistema nervoso de mamíferos adultos levou a um grande interesse pela relação entre os fenômenos plásticos e aqueles que determinam o desenvolvimento ontogenético normal do Sistema Nervoso. Outro aspecto da neuroplasticidade pro-

* Pós-Graduando em Arte/Educação pelo Instituto de Artes da Unicamp. Psicólogo formado pelas Faculdades Padre Anchieta. Licenciatura em Dança pela Unicamp-Campinas. Licenciatura em Filosofia pela PUC-Campinas e Bacharelado em Direito pelas Faculdades Padre Anchieta de Jundiá.

vém dos trabalhos de alteração de propriedades fisiológicas dos neurônios dos sistemas sensoriais, mediante a manipulação de condições ambientais.

No plano morfológico, inúmeros trabalhos de alterações celulares, dendríticas e principalmente axônicas têm sido descritos. Em tais estudos, várias teorias foram desenvolvidas para explicar como o Sistema Nervoso submetido a lesões destrutivas é capaz, em determinadas condições, de recuperar as funções anteriormente perdidas.

Teoria da Re-representação Hierárquica: criada por J. Hughlings Jackson (1950), que cada grupo funcional do Sistema Nervoso estaria organizado verticalmente em níveis ascendentes de complexidade crescente.

Teoria da Diásguise: criada por Von Monakow (1913), propõe que uma lesão focal destrutiva do Sistema Nervoso provocaria, além da perda funcional devida à região definitivamente destruída, uma espécie de choque ou depressão funcional em regiões relacionadas à zona de lesão. O déficit observado logo após a lesão dever-se-ia à associação dos sintomas devidos à destruição tissular com aqueles devidos a diásguise. Entretanto, esta desapareceria, voltando ao normal o funcionamento das regiões deprimidas. É interessante para explicar a evolução temporal do quadro clínico que sucede às transecções medulares (choque espinhal).

Sharpless e Goldberger (1912) afirmaram tratar-se do fenômeno conhecido como hipersensibilidade de denervação; órgãos efetadores ligados ao sistema nervoso autônomo quando denervados tornam-se menos específicos e mais sensíveis aos neurotransmissores e outros agentes químicos, após uma fase inicial de depressão funcional.

Doutrina de Substitucionismo (equipotencialidade): essa teoria originou-se de Munk e Lashley (1944), propõe que após a lesão outras regiões do Sistema Nervoso assumem a função atingida, “substituindo” a região destruída, onde o fator mais importante que determinaria a evolução temporal dos déficits resultantes de lesões seria “a quantidade” de tecido atingido.

Reorganização Hodológica: defendida por Cajal (1928), com novos estudos de Lin e Chamber (1943); propõe haver uma reorganização estrutural após lesões destrutivas devido à identificação de potenciais pré-sinápticos de maior amplitude, a ocorrência de brotamento colateral das fibras do Sistema Nervoso, não sendo os axônios lesados que “regeneram” e sim os poupados pela lesão, aumentando ou reorientando o telodendro de modo a ocupar o espaço terminal vago da lesão. Em alguns casos demonstrou-se que os axônios lesados são capazes de restabelecer a inervação de uma estrutura denervada, desde que esta se localize nas proximidades da lesão. No entanto, em nenhuma dessas ocasiões pôde-se demonstrar a funcionalidade das novas conexões formadas. Só em 1978 (Schneider) ocorreu evidência de que a reorganização hodológica de um cérebro lesado tinha conseqüências funcionais, ainda que mal adaptativas. Neste período surgiu uma visão geral acerca de quais mecanismos e fatores influiriam sobre a população de axônios em crescimento, possibilitando o estabelecimento de uma via neural.

Várias sugestões foram propostas, incluindo a orientação das fibras em crescimento segundo as linhas de força de campos elétricos, ou segundo as linhas de tensão mecânica provenientes do crescimento e dobraduras do tecido nervoso, ou ainda segundo gradientes químicos de substâncias capazes de “atrair” os cones de crescimento dos axônios. O mais provável é que todas desempenham uma parte da função de orientar os axônios em crescimento em direção a seus alvos.

Posteriormente, surge a pergunta sobre como se estabelecem precisas relações topográficas entre a população pré-sináptica e os respectivos alvos pós-sinápticos. Neste caso, a postulação de alguns fatores que operam nesta construção do acoplamento deve-se a evidências obtidas de sistemas plásticos, como a competição pelos sítios pós-sinápticos, onde as duas populações de axônios em crescimento estabelecem interações competitivas pela “conquista” do espaço terminal disponível em que cada axônio possui um volume de arborização pré-terminal. Quando uma parte dessa arborização é destruída, a perda é compensada por brotamentos que ocorrem em outros pontos do axônio. Há fatores mecânicos, pelos quais a disposição terminal dos axônios em crescimento pode ser desorganizada por distúrbios mecânicos do tecido-alvo.

Fica claro o pressuposto de que os fenômenos plásticos decorrentes da lesão podem ser utilizados para explicar aqueles que ocorrem durante o desenvolvimento ontogenético normal. Através de estudos recentes dos mecanismos básicos da reorganização, sabemos que com a plasticidade neural podemos restabelecer a função da parte perdida e/ou injuriada, sendo os processos microscópicos que tomam parte da plasticidade neural: a) inibição prioritária das conexões imediatamente após a lesão; b) *sprouting* local, tanto de axônios comprometidos quanto de axônios vizinhos, o que leva à formação de novas sinapses corretas e incorretas. Este “mecanismo de reparação” ou “brotamento de axônios” ocorre principalmente nos nervos sensitivo-motores.

Estudos recentes mostram uma rápida regeneração da parte periférica do Sistema Nervoso. Existe, após uma lesão, uma degeneração momentânea do coto distal do nervo, cujo contato com o corpo celular foi interrompido, enquanto a bainha de mielina nas redondezas e o envoltório do nervo permanecem conservados. Do coto proximal, que ainda está ligado ao corpo celular, vários prolongamentos delgados brotam e crescem para dentro da bainha de mielina, ocupando-a como um canal guia, para que possam encontrar novamente seu local final no músculo ou em órgão dos sentidos.

No caso de o nervo não ter sido totalmente comprimido ou distendido, o crescimento dos axônios ocorre ao longo das bainhas corretas de mielina. No caso de secção total do nervo, pode ocorrer um crescimento de axônios através de bainhas incorretas de mielina e, dessa forma, esses axônios podem encontrar alguns órgãos-alvo indesejados. O processo acima descrito é observado na periferia. Já na área central, em diferentes estruturas corticais e sub-corticais, observa-se que o crescimento de células lesadas, bem como a sua regeneração, não ocorre tão

facilmente quando se trata de longas distâncias.

Na parte central do Sistema Nervoso, estruturas de direcionamento (bainha de mielina) são organizadas de maneira complexa e heterogênea, o que poderia levar, em distâncias muito grandes, a um erro de contato. Aqui também se observa tanto *sprouting* das células lesadas quanto das não-lesadas, mormente nas vizinhanças da lesão, o que significa que tanto os neurônios intactos do sistema funcional afetado quanto neurônios de outros sistemas estão envolvidos nesse processo. No núcleo rubro, fibras oriundas do córtex cerebral e do cerebelo fazem conexões. Após uma lesão periférica, constata-se que a estimulação da região cortical vinculada a essa periferia não consegue mais desencadear reações musculares. Decorridas, entretanto, algumas horas após a lesão, observam-se novamente reações motoras pós-estimulação da referida área cortical. Conclui-se que o córtex, que ficara sem função após a lesão, tenta, horas depois, ocupar-se do controle da musculatura vizinha.

FATORES NEUROTRÓFICOS

Os contatos entre axônios e seus órgãos-alvo são de crucial importância para a proliferação, migração, diferenciação, formação, estabelecimento e manutenção das conexões neurais. Ainda que se saiba que os programas genéticos possam direcionar os processos de desenvolvimento do Sistema Nervoso, deve ser lembrado que as interações com o meio, mesmo no período embrionário, resultam em mudanças nas estruturas nervosas centrais, e que a falta de certas interações podem alterar padrões normais de desenvolvimento.

Determinadas substâncias químicas produzidas pelos tecidos têm a capacidade de promover a divisão celular durante o desenvolvimento enquanto outras são essenciais para a sobrevivência de células nervosas (fatores neurotróficos = alimento), participando das interações entre os neurônios e seus alvos.

Hamburger e Rita Levi-Montalcini (1960) demonstraram que a morte de células nervosas é um fenômeno natural durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso, pois durante a formação deste há, inicialmente, uma produção excessiva de células nervosas que, gradativamente, começam a morrer; esta fase de morte neuronal coincide com a época em que os axônios começam a estabelecer contato com seus próprios órgãos-alvo. Sabe-se hoje que este processo de "superprodução" neuronal, seguido de morte celular, ocorre em todas as regiões do Sistema Nervoso Central e periférico, tendo sido esta denominada de morte neuronal natural.

Em colaboração com o bioquímico Seymor, Levi-Montalcini (1960) iniciou a purificação da substância química responsável pelo crescimento axonal, que passou a ser denominada Fator de Crescimento Nervoso. Três papéis importantes são considerados em relação ao FCN: 1º) sobrevivência neuronal, 2º) extensão de prolongamentos, 3º) diferenciação de neurônios.

