

SUMÁRIO

Apresentação	2
Influência da aplicação de atividade de incentivo à leitura no desempenho de alunos	
<i>Erivelto Heliton Bolonhese</i>	4
A desmotivação dos alunos nas salas de aula	
<i>Amanda Aparecida Róveri Garcia; Romilda Del Antonio Taveira</i>	15
O romance <i>A quem de direito</i>, de Martín Caparrós	
<i>Clayton Rodrigues de Melo</i>	21
Homens, mulheres e papéis preestabelecidos em <i>Our Town</i>, de Thornton Wilder	
<i>Isabel Cristina Alvares de Souza</i>	33
A recompensa como substituta do afeto: incentivo ao consumismo	
<i>Meire Matsuura; Samanta Palmieri</i>	44

APRESENTAÇÃO

Este vigésimo segundo número da Revista Argumento contempla seus leitores com textos que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos formais e recursos que podem torná-lo mais satisfatório para o sujeito aprendiz, sobre os laços entre literatura e história, ou como a realidade fornece matéria para o fazer literário e nele está refletida, mais ou menos sensivelmente, e sobre o que se poderia chamar um mal da época, o consumismo, e como ele pode afetar um público menos apto a identificá-lo e a seus efeitos potencialmente prejudiciais – o público infantil.

Abre este número o artigo do professor Erivelto Heliton Bolonhese, *Influência da aplicação de atividade de incentivo à leitura no desempenho de alunos*, trazendo o relato de uma experiência de leitura realizada com estudantes recém-ingressos em um curso tecnológico de nível superior, apresentando e discutindo seus resultados, que revelam a viabilidade e a relevância de se proporem situações de aprendizagem que coloquem o estudante diante da leitura de modo amadurecido.

Na sequência, ainda explorando a temática do processo ensino-aprendizagem, as professoras Amanda Aparecida Róveri Garcia e Romilda Del Antonio Taveira, no artigo *A desmotivação dos alunos nas salas de aula*, discutem a importância da motivação dos estudantes para a participação em atividades de ensino-aprendizagem. Segue-se à apresentação de algumas considerações teóricas sobre a motivação a discussão de seu lugar específico nas atividades de ensino-aprendizagem, como um fator inequivocamente relacionado ao bom sucesso da ação pedagógica, que pode e deve ser promovido pelo sujeito professor.

Passando à identificação da realidade como matéria e/ou como fornecedora de modos de apreensão dos objetos para o fazer literário, Clayton Rodrigues de Melo, no artigo *O romance A quem de direito*, de Martín Caparrós, apresenta uma reflexão sobre o entrelaçamento da literatura à história, em um romance ambientado na Argentina no período posterior à ditadura militar dos anos 70 e 80 do século XX. A história aparece na obra ficcional como o contexto que produz e expõe um sujeito egresso daquele período, o ex-

militante de esquerda Carlos, que revisita o passado e questiona a validade do empenho pessoal e coletivo contra o regime militar fechado. O viés marcadamente memorialista se apresenta, assim, como recurso de construção da narrativa.

Também uma obra literária é objeto de estudo de Isabel Cristina Alvares de Souza, cujo artigo *Homens, mulheres e papéis preestabelecidos em Our Town, de Thornton Wilder*, traz uma reflexão sobre um traço particularizante dessa peça teatral, o qual a situa temporal e espacialmente porque reflete uma dada ordem social. Também nesta obra de Thornton Wilder é possível perceber como a realidade se reflete no produto ficcional e como este pode provocar o pensamento sobre aquela.

Encerrando este número, Meire Matsuura e Samanta Palmieri, no artigo *A recompensa como substituta do afeto: incentivo ao consumismo*, apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com mães de crianças entre três e seis anos, que apontam a oferta de presentes aos filhos como demonstração de afeto e forma de compensação pela diminuição ou má qualidade dos períodos de convivência nas relações familiares. As autoras corroboram o postulado de que a cultura do consumo que marca a pós-modernidade traz em seu bojo um fator de prejuízo à infância e à formação de vínculos afetivos consistentes, podendo levar a criança a ter uma visão distorcida dos laços afetivos.

A todos uma boa e enriquecedora leitura!