O mecanismo básico de ação do FCN é ser produzido por células-alvo, ligando-se a receptores dos terminais axonais sendo internalizado e transportado até o corpo celular, onde participa da ativação metabólica neuronal. Essa ação é importante tanto na renovação das estruturas celulares como na sobrevivência celular, e em fenômenos plásticos. Evidentemente, a interrupção do transporte retrógrado desse fator bloqueia seu efeito, resultando na morte de neurônios dele dependentes.

Em 1989, Leibrock e colaboradores descobriram um novo fator neurotrófico a partir de extratos cerebrais, denominado Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro (FNDC). Nota-se que FNDC tem seus neurônios responsivos projetando-se para o Sistema Nervoso Central, enquanto aqueles responsivos ao FCN se projetam para a periferia. O FNDC é produzido, no Sistema Nervoso Central, por células da glia e por neurônios, contrastando com o FCN que, na periferia, é produzido, em condições fisiológicas, somente por células-alvo, e por células de Schwann, após trauma de nervos. A partir dos anos 90, outros fatores foram descobertos, com a "Neurotrofina 3" (NT-3) e o "Fator de Crescimento de Fibroblastos" (FGF-Fibroblast Growth Factor).

Após estes estudos sempre surge a pergunta: Por que esses fenômenos regenerativos do Sistema Nervoso Central, ocorridos em experimentos com animais, não são observados na prática clínica, no tratamento de doenças degenerativas ou traumáticas, tanto do Sistema Nervoso Periférico como do Sistema Nervoso Central?

Quando ocorre lesão no tecido nervoso, quer seja traumática ou vascular, há morte imediata dos neurônios ali localizados. Aproximadamente quatro dias após o trauma, ocorre extensão da área primária de lesão, e neurônios localizados periféricamente relacionados com esta área lesada também degeneram. No local da lesão há intensa proliferação de células da glia (reativa), que formam um bloqueio que dificulta o crescimento dos axônios em regeneração em direção aos seus alvos originais. As fibras que permanecem intactas apresentam um brotamento compensatório e ocupam os territórios sinápticos vagos, onde as fibras que não atingem seus alvos antigos acabam degenerando ou formando conexões não vistas antes da lesão. Portanto, quando comparamos os dados do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central com dados obtidos após o trauma, observamos uma seqüência semelhante, cuja prioridade é isolar a área lesada com a formação de uma membrana pioglia, completando-se a invasão de vasos no tecido nervoso. Ocorre a formação de uma barreira hemato-encefálica e hemato-liquória, para isolar o parênquima nervoso do resto do sistema vascular. Após a formação dessas duas barreiras, os neurônios migram para seus lugares definitivos, devido a fatores tróficos e, por último, há neoformação de sinapses (sinaptogênese).

É evidente que vários pesquisadores e empresas de biotecnologia continuam suas pesquisas sobre fatores tróficos para ofertar ao Sistema Nervoso condições para uma reorganização e retomada das funções perdidas ou prejudicadas. Contudo, já podemos concluir que aquele conceito de "sistema nervoso estagnado e imutável" muda, dá lugar à idéia de um neuro-universo cada vez mais responsivo,

dinâmico e plástico.

BIBLIOGRAFIA

ANNUNCIATO, N. F. (1994). O processo plástico do sistema nervoso, Publicação Temas Sobre o desenvolvimento. V.3, n. 17, p. 4-12.

_____. (1995). Participação dos fatores neurotróficos na regeneração do Sistema nervoso. V.4, n. 23, p. 30-38.

CAJAL, S. R., (1928). Degeneration and Regeneration of the Nervous System. Oxford University Press, p. 414-464.

CANNON, W. B., (1912). Peristalsis, Segmentation, and the Myenteric Reflex, vol. XXX, pp. 114-128.

CHAMBERS, Wm & LIN., (1943). Visceral and Rage Responses Elicited by Electrical Stimulation. Anat. Rec., vol. XXXV, p. 330.

HAMBURGER E LEVI-MONTALCINI, Rita, (1960). Fator de Crescimento Nervoso. Fisiology Endócrina Clínica, Editora Interlivros, Rio de Janeiro.

JACKSON, J. Hughlings. (1950). Teoria da Representação Hierárquica. Ciência Hoje. V.10.

KENNARD, M. A. (1944). The Precentral Motor Cortex, Ed. by P. C. Bucy, University of Illinois Press, Urbana.

LASHLEY & MUNK. (1944). Studies of Cerebral Function in Learning. Comp. Neurology, vol. XXIX, p. 431-462.

MONAKOW, C. Von. (1913). Zur Kenntnis der Grosshirnanteile. Neurology Center, S. 331.

SILVA, C. F. da (1993). Tubos sintéticos para a regeneração de nervos. Ciência Hoje. V.16, p. 85-86.

SILVA, C. F. da; LIMA, G. M. C. A. & TREZENA, A. G. (1990). Local administration of interleukin- 1 increases sensory neuron regeneration "in vivo". Braz. J. Médica. Biologia. Res. V.23, p. 981 - 984.

PROTEÇÃO DA SUPERFÍCIE DA LIGA Ti6Al4V POR FILMES DE CARBONO AMORFO DEPOSITADOS POR MAGNETRON SPUTTERING*

*Fernando Fernandes Pereira***

RESUMO

As superfícies metálicas expostas ao tempo estão muito suscetíveis à ação da atmosfera circundante, o contato com o oxigênio do ar vai paulatinamente provocando a deterioração dos materiais. Neste trabalho, estudou-se uma forma de proteger a liga Ti6Al4V, material de muitas utilidades em uma infinidade de campos, criando um filme fino que isola a superfície do meio circundante. Apesar de apresentarem uma ótima resistência à corrosão, a oxidação do elemento forma um produto de características indesejáveis.

Neste trabalho, foram depositados filmes de carbono amorfo sobre a liga Ti6Al4V com o objetivo de protegê-la contra a corrosão e aumentar sua durabilidade. As deposições foram realizadas através da técnica de sputtering com o auxílio de campo magnético. Um alvo de carbono de elevada pureza foi utilizado para formar espécies de carbono.

A avaliação da eficácia dessas proteções foi feita pelos métodos analíticos de voltametria cíclica e Raman. Também foi utilizada a técnica de microscopia eletrônica de varredura, MEV, para comparação da superfície antes e depois do teste destrutivo de voltametria cíclica.

Palavras-chave: ligas de titânio, corrosão, filmes de carbono amorfo, Magnetron Sputtering, voltametria cíclica, espectroscopia Raman.

ABSTRACT

The action of the surrounding atmosphere over a metallic surface (the contact with oxygen) gradually provoke its deterioration. We have studied how to protect the Ti6Al4V alloy, a material that has many utilities in a great number of areas; the aeronautics is one of them. This material presents an excellent resistance against corrosion, but its oxidation results in a product with undesirable characteristics.

We have created a fine amorphous carbon film that isolates the metallic surface of the surrounding atmosphere, protecting it against the corrosion and increasing its durability. The depositions were done using the technique of sputtering, with the aid of a magnetic field - Magnetron Sputtering. A carbon target of high pureness was used to form carbon species.

For evaluating the effectiveness of these protectors we employed the analytical methods of cyclical voltametry and Raman spectroscopy.

Key-words: titanium alloys, amorphous carbon films, corrosion, films, cyclic voltametry, Magnetron Sputtering, Raman spectroscopy.

* Este trabalho é uma compilação do relatório desenvolvido pelo autor para a disciplina de projeto de pesquisa do curso de mestrado do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

** Fernando Fernandes Pereira é mestrando do Curso de pós-graduação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A CORROSÃO

A corrosão pode ser entendida como a degradação de materiais pela ação química ou eletroquímica do meio e está quase sempre associada a esforços mecânicos. É o resultado da tendência dos metais de se converterem em sua forma mais estável¹.

A maioria deles é encontrada na natureza sob a forma de compostos estáveis como óxidos, sulfetos, silicatos e outras.

Para extrair o metal do mineral de ocorrência natural, adiciona-se uma certa quantidade de energia ao minério, possibilitando o aparecimento de forças capazes de reverter o metal em sua forma primitiva. O produto de corrosão tem propriedades diferentes do material original, pois este, quando corroído, perde suas características essenciais, como resistência mecânica, elasticidade e ductibilidade.

1.2. O TITÂNIO

O titânio é um elemento branco-prateado de número atômico 22 que pertence ao grupo dos elementos de transição da tabela periódica. A sua descoberta ocorreu em 1791 por William Gregor. Mas somente três anos mais tarde o elemento recebeu o nome de titânio, quando Klaproth, químico alemão, passou a chamá-lo assim, que, em latim, significa filho da terra. O elemento dissolve alguns outros metais: prata, alumínio, arsênio, cobre, ferro, gálio, urânio, vanádio e zinco para formar ligas, melhorando significativamente as propriedades químicas do titânio puro. A liga Ti6Al4V, por possuir propriedades como resistência mecânica, leveza e alta resistência à fadiga, torna adequado o seu uso nos setores naval e aeronáutico. As ligas usadas no setor aeronáutico devem suportar as altas temperaturas dos motores dos aviões (Muller, 1967).