Isabel Cristina Alvares de Souza
Coordenadora da Revista Argumento

INFLUÊNCIA DA APLICAÇÃO DE ATIVIDADE DE INCENTIVO À LEITURA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Erivelto Heliton Bolonhese¹
Centro Universitário Padre Anchieta

Resumo

Este artigo relata a experiência da aplicação de uma atividade de incentivo à leitura aos alunos ingressantes durante o ano de 2013 do curso superior de tecnologia em gestão ambiental do Centro Universitário Padre Anchieta pelo professor da unidade curricular Sistema de Gestão Ambiental, Erivelto Heliton Bolonhese. O propósito é identificar a educação progressista, em especial mecanismos andragógicos, como atividades de pesquisa e leitura, como forma de estimular o pensamento dos alunos e a participação dos mesmos, resultando em melhores resultados nesse processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da atividade foi realizada através da aplicação de um questionário próprio construído para essa finalidade. O resultado obtido revelou que a atividade influenciou significativa e positivamente no desempenho dos alunos resultando em melhor resultado de aproveitamento dos alunos na unidade curricular.

Palavras-chave: Relato de experiência. Incentivo à leitura. Desempenho dos alunos.

Abstract

This article reports the experience of applying an activity to promote reading to students entering during the year 2013 on university course of technology in environmental management from the Centro Universitário Padre Anchieta by the teacher of Management System (EMS) course's, Erivelto Heliton Bolonhese. The purpose is to identify the progressive education, especially andragógicos mechanisms, such as research and reading, in order to stimulate students' thinking and their participation, resulting in better results in the process of teaching and learning. The activity assessment was performed by applying a questionnaire itself constructed for this purpose and consulting records of attendance in class and use notes in the course (SGA). The result showed that the activity influenced mean and positively to the performance of students resulting in improved student achievement results on the course.

Keywords: Experience report. Reading incentive. Student performance.

Introdução

O relato de experiência é um documento em que se registrou todo o percurso desenvolvido pelo professor em sua experiência de aplicação de uma atividade de incentivo à leitura aos alunos ingressantes, durante o ano de 2013, no curso superior de tecnologia em gestão ambiental do Centro Universitário Anchieta, pelo professor da unidade curricular Sistema de Gestão Ambiental (SGA), Erivelto Heliton Bolonhese. As descrições baseiam-se nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

As aulas são praticadas de acordo com fundamentos de Andragogia, ciência que estuda as melhores práticas para orientar a arte ou ciência de orientar adultos a aprender – o termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego paidós, criança). É preciso

¹MBA em GSA. Docente do Centro Universitário Padre Anchieta.

considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos, esses são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida.

Fundamentos praticados:

- Necessidade de saber: adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.

- Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogerir.

- Papel das experiências: para o adulto suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.

- Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.

- Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.

- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

Algumas concepções dos alunos distanciavam-se do conceitual, a educação progressista contribui para melhoria desse aspecto, como também para a melhoria do entendimento do assunto abordado pelo professor na sala e como uma forma de abrir novos caminhos para o aprendizado do aluno, além de prender a atenção dos mesmos na sala, tornando-se mais prazerosa a maneira de aprender o conteúdo.

O ensino não pode ser reduzido a aulas teórico-expositivas, pois trata-se de um mecanismo de ensino e, como todo mecanismo, possui suas restrições. As aulas teórico-expositivas (preleções) devem ser complementadas por aulas teórico-participativas e outros mecanismos andragógicos que permitam a interação do conteúdo com o cotidiano dos alunos, propiciando que a aula explicativa se torne mais atrativa, motivadora, conduzindo os alunos à maior clareza e ao melhor entendimento, melhorando o aproveitamento do aluno.

Segundo Souza et al. [?], as vantagens que a leitura revela em nossas vidas remetem às transformações que nos guiam em diferentes espaços, é uma atividade que desenvolve a capacidade mental propagando o interesse pelos textos e dinamizando o hábito da leitura. A leitura na instituição de ensino funciona como passos para articulação no desenvolvimento educacional, neste sentido, trazendo atualmente uma grande possibilidade de alcançar novas perspectivas para construção do leitor enquanto indivíduo crítico socialmente. Desta forma,

chamam atenção para novas técnicas de ensino nas quais professores e alunos possam direcionar a informação de maneira objetiva e prazerosa, não levando em consideração apenas à leitura “pronta e acabada”, pois cada leitura merece ter uma interpretação levando o aluno a pensar sem medo de expor suas ideias. Existem diversas maneiras para incentivar o aluno em adquirir o hábito da leitura, ainda é possível despertá-los através de atividades de pesquisas para desenvolver conhecimentos no contexto cultural e educacional.