Depois da segunda guerra mundial, o advento de mísseis e aviões supersônicos fez crescer a procura por materiais com boa resistência à fadiga e também a altas temperaturas. O titânio surgiu como liga 45% mais leve do que o aço, porém mais forte e resistente (Watanabe, 1998). Com a exposição ao ar, no entanto, ocorre a oxidação do titânio, dando origem a um produto de propriedades indesejáveis. Relativamente abundante, o metal é o nono elemento mais encontrado na crosta terrestre, representando, em massa, cerca de 0,4 % dela. Possui alto ponto de fusão e alta reatividade em temperaturas elevadas, dificultando sua extração (Watanabe, 1998).

¹ **ABRACO**: Associação Brasileira da Corrosão.

Endereço: www.abraco.org.br/index.html Acessado em maio de 2004.

Verificou-se experimentalmente que a liga Ti6Al4V não é atacada por ácido forte mesmo a quente. Num tubo de ensaio limpo e seco, a liga foi colocada juntamente com ácido nítrico concentrado, 18 M, e uma mistura dos ácidos clorídrico e nítrico também de concentração elevada. O sistema foi aquecido por 3 horas em chapa elétrica, mas não houve reação mesmo após o aquecimento. A liga, entretanto, sofreu escurecimento.

1.3. PLASMAS

Em 1830, Michael Faraday realizando estudos sobre descargas elétricas em gases, descobriu o que ficou conhecido como quarto estado da matéria, o plasma².

Em diversos experimentos, se verifica a passagem de corrente elétrica sob altas tensões em certos meios isolantes, que, quando submetidos à ação de um campo elétrico intenso, tornam-se condutores.

A palavra plasma significa material moldável, mas em física seu significado mais correto é gás ionizado, embora seja macroscopicamente neutro. Qualquer desbalanceamento de cargas resulta em campos elétricos que tendem a restabelecer o equilíbrio. Quando se adiciona energia de ionização à matéria no estado gasoso, ela se transforma no estado plasma. A determinação de sua composição química é tarefa bastante difícil devido à grande quantidade de radicais e outros componentes presentes. O plasma é hoje identificado como o quarto estado da matéria, representando 99,99 % da matéria visível do Universo².

As principais características dos plasmas são (Chian & Reusch, 1979):

1. Todas as espécies químicas do plasma, elétrons, íons e átomos neutros, têm distribuição de velocidades segundo o diagrama de Maxwell em certa temperatura.
2. A porção de partículas no estado excitado segue a distribuição de energia de Boltzmann.
3. Possuem alta densidade de energia, 10^7 a 10^9 J.m⁻³, que é originada a partir da ionização e dissociação de suas partículas.
4. Alta luminosidade causada pela alta população de espécies no estado excitado e a boa condução de eletricidade e calor, devido à mobilidade de seus elétrons.

² Site de Física de plasmas da UnB

Endereço: <http://alunos.fis.unb.br/~lpea/historico.htm>

Acessado em outubro de 2003.

1.4. FILMES DE CARBONO AMORFO

1.4.1. FORMAS DE CARBONO

O fenômeno da alotropia ocorre quando um elemento químico se apresenta sob mais de uma forma. As diferenças podem estar na disposição dos átomos em suas estruturas cristalinas ou no número de átomos que compõem suas moléculas. O carbono é encontrado em estado livre na natureza, principalmente sob três formas alotrópicas: duas cristalinas, o diamante e a grafita, e uma pseudo-amorfa, o carvão. A grafita é um sólido cinza, opaco e mole, que deixa marcas ao riscar qualquer superfície; pode, por isso, ser usado em lápis de escrever. Conduz bem o calor e a eletricidade; em suas muitas funções, existem aplicações em eletrodo de pilhas eletroquímicas, lubrificante e moderador em reatores nucleares (Robertson, 2002).

Já o diamante, a substância mais dura conhecida, 10 na escala de Mohs, é incolor e transparente e um mau condutor de eletricidade. Quando aquecido a 1000 °C em atmosfera inerte, converte-se lentamente em grafite; é utilizado industrialmente por sua dureza e propriedades abrasivas. A enorme diferença em aspecto e propriedades deve-se ao fato de apresentarem estruturas cristalinas completamente diferentes. Assim, um cristal de grafite consiste em um empilhamento de camadas paralelas de átomos de carbono, sendo cada camada constituída por anéis hexagonais de átomos de carbono ligados entre si e que se estendem infinitamente (Robertson, 2002).

Entre as camadas, a distância é suficientemente grande e não permite nenhuma ligação localizada. As camadas são mantidas por forças fracas de van der Waals, o que facilita o deslizamento de umas sobre outras, possibilitando seu uso como lubrificante e marcador de superfícies, lápis. A estrutura cristalina do diamante é completamente diferente. Cada átomo de carbono possui quatro átomos vizinhos, aos quais está fortemente ligado, formando o conjunto uma estrutura tridimensional extremamente dura e resistente (Robertson, 2002).

1.4.2. OBTENÇÃO E CARACTERÍSTICAS DE FILMES DE CARBONO AMORFO

Os filmes de carbono foram obtidos pela primeira vez em 1971 por Aisenberg e Chabot através de um feixe de íons de carbono, C⁺, acelerados em vácuo (10⁻⁶ torr) por uma tensão negativa (bias) aplicada no substrato. Posteriormente, foram estudados, entre outros, pela General Electric. As deposições à baixa pressão se intensificaram ainda mais em 1986 com a descoberta do papel do hidrogênio atômico no processo de síntese por Deryagin e colaboradores. Posteriormente, houve uma intensificação das pesquisas na área de deposição e caracterização desses filmes devido às suas propriedades. As propriedades físicas e químicas dos materiais estão intimamente relacionadas com sua estrutura. Os filmes apresentam uma maior banda de gap, diferença de potencial entre as bandas de valência e de condução, cerca de 5,5 eV, sua densidade atômica é alta e seu coeficiente de expansão

térmica baixo. Sabe-se que o diamante possui alta inércia química, resiste ao ataque de todos os ácidos em qualquer temperatura, mas pode ser atacado por bases e óxidos³.

Em temperatura ambiente, os filmes de DLC são inertes quimicamente a qualquer solvente e não são atacados por bases (relata-se que o material foi exposto à solução básica a 85 °C por 7 horas), ácidos (mesmo uma mistura de ácidos fortes como a de ácido nítrico e ácido fluorídrico em proporção de 7:2), ou solventes orgânicos, possuindo, portanto, aplicação como revestimentos anticorrosivos. A resistividade elétrica dos filmes é alta, variando de valores de 10^2 a 10^{16} $\Omega \cdot \text{cm}$, dependendo de suas condições de deposição⁴.

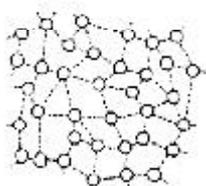


Figura 1: Estrutura de um sólido amorfo⁵

1.4.3. APLICAÇÕES DE FILMES DE CARBONO AMORFO

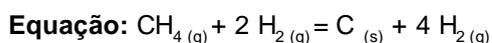
Os recobrimentos de carbono amorfo têm o potencial de melhorar o rendimento de ferramentas como brocas e peças usadas em máquinas industriais, aumentando sua durabilidade e produtividade. Possuem também a função de proteger recipientes de armazenamento de certos produtos químicos. Apresentam ainda aplicações em memórias de computadores, cabeças de vídeo cassetes, lâminas de barbear, e como guias de onda ótica. A rápida evolução nas técnicas de deposição de filmes em fase gasosa se confirmava com o desenvolvimento de processos de alta pressão por General Electric, Bundy e colaboradores. Os filmes finos de materiais semicondutores amorfos e suas ligas, bem como filmes orgânicos, são materiais adequados para confecção de células solares, além de desempenharem função especial em circuitos integrados. Devido à sua transparência ótica, o seu uso é indicado como recobrimento de lentes e janelas; é também transparente à radiação infravermelha.

³ Site Jornal de pesquisa da IBM. Endereço: www.research.ibm.com/journal/rd/431/grill.html Acessado em outubro de 2003.

⁴ Site de pesquisa da IBM. Endereço: www.research.ibm.com/journal/rd/431/grill.html Acessado em setembro de 2003.

⁵ LACERDA, Rodrigo Gabriel. **Propriedades filmes finos de carbono amorfo hidrogenado**. Arquivo retirado do site **Gleb Wataghin**: Biblioteca do Instituto de Física da Unicamp.

O papel do hidrogênio é tanto desidrogenar o metano quanto manter a hibridização sp^3 do carbono, para que este se cristalice como diamante (hibridização sp^3) e não como grafite (hibridização sp^2). Acredita-se, hoje em dia, que o hidrogênio atômico é o componente mais crítico da mistura e, certamente, conduz todo o sistema de reação. A equação de desidrogenação do metano é mostrada a seguir. Pequenas proporções de outros gases como oxigênio, O_2 , tetraflúor metano, CF_4 , e o ajuste dos parâmetros do processo, permitem obter velocidades de deposição maiores, além de menores temperaturas de trabalho⁶.



Os filmes de carbono amorfo são compostos por pequenos cristais de configuração atômica local sp^2 , planar, ou sp^3 , tetraédrica, embora o exame por difração de raios-X revele que são amorfos, pois seus cristais formadores são muito pequenos. Comumente, este é o método mais utilizado industrialmente nas deposições, devido à sua versatilidade e uso muito difundido. Nos últimos anos, obteve-se considerável aumento no conhecimento da estrutura e propriedades dos filmes e seus parâmetros de deposição. Ficou claro que a energia dos íons que bombardeiam a superfície do filme em crescimento é um parâmetro muito importante. É ele que determina sua mais importante característica estrutural, a razão entre as ligações sp^2 e sp^3 estabelecidas pelos átomos de carbono.

Os filmes de DLC apresentam em sua estrutura uma fração considerável de ligações do tipo sp^3 , possuindo características semelhantes às do diamante. Os filmes de DLC são amorfos e contêm algumas estruturas micro ou nanocristalinas incluídas numa matriz amorfa. Tipicamente, esses filmes contêm átomos de carbono com hibridização sp^2 e sp^3 coordenados numa matriz amorfa, podendo ser divididos em duas categorias, os não hidrogenados, a-C, e os hidrogenados, a-C:H⁶.

1.4.4. MECANISMO DE FORMAÇÃO DOS FILMES

Normalmente, os filmes são formados pela condensação de partículas de um vapor sobre o substrato. Esse processo tem início pela formação de pequenos aglomerados de materiais que se espalham aleatoriamente sobre o substrato. Forças de atração eletrostática são responsáveis pela fixação de partículas na superfície. As propriedades dos filmes de DLC são atribuídas às suas bandas sp^3 cuja maior fração é formada a partir de íons C^+ com energia de cerca de 100 eV.

Sugeriu-se que tais bandas são formadas pela colisão e deslocamento de íons em cascata. Considerando um íon de carbono incidindo no filme em crescimento,

⁶ DA SILVA, Bento, Carlos Alberto. *Estudo da interface Ti6Al4V – TiO₂ por microscopia eletrônica de varredura*. Universidade de São Paulo, 2000. Endereço: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/88/88131/tde-13122001-151942/. Acessado em setembro de 2003.

se a partícula não tiver energia suficiente não penetra na superfície, formando um sítio sp^2 , somente espetando a mesma⁷.

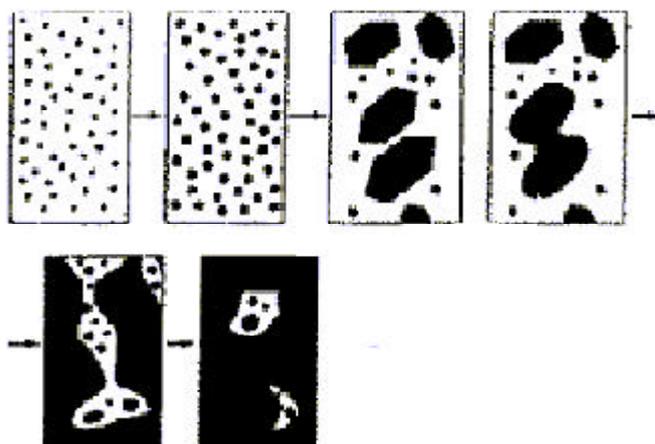


Figura 2: Etapas de crescimento de filmes

De 10 a 1000 eV, os íons de carbono têm um campo de alguns nanômetros e perdem energia nas colisões elásticas com o alvo, que podem ser simplesmente simplificadas por colisões binárias, ocorrendo em seqüência independente. A seção de choque das colisões cresce com o aumento da energia. Um íon de energia zero que incide sobre a superfície do alvo enxerga uma parede impenetrável, mas com energias maiores ele pode penetrá-la e essa energia recebe o nome de energia limite de penetração, E_p (Vieira, 2002).

A energia associada com limite de deslocamento é denotada por E_D , energia mínima necessária para deslocar permanentemente um átomo e criar uma lacuna no alvo. Definiu-se, então, a energia de penetração, E_D , como sendo a diferença entre E_B e E_D (Vieira, 2002).

⁷ TASTSCH, Peter J.. **Deposição de filmes finos.** Endereço: <http://fisicanet.terra.com.br/eletronica/Deposi%E7%E3o%20de%20Filmes%20Finos.pdf>. Acessado em outubro de 2003.

2. EXPERIMENTAL

2.1. DEPOSIÇÕES REALIZADAS

Neste trabalho de pesquisa, a deposição do filme de carbono amorfo foi feita em amostra da liga Ti6Al4V, que recebeu uma interface de silício, para melhorar a aderência do filme de carbono amorfo, devido à melhor aderência do silício à liga de titânio e ao carbono.

3. RESULTADOS

Através de um voltamograma cíclico podemos obter informações de natureza cinética e termodinâmica para um processo redox. Para a obtenção dos voltamogramas cíclicos, foi utilizado um sistema de três eletrodos, a velocidade de varredura foi de 1 mV.s^{-1} e o potencial variado de 2,0 v a - 2,0 v. O eletrodo de trabalho, onde ocorrem as reações de interesse, era um meio círculo de 1 cm de diâmetro. O de referência é não polarizável para garantir que o potencial esteja relacionado somente a processos relativos ao de trabalho e foi utilizado o de prata – cloreto de prata, $\text{AgCl, Ag} | \text{AgCl} | \text{Cl}^-$; o auxiliar, um fio de platina. O eletrólito, uma solução que simula o fluido corporal.

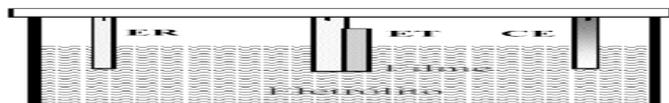


Figura 3: Esquema da cela eletroquímica (Souza Cruz, 2002).

Legenda

ER = eletrodo de referência

ET = eletrodo de trabalho

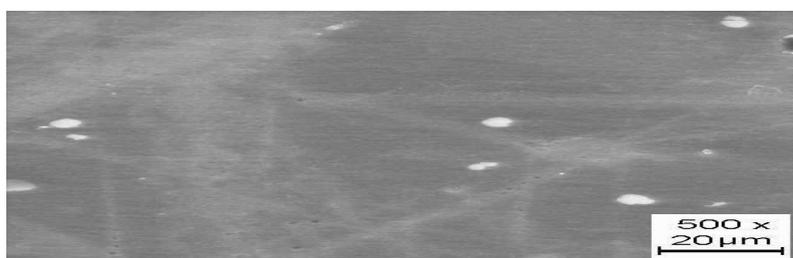
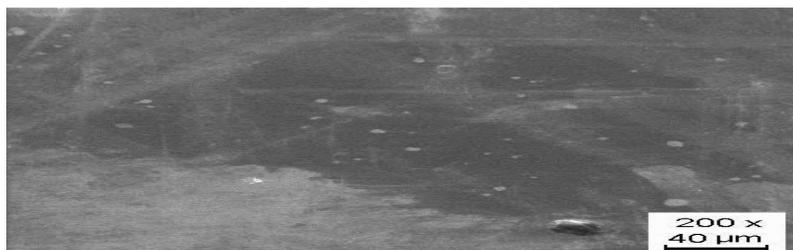
CE = eletrodo auxiliar

Tabela 1: Potenciais do eletrodo de prata – cloreto de prata (Jeffery et al., 1992)

Eletrodo	Potencial (15 °C)	Potencial (20 °C)	Potencial (25 °C)	Potencial (30 °C)
KCl _{sat}	0,2091	0,204	0,1989	0,1939

O equipamento que controla e mede tanto o potencial quanto a corrente da cela é o potenciostato, um amplificador operacional usado para controlar a voltagem entre os dois eletrodos, de trabalho e de referência (Jeffery et al., 1992).

3. 1. MICROSCOPIA DA AMOSTRA 2 ANTES DO TESTE DE VOLTAMETRIA CÍCLICA
IMAGENS DA AMOSTRA 2

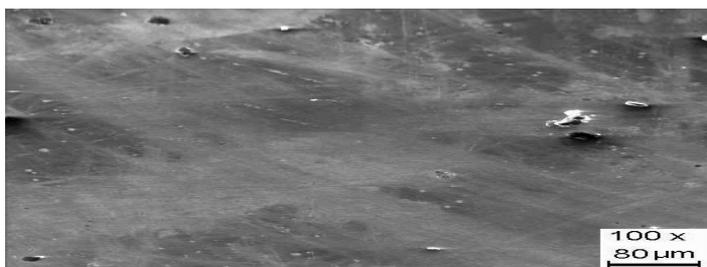


4. TESTE DE VOLTAMETRIA CÍCLICA

Tabela: Composição do eletrólito

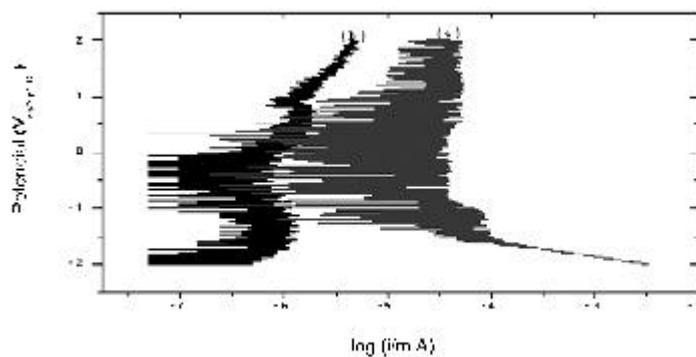
Espécie	Concentração (mmol/L)
Na ⁺	145
K ⁺	5
Cl ⁻	113
HCO ₃ ⁻	30
HPO ₄ ⁻²	1

Voltamogramas obtidos: Para comparação das superfícies, são mostradas as imagens da microscopia da amostra antes e depois do teste destrutivo de voltametria cíclica e o voltamograma obtido.