Livros que abordam temas tangentes ao conteúdo técnico da unidade curricular SGA e têm aderência aos fundamentos de gestão – profissional e/ou pessoal – complementam a formação técnica do aluno, convergem com a missão da instituição de ensino (formar profissionais éticos, criativos, críticos e reflexivos, comprometidos com o bem-estar social, o desenvolvimento econômico e o aperfeiçoamento político da sociedade em que atuam, mediante a busca do conhecimento e a geração de novos empreendimentos) em consonância com os objetivos do curso:

- Promover a formação profissional e cidadã do Tecnólogo em Gestão Ambiental, com base nas exigências da sociedade, levando em consideração as mudanças tecnológicas, os valores sociais do conhecimento e os novos valores do mundo do trabalho; e

- Formar tecnólogos para atuar com competência em órgãos públicos e privados, de acordo com pesquisa do mercado de trabalho.

O professor deve perceber as diferenças, gerenciar potenciais conflitos e melhorar as relações humanas; dessa forma poderá desenvolver valores, instigar os alunos e, assim, conduzi-los ao aprendizado. O ensinar está ligado, de forma indissociável, ao aprender; assim, a consequência da leitura é o aprendizado.

O desempenho do aluno está relacionado ao interesse, índice de absenteísmo e resultado de aproveitamento na unidade curricular correspondente. O mesmo pode ser influenciado por atividades que afetam o processo ensino-aprendizagem através da construção de uma cultura de cooperação, com potenciais mudanças de atitudes e conscientização da importância do senso de equipe – e do próximo – para construção do conhecimento. Essas atividades, que superam a aplicação isolada de listas de exercícios relacionados aos conceitos, por complementá-las através do desenvolvimento de atitudes para criação de caminhos para facilitar a construção do conhecimento do aluno, em especial pelo incentivo ao hábito da pesquisa e, conseqüentemente, da leitura.

O objetivo geral desse trabalho é relatar a experiência vivida durante a aplicação da atividade; o objetivo específico é avaliar a influência da mesma sobre o desempenho do aluno.

Através deste trabalho é possível compartilhar a experiência vivida, visando a multiplicação da mesma.

Metodologia

Relato de experiência – a atividade de incentivo à leitura foi aplicada aos alunos ingressantes durante o ano de 2013 do curso superior de tecnologia em gestão ambiental do Centro Universitário Anchieta pelo professor da unidade curricular Sistema de Gestão Ambiental, Erivelto Heliton Bolonhese. Os alunos foram divididos, aleatoriamente, em equipe pelo professor, visando evitar a formação pelos alunos de equipes já preestabelecidas pelos mesmos por afinidade, uma vez que na vida profissional, e muitas vezes pessoal, o ser humano geralmente não escolhe as pessoas com quem convive. À cada equipe foi atribuído um dos livros abaixo:

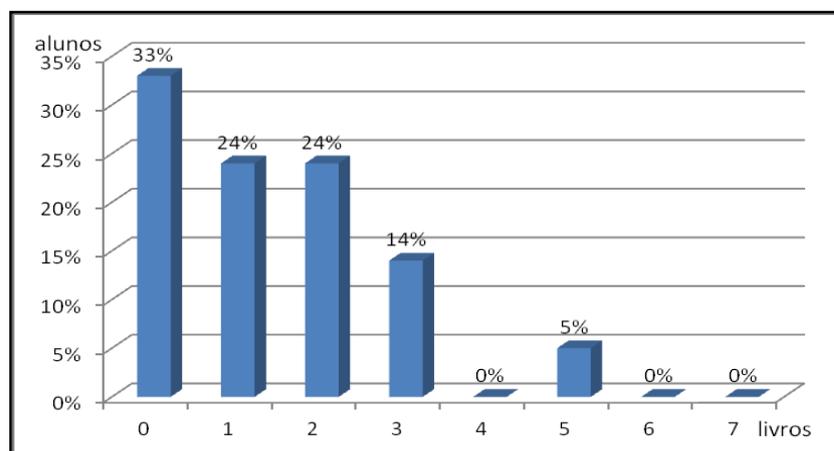
- CURY, A. *O Código da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.
- KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. *A estratégia do Oceano Azul*. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- LUZ, D. C. *Insight*. 19. ed. São Paulo: DVS, 2001.
- PAUSCH, R. *A Lição Final*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- PETERS, T. *Tempos loucos exigem organizações malucas*. São Paulo: Harbra, 1995.
- SCOTT, S. K. *Salomão, o homem mais rico que já existiu*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

Cada equipe realizou durante o semestre uma apresentação do livro atribuído. O questionário (cf. Apêndice) foi elaborado e disponibilizado aos alunos. Os questionários foram respondidos e os dados foram tratados estatisticamente pelo professor.

A análise de resultados os relacionou com o desempenho dos alunos especificamente com o resultado de aproveitamento dos alunos na unidade curricular.

Discussão dos resultados

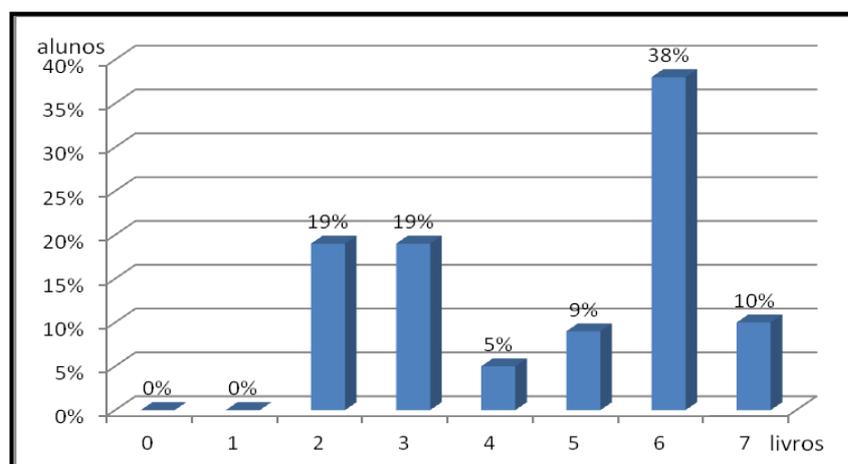
Gráfico 1 – Quantidade de livros lidos (ou ouvidos) durante o ano de 2012



Fonte: Elaborado pelo autor.

- 81% dos alunos afirmam que no máximo dois livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o ano anterior à atividade de incentivo à leitura pesquisa (2012).
- 19% dos alunos afirmam que de três a cinco livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o ano anterior à atividade de incentivo à leitura (2012).
- Nenhum aluno afirmou que mais de cinco livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o ano anterior à atividade de incentivo à leitura (2012).

Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos (ou ouvidos) durante o ano de 2013²

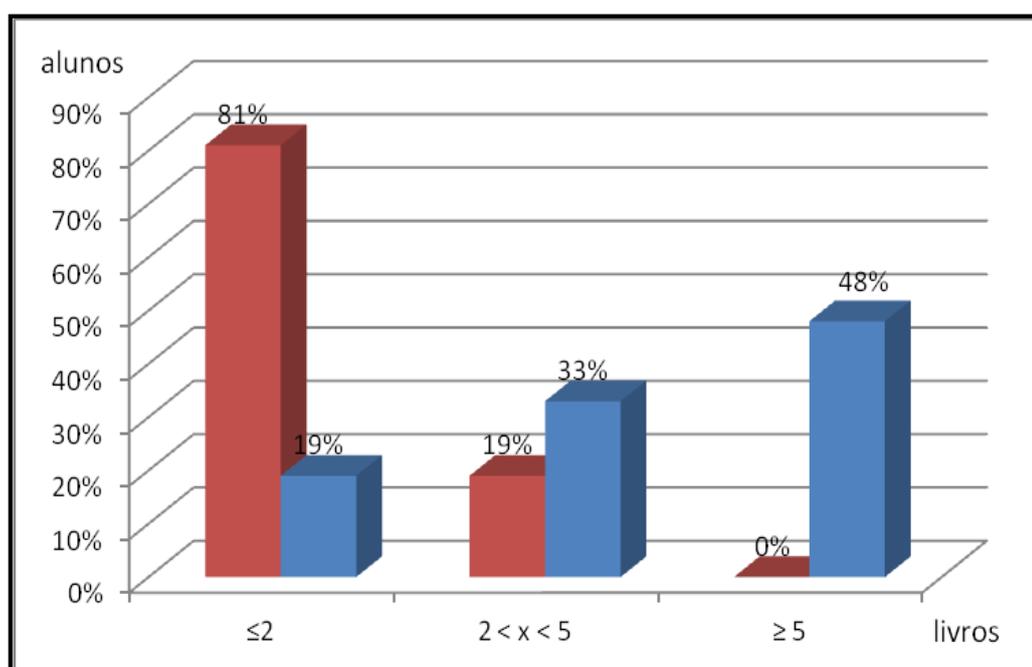


Fonte: Elaborado pelo autor.