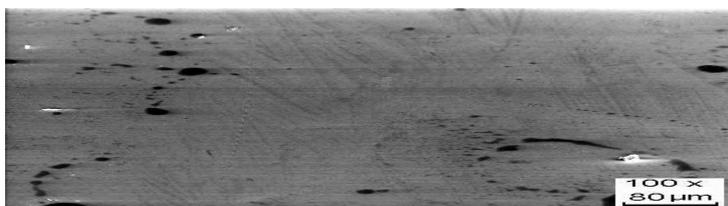


(antes)

A. AMOSTRA SEM O FILME B. AMOSTRA COM O FILME



Conclusão do teste de voltametria: Conforme se observa no voltamograma obtido, a densidade de corrente catódica é menor quando a liga está recoberta pelo filme de DLC, mostrando que ela está protegida.



(depois)

BIBLIOGRAFIA

- CHIAN & REUSCH. Física de plasmas. Niterói: Universidade Federal Fluminense – UFF, 1979.
- SOUZA CRUZ, Tersio Guilherme de. Leis de Escala e Dimensão Fractal em Filmes Finos: Microscopia de Força Atômica e Técnicas Eletroquímicas. Tese de Doutorado. Instituto de Física Gleb Wataghin. UNICAMP. Campinas, 2002.
- JEFFERY, G. H. et al. VOGEL: Análise química quantitativa. Tradução: Horácio Maciel, ex-professor do Instituto de Química UFRJ. Editora JC, 1992.
- MÜLLER, A. Metalurgia do titânio. São José dos Campos: MAer-CTA – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento – Departamento de Materiais. V. 10, n. 17. 1967.
- ROBERTSON, J. Diamond-like carbon. Reports Review Journal. Cambridge: University of Cambridge, 2002.
- VIEIRA, Adalena Kennedy. Corrosão de ligas de titânio recobertas com filme de carbono do tipo diamante. Dissertação de Mestrado. São José dos Campos: ITA, 2002.
- WATANABE, Noêmia. Estudo da tensão residual de filmes de diamante em diversos substratos. Campinas: UNICAMP, 1998.



A GÍRIA COMO UM ELEMENTO DA INTERAÇÃO VERBAL NA LINGUAGEM URBANA

Penha Maria Camunhas Martins*

RESENHA BIBLIOGRÁFICA

Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, Dino Preti, entre suas inúmeras pesquisas, fez parte do Projeto NURC/SP, com várias publicações sobre a linguagem falada culta, suas variações e confrontos.

O artigo "A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana" é apresentado em partes. Na primeira, ele faz um resumo, considerando o papel da gíria sob dois aspectos: a gíria de grupo e a gíria comum. Na introdução, são abordados de modo geral aspectos do fenômeno sociolingüístico, para, antes das considerações finais, apresentar, em separado, a interação verbal da gíria de grupo e a da gíria comum. Por fim, apresenta as referências bibliográficas.

Preti considera a gíria um fenômeno tipicamente sociolingüístico, que pode ser estudado sob duas perspectivas: como linguagem de grupos sociais marginalizados, com características criptológicas, que seria a gíria de grupo ou gíria em sentido restrito, e como vocabulário que teve origem nesses mesmos grupos sociais e que passou a fazer parte da linguagem popular, a gíria comum. O autor vem reafirmando esses conceitos em outros artigos, que tratam do vocábulo gírio tanto no léxico como no social.

Para ele, o fenômeno gíria só pode ser analisado em profundidade, com todas as suas características típicas, seus processos morfológicos de deformação e criação lexical, dentro da gíria de grupo que explica o papel desempenhado por esse vocabulário na conversação. Passando a fazer parte da linguagem comum essa análise torna-se mais difícil.

O autor comenta que a propagação da gíria no contexto urbano deveu-se aos movimentos político-sociais de democratização ocorridos principalmente na América. Para falar das conseqüências no Brasil cita Cunha (1968, p. 62): "esse processo teve conseqüências notáveis sobre a linguagem, diminuindo o sentimento de 'purismo' lingüístico, tão arraigado num país de origem rural e, portanto, tipicamente conservador, apegado às suas tradições." Conclui que a migração foi importante para a propagação desse vocabulário, nas últimas décadas, com o crescimento das principais capitais do país, com ênfase nos estados de São Paulo e Rio de

* Pedagoga, formada pelas Faculdades Padre Anchieta, em 1974. Pós-Graduada (*lactu sensu*) em Criatividade e Produção de Textos, pelas Faculdades Padre Anchieta, em 2003.

Janeiro. A gíria passa, então, a integrar a linguagem popular e a fazer parte da norma lexical e de dicionários da língua, apesar de seu caráter ideológico. Explica citando Gadet (1992, p.103): “denominações que permitem guardar as palavras numa zona depreciada por razões ideológicas”.

Para Preti, o mais importante desse processo é a sua dinâmica, a rapidez com que se aceitam recentes maneiras de dizer, que se impõem pelo maior prestígio e atualidade.

Retomando o conceito de gíria de grupo, distingue duas características básicas: é um signo de grupo e possui uma forma criptológica, cujo domínio pertence a um grupo restrito de falantes. De caráter efêmero, necessita de renovação constante, uma vez que ao se tornar de conhecimento popular, segundo o autor, passa a ser gíria comum. Para renovar o seu vocabulário, os grupos criam palavras novas, que são originadas do vocabulário comum, ora deformando significantes (*malaco* – malandro), ora truncando ou repudiando sílabas (*justa* – justiça) ou até mesmo utilizando-se da sufixação (*loteca* – loteria, sufixação pouco comum e *babaca* – de baba, sufixação gíria pejorativa), metonímias (*marmita* – por almoço) e metáforas (*grude* – por comida). Esse processo de formação, para o autor, se baseia no espírito lúdico, que do ponto de vista semântico torna-se um jogo de adivinhações para os indivíduos não pertencentes ao grupo.

Conclui Preti (p.91):

quando o falante usa a gíria de seu grupo, dificulta intencionalmente o processo interacional, deixando o interlocutor que não conhece o significado desse vocabulário à margem da conversação. Mas, por outro lado, como *signo de grupo*, essa gíria favorece a identificação social do falante, permite-lhe interagir com segurança e superioridade por usar uma linguagem original, diferente da maioria.

O autor afirma que quando a gíria de grupo passa a ser falada por um grande número de pessoas, isto é, pela comunidade em geral, despersonaliza-se, perde sua condição de código de grupo e passa à condição de gíria comum, utilizada por falantes com relações de maior intimidade, o que possibilita maior interação verbal. O uso da gíria comum transmite uma impressão de modernidade, de identidade de idéias e comportamentos novos e, por afinidade, de identificação com hábitos e falantes jovens. Exemplifica, utilizando expressões registradas na linguagem das praias, em São Paulo e Rio de Janeiro, no verão de 1995: - Ontem, na festa, *chutei a santa!* (metáfora). *Chutei a santa* é expressão gíria, que significa “fazer alguma coisa sem se importar com as conseqüências”, originou-se do acontecimento nacional em que um pastor evangélico chutou a imagem de Nossa Senhora Aparecida. Na outra expressão, -Meu carro quebrou. *Envelheci!* (impropriedade de sentido), *envelheci* é empregado no sentido de que alguma coisa deu errado.¹

O dinamismo da língua, a velocidade com que os grupos sociais interagem, o amplo trabalho da mídia, que o autor comprova com os exemplos retirados dos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, a propaganda e os computa-

¹ Publicadas na Revista da Folha de São Paulo, de 14 de janeiro de 1996.

dores fazem com que o “purismo” da língua e o rigor dos gramáticos fiquem cada vez mais distantes da linguagem popular. A gíria comum traduz a atualidade que todos desejam na interação. A gíria de grupo deixa de ser restrita e passa a ser um meio de divulgação dos anseios e interesses desses grupos, sejam sociais, econômicos, artísticos, ocupacionais, religiosos, esportivos ou de outra natureza.

Preti diz que nos Estados Unidos a gíria se integrou plenamente ao vocabulário urbano, sem constituir problema para os falantes; de acordo com Flexner (1967), a gíria americana reflete o tipo de pessoas que a criou e que a usa. Sua diversidade e popularidade devem-se em parte à criatividade, autoconfiança e otimismo do povo.

No Brasil, assistimos à rápida mudança de prestígio social desse vocabulário, criado pelos grupos urbanos e absorvido pelos meios de comunicação de massa, com o propósito de se situarem dentro da moda lingüística, em especial do léxico. A gíria comum não é mais um privilégio das pessoas com baixa escolaridade, mas faz parte da linguagem de todos os grupos da comunidade. Suas formas mais duradouras já se incorporaram aos dicionários da língua, fazendo parte, pois, da norma lexical. Realmente, podemos constatar que gírias de uso comum são encontradas no Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, como por exemplo *foca*, com a seguinte definição: 1. Bras. Gir. Jornalista novato, bisonho. 2. indivíduo inexperiente em qualquer coisa. É o caso também de abafar, que pode significar: 11. Bras. Gir. Roubar, furtar. 12. Bras. Gir. Estar ou ficar em situação de especial relevo em relação a; dominar; suplantat. 16. Bras. Gir. Ficar em situação de especial relevo, acima de todos, dominando-os, suplantando-os. Outros vocábulos gírios encontrados no citado dicionário: *babaca, milhões, perobeação, portuga, invocar, pra-frente, abacaxi* entre outros.