² Durante o primeiro semestre de 2013, através da atividade de incentivo à leitura, objeto deste estudo, pela unidade curricular Sistemas de Gestão Ambiental.

- 19% dos alunos afirmam que no máximo dois livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o primeiro semestre de 2013 (semestre em que foi desenvolvida a atividade de incentivo à leitura).
- 33% dos alunos afirmam que de três a cinco livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o primeiro semestre de 2013 (semestre em que foi desenvolvida a atividade de incentivo à leitura).
- 48% dos alunos afirmaram que mais de cinco livros fizeram parte do seu aprendizado profissional e crescimento pessoal durante o primeiro semestre de 2013 (semestre em que foi desenvolvida a atividade de incentivo à leitura).

Gráfico 3 – Relação entre a quantidade de livros lidos (ou ouvidos) durante os períodos analisados (2012 e 2013³)



Fonte: Elaborado pelo autor.

³ Idem nota 2.

Tabela 1 – Razão entre a quantidade de livros por aluno durante o período durante os períodos analisados (2012 e 2013 ²)

Quantidade de livros	Quantidade de alunos	Produto Livro*Aluno	Quantidade de alunos	Produto Livro*Aluno
		2012		1 Semestre de 2013
0	7	0	0	0
1	5	5	0	0
2	5	10	4	8
3	3	9	4	12
4	0	0	1	4
5	1	5	2	10
6	0	0	8	48
7	0	0	2	14
Σ Livros		29		96
Σ Livro/ Σ Aluno		1		5

Fonte: Elaborada pelo autor.

- A média de livros/aluno aumentou cinco vezes.

- Síntese dos comentários dos alunos participantes da atividade objeto deste estudo:

- Excelente iniciativa;
- Excelente seleção dos livros;
- Incentivou todos a lerem;
- Estimulou a capacidade dos alunos;
- Contribuiu para reflexão;
- Enriqueceu o vocabulário;
- Integrou os alunos;
- Agregou conhecimento técnico e humano; e
- Contribuiu para melhor preparação para o mercado de trabalho.

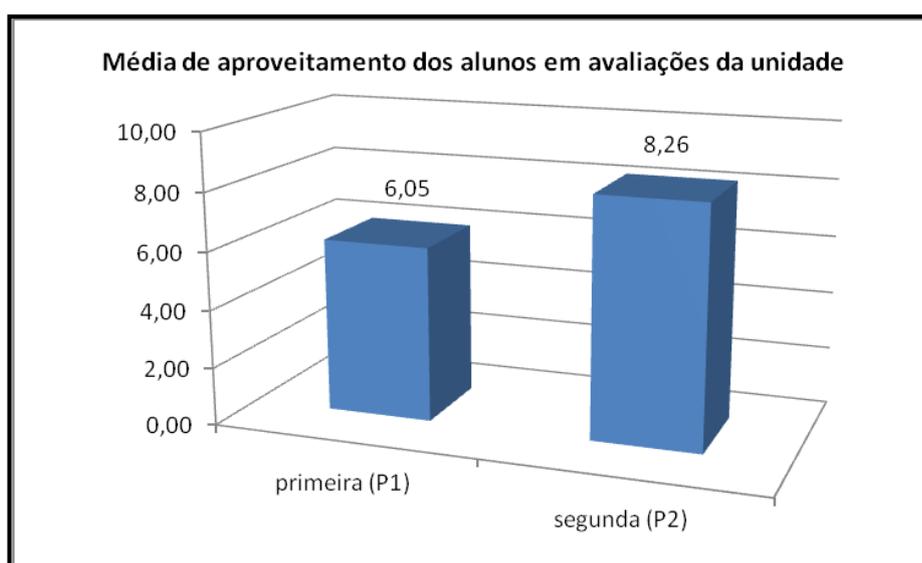
- Alguns comentários dos alunos participantes da atividade objeto deste estudo:

“Atividade interessante por despertar o interesse pela leitura” (Keila Lima da Silva).

“A leitura passa a ser um hábito e o resultado gerado pela mesma uma constante” (Gilberto Aparecido Zilo).

“Muito importante para minha vida profissional e, principalmente, pessoal”. (Derço Pereira de Souza)

Gráfico 4 – Relação entre a média de aproveitamento dos alunos em avaliações da unidade curricular



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi perceptível ao professor o aumento do interesse dos alunos durante as aulas e esse aumento de interesse resultou em melhor aproveitamento dos alunos e pode ser observado pela melhor média de aproveitamento dos alunos nas avaliações: a média de aproveitamento dos alunos na primeira avaliação (P1) da unidade curricular foi igual a 6,05 e a média de aproveitamento dos alunos na segunda avaliação (P2) da mesma unidade curricular foi igual a 8,26; assim, observa-se um aumento de 37% no aproveitamento médio dos alunos após a atividade proposta. Nenhum aluno ficou de exame/recuperação ou retido na unidade curricular.