O autor reforça a idéia afirmando que durante a interação verbal as pessoas, às vezes, não se dão conta se usam ou não vocábulos gírios, exceto em situações mais formais. Isso acontece, também, com os leitores de jornais, que ao lerem um texto não percebem que uma expressão gíria “invadiu” o contexto e que a mesma foi empregada pelo redator para aproximar o seu texto da narrativa oral e tornar sua interação com o leitor mais agradável.

Neste artigo, Preti atribui ao vocábulo gírio as funções de “aliviar” o contexto, quebrar a formalidade de uma exposição, expressar agressividade, ironia, malícia e de demonstrar a supremacia das formas populares, gírias, em detrimento das cultas, sendo os usuários às vezes, levados por uma falsa concepção democrática do uso da língua. Esta última função pode ser facilmente percebida nos noticiários dos jornais, rádios e televisão, que são a linha de frente das transformações lingüísticas na vida urbana.

O autor afirma que a gíria comum, pelos seus elementos expressivos, incorporou-se definitivamente ao discurso oral, sendo hoje um de seus recursos mais importantes para transmitir, na interação, a quebra de informalidade e aproximação entre interlocutores, o sentimento de renovação, a atualidade, a aproximação do espírito popular, a agressividade e a injúria atenuada.

Apesar de toda a explicação teórica feita por Preti, acreditamos que a diferen-

ciação por ele apresentada merece uma análise mais detalhada. Se considerarmos a gíria de grupo como vocabulário restrito a um grupo social e como elemento de identificação desse grupo e que se despersonaliza quando utilizado pela comunidade em geral, será que não deixaria de ser uma gíria para tornar-se apenas linguagem popular?

Pretti conclui seu artigo dizendo que a gíria comum é o índice mais característico da linguagem urbana contemporânea. Faz parte de uma norma lexical veiculada pela mídia e aceita por vários tipos de falantes em suas interações. É um fenômeno universal, que ocorre inclusive na França, país tradicionalmente conservador. Uma das muitas identificações da gíria com a sociedade contemporânea é a sua dinâmica, sua capacidade de renovação, sua representação do atual com o novo, sua representação do mundo jovem. Acha que devemos reconhecer que, hoje, há forças muito mais atuantes sobre a língua, na sociedade, do que o organismo escolar que, teoricamente, deveria representar o grande agente de defesa das tradições lingüísticas, porque tem como uma de suas funções primordiais o ensino da escrita. Entre essas forças, as modernas redes de comunicações e a mídia, que influenciam as transformações, principalmente o léxico, tornam-se cada vez mais decisivas.

O autor diz que a gíria comum constitui a parte mais viva da língua, na representação da efervescência dos grupos sociais, no mundo contemporâneo, que no nosso entendimento é linguagem popular e não gíria comum. É o fenômeno da "moda lingüística". Não há como evitá-lo na variedade das interações verbais, sob pena de o falante passar a impressão, em determinadas situações interacionais, de um anacronismo insuportável.

Pesquisas e estudos sobre linguagem popular e gíria deveriam ser objeto de maior interesse por parte de lingüistas e teóricos da língua, principalmente em nosso país, e integrantes de debates entre alfabetizadores e professores para a melhoria da interação em sala de aula e o cumprimento efetivo da função da escola. O descompasso entre a norma considerada culta imposta aos alunos e a linguagem popular que eles trazem para a escola é visivelmente danoso no processo de ensino. Esse rigor que é exigido já não é objeto de grande preocupação como afirma Preti, citando Cunha:

No Brasil, esse processo teve conseqüências notáveis sobre a linguagem, diminuindo o sentimento de purismo lingüístico, tão arraigado num país de origem rural e, portanto, tipicamente conservador, apegado às suas tradições.

Escrito de forma bastante repetitiva, porque didático, o artigo serve para análise e reflexão sobre a marcante discriminação que distancia o falante da norma culta do falante da linguagem popular em nossa sociedade.

OBRA RESENHADA

PRETTI, Dino. *A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana*. Palavra 8. 2002. PUC/SP – Projeto NURC/SP.

SOCIEDADE DE CONTROLE E AUTO-GOVERNO

Raquel Viviani Silveira¹

RESUMO

Esse artigo pretende fornecer subsídios para uma discussão sobre a literatura de auto-ajuda. Aqui são apresentados alguns conceitos de M. Foucault (disciplinamento, bio-poder) e G. Deleuze (sociedade de controle) interessantes para essa discussão. São introduzidas também algumas questões sobre a biotecnologia.

Palavras-chave: Sociedade de controle, Bio-poder, Bio-ascese, Foucault, Deleuze.

ABSTRACT

This article intends to provide subsidies for a discussion on the self-help literature. Here are presented some concepts of M. Foucault's (disciplining, bio-power) and G. Deleuze's (control society) which are relevant to the discussion. Some thought is also given to the biotechnology.

Key-words: Society of control, Bio-power, Bio-ascesis, Foucault, Deleuze.

“Controle” é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. (Gilles Deleuze)

Na realidade, o racionalismo que preside à indústria da cultura engendrou as condições materiais necessárias à formação de um mercado no qual podemos procurar mais ou menos livremente os recursos culturais para podermos resolver por conta própria os problemas resultantes da nossa transformação em indivíduos. (Francisco Rüdiger)

INTRODUÇÃO

Existem à venda, atualmente, manuais que ensinam quase tudo o que se pode saber para organizar e gerenciar a própria vida e ter boa saúde. Esses manuais estão nas livrarias, nas bancas de jornal, nas casas de produtos naturais, nos supermercados. Aparecem muitas vezes naquelas publicações que tratam da chamada vida saudável, em coleções de livros de bolso, em artigos de revistas femininas, como reportagens em publicações de grande circulação ou ainda como pequenos artigos em jornais de bairro.

Geralmente, esses manuais são escritos numa linguagem simples e o preço é

¹ Formada em Filosofia (USP), mestrado (USP) e doutorado (UNICAMP) em Educação. Professora de Filosofia e Metodologia de Pesquisa das Faculdades Padre Anchieta.

acessível a um grande número de pessoas; trazem informações embasadas em pesquisas científicas recentes ou em teorias já provadas. Muitas vezes apresentam-se como publicações elaboradas, um pouco mais caras, feitas em papel de excelente qualidade, com muitas fotos, gráficos e dados estatísticos, publicadas como revistas ou como livros. A temática da vida saudável, isto é, o cuidado com o corpo e com a alma, tem sido tratada também em histórias romanceadas.

Os artigos sobre vida saudável também povoam os jornais de grande tiragem. Aí, são apresentadas dicas para a administração do orçamento familiar, intervenções cirúrgicas envolvendo a conquista de certo padrão de beleza, receitas culinárias com informações a respeito do valor nutricional dos alimentos, indicações para os cuidados com a saúde, sempre com muitas afirmações de caráter científico. Existem ainda coleções que tratam de dar dicas para o tratamento de doenças que atingem a um grande número de pessoas como a hipertensão, a obesidade, a diabete, entre outras.

Há no mercado cultural uma enorme quantidade de manuais de auto-ajuda, que se propõem a ajudar o leitor a viver feliz e saudável, em meio às violências da vida cotidiana moderna. Um exemplo interessante desse tipo de literatura é o livro *Mulher: O caminho para o bem-estar na vida moderna*, de Ângela Phillips (2001), que se apresenta como um guia para a mulher moderna e atuante, com estratégias de auto-desenvolvimento que ensinam a analisar as próprias habilidades, e traça metas e 'ferramentas' indispensáveis para ser mais eficiente e feliz.

A autora define como vida saudável a ausência de doenças e o bem-estar corporal. Oferece ainda exercícios, físicos ou "psicológicos", para a mulher que quer ser capaz de examinar o próprio passado e erigir o padrão dos seus relacionamentos futuros, e discute estratégias práticas e conselhos pragmáticos para o bom trânsito no mundo do trabalho.

A grande quantidade e variedade desse tipo de publicação, o grande sucesso de vendas de algumas delas, a projeção social que alguns autores conquistam, e a afirmação quase unânime de sua utilidade, feita na mídia e pela mídia, nos levam a um questionamento: quem são os leitores dessas publicações? Essa é uma questão, entretanto, de fácil solução: os leitores somos todos nós.

Todavia, entender por que é que nos interessamos por esse tipo de publicação, por essa temática, é um pouco mais complicado. Gostaríamos, neste artigo, de introduzir algumas discussões que indicassem caminhos para responder a esta questão.

SOCIEDADE DE CONTROLE

As sociedades capitalistas burguesas, administradas segundo a lógica do mercado, seguem e exigem, para o seu bom funcionamento, os seguintes padrões burocráticos: eficiência, cálculo, previsibilidade e controle. As sociedades arquite-

tadas a partir desses padrões de administração estabelecem, em todas as suas estruturas (como o governo, a família, a escola, a mídia, a justiça), programas que disciplinam o corpo e a alma dos indivíduos a fim de que esses se capacitem para realizar os padrões exigidos por elas.

Esse disciplinamento se dá principalmente pela imposição (mesmo que sutil) de um tipo de racionalidade, de uma forma de pensamento: é preciso ver e pensar o mundo segundo a lógica do mercado, é preciso conduzir-se no mundo dominado pela lógica de mercado obedecendo aos padrões de eficiência, cálculo, previsibilidade e controle.

Max Weber¹, ao analisar a burocracia, já havia mostrado que as sociedades administradas burocraticamente estabelecem formas de controle dos indivíduos dispostas numa grade fixa de percepção e entendimento do mundo e de si mesmo.

Para Norbert Elias (1994) as sociedades, assim burocraticamente administradas, além do controle da natureza e do controle da sociedade, também exigem a prática do autocontrole, isto é, os padrões de eficiência, cálculo, previsibilidade e controle devem também ser usados na administração da individualidade.

O estilo de organização da vida, implantado pelo capitalismo e pela ética protestante desde o início da organização burguesa da sociedade, transforma-se hoje em hábito: já incorporamos essa forma racionalizada de dirigir o mundo. Hoje, sem muitos traumas, já dirigimos burocraticamente nossa vida interior.

Para Michel Foucault essa direção padronizada da vida cotidiana iniciou-se com o disciplinamento corporal. Foi preciso, segundo o autor, educar o corpo do trabalhador para que ele permanecesse horas seguidas em frente à máquina com a qual trabalhava. Foi preciso também disciplinar o aluno para que ele seguisse as normas rígidas da vida escolar.² As sociedades modernas, segundo o autor, criaram uma espécie de **bio-poder**: para poderem administrar as coisas e as pessoas, evitando rebeliões ou revoluções, elas disciplinam os indivíduos até adequá-los às normas.

Assim, as diferentes instituições sociais aparelhadas pelo Estado, como o hospital, a escola, o quartel, a fábrica, a prisão, através da vigilância e da organização do tempo, diferenciam o que é normal do que é patológico, o que é educado do que é selvagem, o que é produtivo do que é inútil, o que é permitido do que é interdito, e promovem a sujeição dos indivíduos à ordem estabelecida.

Paula Sibilia, em sua pesquisa intitulada *O homem pós-orgânico*, afirma que sair fora dessa lógica é trabalhoso, uma vez que as estruturas político-sociais aprisionam e submetem o indivíduo “a um conjunto de regras e normas, envolvendo um jogo muito complexo de relações de poder capilares, capazes de fixar os corpos e as subjetividades ao aparelho de produção capitalista.” (Sibilia, 2002: 33).

Segundo Foucault, todos nós ficamos sujeitos à norma, todos nós devemos ser e desejar ser normais. E neste contexto é muito custoso para o indivíduo agir

¹ Ver a esse respeito o livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*.

² Essa discussão encontra-se em FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir História da violência nas prisões*.

de maneira diferente daquela que a sociedade apresenta como aceitável. Para ser ativo e autônomo o indivíduo deve ir contra o poder que o governa.

Os sujeitos, assim disciplinados, além de dóceis são também úteis, e passam a servir aos interesses políticos e econômicos, arquitetados por essa *ortopedia social*, que faz uso de diferentes estratégias para produzir corpos dispostos a trabalhar, mas inábeis para a resistência.

O jogo de formatação dos corpos é duplo: por um lado, as forças corporais são incrementadas, estimuladas em termos econômicos de utilidade. É a aptidão do sujeito adestrado que se potencializa. Por outro lado, as forças corporais são diminuídas, subjugadas em termos políticos de obediência. (Sibilia, 2002: 32)

Essa situação tem se tornado mais complexa nos dias de hoje. Nas sociedades disciplinares, a fábrica fazia dos indivíduos um corpo só, com a vantagem de poder vigiá-los a todos e a cada um. Entretanto, como mostra Gilles Deleuze (1992), nas sociedades contemporâneas, chamadas por ele de **sociedades de controle**, a empresa substitui a fábrica, e aí os indivíduos são colocados num enfrentamento, numa perpétua rivalidade, não formam mais um corpo único. Enquanto nas sociedades disciplinares modernas as instituições – família, escola, exército, fábrica – estavam bem delimitadas e estabelecidas, nas sociedades de controle as instituições estão em crise, em permanente crise.

À medida que as paredes dessas instituições desmoronam, a lógica de subjetivação que operava anteriormente dentro de seus espaços limitados agora se espalha, generalizada em todo o campo social. A queda das instituições, o definhamento da sociedade civil e o declínio da sociedade disciplinar envolvem uma suavização do estriamento do moderno espaço social. Aqui surgem as redes da sociedade de controle. (Hardt e Negri, 2001: 351)

Com as mutações do capitalismo, com a crise do capitalismo industrial, não se tem mais tanta necessidade, como nas sociedades modernas, de disciplinar o operário, o produtor rural, o profissional liberal, o aluno, a mulher para o trabalho. Hoje, o capitalismo, mais do que cidadãos disciplinados, precisa do consumidor controlado.

As empresas do capitalismo globalizador, sustentadas pela informática e pela biotecnologia, soltam no mercado produtos tecnologicamente sofisticados, e produtos assim precisam de consumidores capacitados. A capacitação para o consumo torna-se também um produto, assim são vendidos cursos rápidos e longos, idéias, conceitos capazes de colocar o sujeito em dia com as exigências do mercado e fica a cargo do próprio indivíduo-consumidor capacitar-se para o consumo.

Neste contexto, o indivíduo não precisa mais acumular riquezas para o futuro; precisa e deseja satisfação imediata, o que o torna sempre insatisfeito. Daí a razão pela qual a indústria da cultura precisa colocar à disposição do mercado produtos que forneçam os recursos necessários para resolvermos sozinhos os problemas físicos e psicológicos, resultantes da nossa transformação em indivíduos consumidores. Dentre esses produtos encontram-se os manuais de auto-ajuda.

Com o domínio do consumismo (hoje se é julgado pelo que se tem), com o esvaziamento da política (hoje vista como o espaço do roubo e do engano), com a intensificação da publicidade (que se apresenta como espaço da verdade e do exercício da cidadania), as sociedades de controle incentivam o auto-governo, a gerência de si mesmo. O indivíduo então deve buscar soluções para seus problemas numa terapêutica com a qual possa munir-se de poder pessoal para transformar, sozinho, sua vida.

O AUTO-GOVERNO

Segundo Hardt e Negri (2001) o poder nas sociedades de controle é inteiramente biopolítico, isto é, busca promover terapias também para os normais, inaugurando um tipo novo de estratégia de tratamento dos problemas sociais: a exigência de que o indivíduo governe sua própria particularidade, cuidando de ter um estilo de vida saudável. E o arsenal científico-tecnológico disponível é capaz de propor, por exemplo, uma guerra contra o envelhecimento e a morte, prometendo ao indivíduo livrá-lo de sua finitude natural.

A informática, as telecomunicações e as biotecnologias estão fornecendo, para as sociedades contemporâneas, padrões para a produção de corpos e almas. Segundo Paula Sibilia (2002) os conceitos de homem, natureza, vida e morte estão sofrendo mutações causadas, por exemplo, pela sacralização da tecnologia, que tem reduzido as limitações temporais e espaciais da materialidade orgânica.

A virtualidade nos leva a ignorar as limitações do corpo humano agora a materialidade é vista como impura, e o caráter consumista da sociedade de controle oferece a possibilidade de purificar o corpo, nas práticas de cultivo da “boa forma física”, por exemplo. Novas terapêuticas prometem dar suporte, mas “em vez de solicitar a interrogação, a interpretação e os mergulhos no interior de uma subjetividade enigmática, as novas vivências demandam explicações técnicas e intervenções corretivas (...) numa cultura cientificista que privilegia a neuroquímica do cérebro em detrimento de crenças, desejos e afetos.” (Sibilia, 2002: 185).

O novo regime digital apresenta os corpos humanos como sistemas de processamento de dados, códigos, perfis cifrados, feixes de informação, e não quer ver mais o homem como uma máquina, um autômato ou um robô: imagens que alimentaram inúmeras ficções nos últimos dois séculos. Hoje o homem é figurado como *cyborg* - híbrido de organismo e cibernética.

Deste modo, o trabalho de purificação empreendido pela tecnologia digital se manifesta na vontade de determinar a evolução humana, de manejar a hereditariedade. Entretanto, “construir” o homem não é a novidade, pois no decorrer da Modernidade inúmeros projetos pretenderam moldar os corpos e as subjetividades, e para tanto foram arquitetados os dispositivos disciplinares para a produção de subjetividades e corpos, com a ajuda da escola, da medicina, das ciências sociais,

da psiquiatria, do exército, como já dissemos. Mas agora os métodos disciplinares ganharam em velocidade e alcance, agora a intervenção se faz nos códigos genéticos, e o reformismo social propõe uma reprogramação genética eficiente dos seres humanos. Além disso, a alteração não pretende atingir somente o corpo, mas também a alma através da genética comportamental, que intenta descobrir as relações entre genes e traços da personalidade. Neste caso, a tecnologia genética propõe um *upgrade* sistemático da alma.

Como já vimos os interesses do mercado “impellem os sujeitos a se tornarem **gestores de si**, administrando suas potencialidades a partir das escolhas de produtos e serviços oferecidos pelas empresas” (Sibilia, 2002: 145), e as inovações das biotecnologias, divulgadas intensamente pela mídia, incentivam os indivíduos a sonhar com a auto-produção. Lembrem-se aqui as cirurgias plásticas, próteses de silicone, lipoaspiração, botox, unhas e dentes de porcelana, lentes de contato, implante de cabelo, bronzamento artificial, cosmética, etc.