Conclusões

A atividade influenciou significativa e positivamente no desempenho dos alunos: houve melhora do resultado de aproveitamento dos alunos na unidade curricular de 60,5%

(P1) para 82,6% (P2). Nenhum aluno ficou de exame/recuperação ou retido na unidade curricular.

Esta atividade é de grande valor para formação pessoal e vida acadêmica. Para formação pessoal ao incentivar o hábito da leitura, ao trabalhar com os alunos temas diversos tangentes aos temas técnicos específicos, ao promover o enriquecimento do vocabulário do leitor, ao contribuir para reflexão e ao estimular a capacidade dos alunos, ao integrar os alunos. Para formação profissional ao contribuir para melhor preparação para o mercado de trabalho.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6024: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citação em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: elaboração: referências. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: resumos. Rio de Janeiro, 2003.

MODELO de artigo científico. Biblioteca CEBM. Disponível em: <<http://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/normalizacao>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação. **Relato de experiência**. Disponível em: <<http://bit.ly/tMYxJN>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

SOUZA, M. J. K. et al. A importância da leitura escolar como crescimento e formação de leitores. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao_Oral/TemaLivre/importancia_da_leitura.pdf Acessado em: 16 jun. 2013.

APÊNDICE

PESQUISA REFERENTE À ATIVIDADE DE INCENTIVO À LEITURA
REF. UNIDADE CURRICULAR SISTEMAS DE GESTÃO AMBIENTAL
PROF. ESP. MBA ERIVELTO H. BOLONHESE

Curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental – 1º. Semestre – Turma Única

1. Quantos livros você leu (ou ouviu) durante o último ano (2012)?

Resposta: _____ livros.

2. Durante este semestre, através de atividades de pesquisa, leitura, apresentação e discussão de seminários, trabalhamos com alguns livros em nossa unidade curricular Sistemas de Gestão Ambiental, relacionando-os com o dia-a-dia do tecnólogo em gestão ambiental. Quais livros fizeram parte do seu processo de aprendizagem profissional e crescimento pessoal somente nesta disciplina?

() CURY, A. *O Código da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

() KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. *A estratégia do Oceano Azul*. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

() LUZ, D. C. *Insight*. 19. ed. São Paulo: DVS, 2001.

() PAUSCH, R. *A Lição Final*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

() PETERS, T. *Tempos loucos exigem organizações malucas*. São Paulo: Harbra, 1995.

() SCOTT, S. K. *Salomão, o homem mais rico que já existiu*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

Total: _____ livros.

3. Qual a sua opinião sobre essa atividade?

Nome: _____ Data: ____/____/2013.

A DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS SALAS DE AULA

Amanda Aparecida Róveri Garcia¹
Romilda Del Antonio Taveira²

Resumo

O objetivo deste artigo é examinar o conceito de motivação, bem como apresentar algumas estratégias motivacionais consideradas importantes para os professores de Língua Inglesa incorporarem em suas aulas com o intuito de motivar os alunos.

Palavras-chave: Motivação. Estratégias de motivação. Professores de inglês. Escola pública.

Abstract

This study aims at examining the concept of motivation besides mentioning some motivational strategies that are considered important for English teachers to apply in their classroom in order to motivate the students.

Keywords: Lack of motivation. Motivational strategies. English teachers. Public school.

Introdução

A falta de interesse em sala de aula pode ser proveniente da postura do professor, do conteúdo do livro didático ou da abordagem de aprender à qual os alunos estão expostos, então uma aula pode ser interessante e produtiva ou o tempo que professor e alunos passam juntos pode ser algo intolerável e monótono. Se os alunos desligam-se da aula e do professor, pode ser pelo fato de não terem recebido estímulo para prestar atenção à aula, em outras palavras, não se sentem motivados a estudar determinado conteúdo. Nas aulas de língua inglesa os alunos sentem-se ainda mais desmotivados, pois aprender uma língua estrangeira, partindo de conteúdos que não atendem às suas reais necessidades agrava o problema da falta de motivação porque torna o aprendizado distante e inatingível. O foco central deste estudo é discutir brevemente o conceito de motivação e apresentar algumas estratégias que os professores de língua inglesa podem aplicar em suas aulas para motivar os alunos.

¹ Graduada em Letras pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2011), aluna do programa de pós-graduação lato sensu de Língua Inglesa (2012) oferecido pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Professora de língua inglesa em centro de línguas.

² Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1977). Atua na área de Letras com ênfase em ensino-aprendizagem de língua inglesa, leitura e cultura de língua inglesa e formação de professores. Atualmente é professora no Curso de Letras e coordenadora do programa de pós-graduação de Língua Inglesa no Centro Universitário Padre Anchieta.

Considerações teóricas sobre motivação

A motivação é um conceito abstrato e hipotético usado para explicar a razão pela qual as pessoas pensam e se comportam do modo como fazem, ou seja, é um impulso interno que leva uma pessoa a agir (DÖRNYEI, 2001). O termo motivação diz respeito àquilo que nós queremos e desejamos; aspectos estes que são considerados os mais básicos quando se trata da mente humana, e quando relacionados à aprendizagem, a motivação tem um papel muito importante tanto no caminho que leva o aluno ao sucesso, quanto àquele que o leva ao fracasso. A motivação, em sua definição, contempla os seguintes itens: a escolha que se faz de uma determinada ação, o esforço que alguém faz sobre essa ação e o tempo que a pessoa disponibiliza para mantê-la.

De acordo com Bandura (1997), a *Self-efficacytheory*³ é definida como a crença que um indivíduo tem de que seja capaz de solucionar tarefas e problemas e a capacidade de atingir determinados objetivos e metas. É esse senso que irá determinar a escolha das atividades a serem solucionadas, o esforço que será posto na realização dessa atividade e a sua persistência. As pessoas que têm esse senso interpretam um desafio como sendo sempre algo superável, recuperam-se rapidamente de uma situação triste, desenvolvem um interesse muito forte em todas as atividades nas quais decidem tomar parte e são fortemente comprometidas com essas atividades e estudos. Por outro lado, as pessoas que não têm esse senso sempre evitam enfrentar desafios, nunca acreditam que uma tarefa possa ser solucionada por elas, sempre pensam que as tarefas estão além de suas capacidades mentais, focam pensamentos negativos e perdem a confiança nas próprias capacidades e habilidades.

A *Self-worththeory*, de acordo com Covington (1992), trata de uma necessidade humana básica de manutenção dos valores pessoais. A partir dos resultados de um fracasso na escola, como, por exemplo, uma nota insatisfatória em uma avaliação, o aluno deixa de fazer as atividades propostas, criando uma solução que não afete seus valores como indivíduo. Por exemplo, se um aluno não foi muito bem em uma avaliação, ele argumentará que não teve tempo suficiente para estudar e não atribuirá o fracasso à falta de competência naquela matéria ou à falta de determinada habilidade; justamente porque, se o aluno assumir essa “incompetência”, ele estará ferindo o seu autoconceito.

Deci e Ryan (1985) propõem a *Self-determinationtheory*, que parte do princípio de que o comportamento humano é incentivado por três necessidades universais: autonomia, isto é, os esforços do indivíduo para ser agente de suas ações; capacidade, isto é, a tentativa de

³ Optamos por manter as nomenclaturas das teorias de motivação em língua inglesa, conforme texto original.

controlar os resultados, de experimentar algo de um modo efetivo e, finalmente, relação social, que é a necessidade do estabelecimento de relações, a preocupação com o outro e a necessidade de estar perto de um outro alguém.

A motivação pode ser intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca supõe que um indivíduo se compromete com alguma atividade pelo prazer que tem em realizá-la e por desfrutar de algo que essa atividade produz. A motivação extrínseca é originada por um fator de estímulo externo, ou seja, a pessoa passa a agir não pelo prazer, mas por ser impulsionada a fazer algo por fatores externos, o que faz com que sua capacidade de criar e inovar sejam superadas pelo objetivo de receber uma recompensa ou uma avaliação positiva; prioriza-se então, o interesse social e não o pessoal.

Segundo a *Social-motivationtheory*, proposta por Weiner (1994) e posteriormente por Wentzel (1999), boa parte da motivação de um indivíduo é proveniente do ambiente em que ele se encontra, tais como o contexto sociocultural, ou seja, as influências que a pessoa pode ter ao estar em uma determinada sociedade, convivendo com um determinado grupo de pessoas. A motivação, nesse caso, não é totalmente gerada pelo indivíduo.