Para Francisco Ortega (2002) essa fantasia da auto-produção, faz com que o indivíduo se julgue a partir dos critérios de força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, e beleza: critérios que pretendem avaliar moralmente o indivíduo e fornecer-lhe padrões para sua ação moral e política. A alimentação saudável, por exemplo, é um aspecto interessante dessa virada político-moral:

Nas nossas sociedades, a comida ocupa o lugar da sexualidade como fonte potencial de ansiedade e patologia. O tabu que se colocava sobre a sexualidade desloca-se agora para o açúcar e as gorduras. O glutão sente-se com frequência mais culpado que o adúltero. (Ortega, 2002; 165)

A partir, por exemplo, da popularização do vocabulário médico (taxas de colesterol, tônus muscular, capacidade aeróbica, desempenho físico), as práticas sociais, esportivas e religiosas são entendidas como práticas de saúde. Hoje a saúde, a performance corporal, a longevidade, o controle das doenças genéticas, as práticas de higiene, a alimentação saudável, o bom desempenho físico, as formas de ocupação do tempo, são os critérios usados para agrupar as pessoas. A sociabilidade hoje é vista como biossociabilidade.

Assim, os sujeitos dessa cultura, os sujeitos na sociedade de controle, controlam, vigiam e governam seu corpo e sua alma, e é a partir dessa peritagem constante de si que se deve extrair a própria identidade e julgar os seus comportamentos morais e os dos outros.

Anthony Giddens (1993:42) chama essa prática de reflexividade do corpo, na qual “o corpo torna-se foco do poder disciplinar. Mas, mais que isso, torna-se um portador visível da auto-identidade”. Contemporaneamente, segundo o autor, essa prática ascética³ – a reflexividade – se acentuou com a interferência massificante da ciência da nutrição (com seus guias, manuais e livros de culinária) como poder disciplinador da dieta dos indivíduos. E se poderia agregar à ditadura da dieta, agora nos princípios do século XXI, a terapia genética.

³ A palavra ascese é usada aqui no sentido de exercício moral.

Para Giddens, na sociedade de mercados mundiais, os problemas de alimentação tomaram o lugar da histeria (de outros tempos) como patologia preocupante. A dieta, como escolha de estilo de vida, une as preocupações com a aparência física, com a sexualidade e com a auto-identidade. Esse estilo de vida contemporâneo exige uma autodisciplina constante, exige o governo⁴ de si, que obriga o indivíduo a manter o corpo sempre sob controle: sempre jovem e potente; sempre *fit in*: ajustado, adaptado.

Essas práticas de controle de si são incentivadas pela ideologia da aversão à dependência, própria de sociedades onde o espaço público, o espaço da política, está esvaziado, como a nossa. Aqui o indivíduo deve ser autônomo, deve encarregar-se de manter o corpo e a saúde perfeitos, sob pena de ser considerado um fracasso. Neste contexto, o sedentário, o gordo e o velho, a mulher flácida e de cabelos brancos, demonstram sua inadaptação e são figuras estigmatizadas.

CONCLUSÃO

Para Ortega (2002), vigiar constantemente a si mesmo exige enormes esforços: disciplina na manutenção da dieta ideal, na conquista do corpo californiano, no consumo de produtos de saúde e beleza, no controle dos estresses, na manutenção da saúde psicológica. O esforço exigido para o governo do corpo e da alma, chamado pelo autor de **bio-ascese**, tem caráter moral. Não se trata apenas de cuidar da saúde física para não adoecer, da saúde mental para não enlouquecer: as práticas da bio-ascese são exercícios de domínio espiritual, estão no domínio dos "bons costumes", estão no âmbito dos bons exemplos. Aquele indivíduo que consegue manter-se "em forma" é dito como um exemplo a ser seguido.

A prática da bio-ascese produz a bio-identidade. E, segundo Ortega (2002), para manter nos níveis suportáveis a ansiedade advinda das exigências da construção da bio-identidade se alia, por exemplo, o trabalho ao lazer. É o que temos visto ultimamente, com o uso de *note books* em reuniões de trabalho feitas em cafés de museus, de parques; dos contratos que possibilitam o trabalho feito em casa; das viagens de trabalho e turismo.

A vontade de controle⁵ de si mesmo, o trabalho de produção de si mesmo, a necessidade de adequação aos padrões de eficiência, cálculo e previsibilidade, propiciam um enorme mercado para a literatura de auto-ajuda. Justamente porque essa literatura veicula receitas de práticas individuais para a descoberta, cultivo e uso de recursos interiores na transformação da subjetividade. E o que sustenta essa literatura é o "princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser

⁴ Uso governo *no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta* como queria Foucault (1997) em "Do governo dos vivos".

⁵ Uso emprestado o termo *vontade de controle* de Denise B. de Sant'Anna (2002), do texto "Transformação do corpo, controle de si e uso dos prazeres".

empregado na solução de todos os nossos problemas.” (Rüdiger, 1996: 17)

O fato de que a maior parte dos problemas de um indivíduo tenha origem social é escamoteado na literatura de auto-ajuda. Essa literatura se propõe a aumentar a “capacidade de observar a mim mesmo, monitorar meu próprio fazer, meditar sobre meu modo de ser” (Rüdiger, 1996: 12): prática de conduta exigida dos indivíduos pelas sociedades de controle.

A temática da auto-ajuda dos manuais de boa saúde, dos livros de meditação, de histórias de ficção, de depoimentos exemplares, das publicações sobre dieta, das reportagens sobre gerenciamento da vida pessoal, das publicações populares para divulgação de descobertas científicas, é ferramenta importante na construção do sujeito pelo próprio sujeito. Ela fornece informações, dicas e conselhos para que cada um, sozinho, estruture o seu próprio eu. Ela é um elemento importante do processo de bio-ascece. Nas sociedades de controle, a literatura de auto-ajuda é um elemento fundamental do processo de auto-governo.

BIBLIOGRAFIA

DELEUZE, Gilles. “Post-Scriptum Sobre as sociedades de controle”. In: *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. *As técnicas de si*. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits e Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Wanderson F. do Nascimento e Karla Neves. Encontrado em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>.

_____. Do governo dos vivos. In: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PHILLIPS, Ângela. *Mulher: O caminho para o bem-estar na vida moderna*. São Paulo: Globo, 2001.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade :Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Unesp,1993.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARDT, Michael. "A sociedade mundial de controle". In: ALLIEZ, Eric (org). *Gilles Deleuze: Uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

ORTEGA, Francisco. "Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo". In RAGO, M., ORLANDI, Luiz B. L. e VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 139-173.

RÜDIGER, Francisco. *Literatura de Auto-Ajuda e Individualismo*. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 1996.

SANT'ANNA, Denise B. de. "Transformação do corpo, controle de si e uso dos prazeres". In: RAGO, M., ORLANDI, Luiz B. L. e VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIBILIA, Paula. *O Homem Pós-Orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



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, o trabalho 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 13207-270, 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.); como a revista é multidisciplinar, abaixo do tipo de publicação, em parágrafo centralizado, indicação da área do trabalho apresentado, segundo as definidas no item 1 destas normas; abaixo, em parágrafo justificado, deverá vir o sobrenome do autor (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS), seguido do nome completo (separado por vírgula), sua mais alta titulação acadêmica e atuação profissional, endereço completo, telefone e, caso o tenha, o endereço eletrônico. Para trabalhos com mais de um autor, os sobrenomes devem ser colocados em ordem alfabética ou apresentados da seguinte forma: em primeiro lugar, aquele(s) que mais contribuiu(íram) 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 deverão vir em forma de nota de rodapé, inserida após o sobrenome, com entrada a partir de um asterisco (*). 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 e figuras (gráficos, fotos, textos de jornais e revistas etc.) deverão ser devidamente identificados com numeração, títulos e legendas. O(s) autor(es) deverá(ão) enviar, juntamente com seu trabalho, os **ORIGINAIS** de gráficos, tabelas e tudo que venha a se constituir em material iconográfico dentro de seu texto, pois isso será digitalizado, pelo departamento responsável, nas Faculdades Padre Anchieta. Materiais já digitalizados não serão utilizados na impressão final. Após a publicação, os originais serão devolvidos, estando disponíveis, em nome do(s) autor(es), na Secretaria das Faculdades - Campus Central.

8. As citações literais, no texto, deverão ser apresentadas entre aspas e assim referenciadas: devem-se inserir, imediatamente após a passagem citada, entre parênteses, o nome do autor, ano de publicação da obra e página, separado por vírgulas. Exemplo: (Bossa, 1994, p. 32). Quando a citação no texto não for literal, mas apenas uma síntese, deve-se acrescentar *Cf.* à referenciação entre parênteses. Exemplo: (Cf. Bossa, 1994, p. 32).

9. As citações literais com mais de três linhas deverão ser redigidas em parágrafo destacado, com 1cm de recuo esquerdo e direito, letra tipo *Times New Roman*, fonte 10.

10. As referências bibliográficas, no final do texto, serão limitadas aos trabalhos realmente lidos e citados no corpo do trabalho e devem obedecer, preferencialmente, ao seguinte padrão: sobrenome do autor (TODAS AS LETRAS MAIÚSCULAS), nome do autor, título completo da obra (*em itálico*), local de publicação, editora e data de publicação, observando a pontuação adequada, conforme o exemplo:

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

11. O item 10 destas normas contempla os dados essenciais da referenciação bibliográfica. Outros casos como pluralidade de autores, inclusão do nome do tradutor e revisor do texto, número de edição da obra, entre outros, deverão seguir as normas vigentes da ABNT.