Além de entender o conceito de motivação, é necessário saber como motivar alguém e, no caso dos professores, saber como motivar os alunos durante as aulas. De acordo com Dörnyei (2001), motivar alguém a fazer algo envolve várias estratégias, desde tentar persuadir a pessoa influenciando-a a escolher determinada situação ou a realizar determinada ação ou então, simplesmente oferecer uma oportunidade para a pessoa, o que na maioria das vezes já é o bastante para que ela se sinta motivada.

A motivação em sala de aula

De acordo com Dörnyei (2001), além de ser o ambiente em que os alunos aprendem sobre as coisas do mundo, têm contato com vários conteúdos e desenvolvem certas habilidades, a sala de aula também é o local onde os alunos criam laços de amizade, descobrem um pouco mais sobre si mesmos e sobre os outros. Em outras palavras, a sala de aula é o lugar onde os alunos passam uma boa parte da vida, por isso é importante que ela seja um ambiente agradável para que o aluno sinta-se motivado a estudar e ser bem-sucedido, além de desenvolver relações sociais saudáveis.

Existem várias estratégias que podem ser adotadas pelo professor com o intuito de motivar seus alunos em sala de aula, contudo, não se pode ter a ilusão de que todas as estratégias funcionam perfeitamente bem para todos os alunos. Tais estratégias englobam desde a gestão da sala de aula, a escolha dos conteúdos a serem lecionados e até a

metodologia das aulas e podem ser consideradas fundamentais para um professor ser bem-sucedido.

A gestão da sala de aula depende da postura do professor, que deve ter tom de voz e movimentação adequados, depende também do estabelecimento de regras para a condução adequada dos procedimentos que serão desenvolvidos durante as aulas. O entusiasmo, a liderança e o comprometimento do professor com a aprendizagem dos alunos são fatores fundamentais para a motivação. Quanto ao conteúdo, recomenda-se que os professores proponham atividades significativas para os alunos, ou seja, tais atividades devem fazer parte da realidade deles para que elas não sejam encaradas como algo distante e impossível de serem entendidas. A situação ideal acontece quando as atividades propostas são simulações do mundo real, por exemplo, o preenchimento de uma ficha de emprego, a elaboração de um currículo, a preparação para uma entrevista de emprego, a busca por informações turísticas em catálogos específicos, entre outras. Além da adequação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos, o professor não pode esquecer que não são todos os alunos que estarão motivados a aprender, além de não serem igualmente competentes em todas as disciplinas, devido a fatores de natureza pessoal, cultural e social. Portanto, o professor não pode desmerecê-los por suas dificuldades ou desrespeitar seus limites. Ao contrário, ele deve incentivá-los, oferecendo-lhes variadas oportunidades de aprendizagem, tais como músicas, jogos, filmes, que quebram a rotina da sala de aula e motivam os alunos.

Não há aprendizagem sem motivação. Cabe ao professor, como líder e o adulto nas relações sociais em sala de aula, a responsabilidade de seduzir, encantar e envolver o aluno na aprendizagem mesmo que a falta de motivação não esteja diretamente relacionada à sala de aula. Se o aluno está insatisfeito com ele mesmo, sentindo-se fracassado, o professor pode adotar algumas estratégias para motivar esse aluno, fazendo-o compreender a importância de se valorizar e de valorizar os outros e nesse sentido os trabalhos colaborativos em grupos são uma alternativa. Segundo Lantolf (2000), citado por Jacobs e Goh (2008), a cooperação possibilita que os alunos aprendam mais rapidamente do que quando fazem as atividades individualmente, pois aquilo que conseguem fazer com os colegas conseguirão fazer sozinhos em algum outro momento. Além disso, os grupos são ambientes ricos em interação, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem e promove relações sociais saudáveis. Os vínculos gerados entre os alunos durante as atividades em grupo podem “reduzir a ansiedade, aumentar a confiança, promover uma atitude positiva em relação à língua inglesa e incentivar os alunos a assumirem riscos”, motivando-os. (MOSKOWITZ, 1978 citado por JACOBS e GOH, 2008).

Considerações finais

Ressaltamos que quando um professor motiva seus alunos, na verdade está motivando a si mesmo, pois acredita no potencial de seus alunos e acredita na educação. As questões apontadas neste estudo não resolvem todos os problemas motivacionais dos alunos em sala de aula, mas, ao menos, propomos um incentivo e apontamos algumas possíveis mudanças ao professor que se sente desmotivado, principalmente o da escola pública.

Referências

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

COVINGTON, Martin. *The self-worth theory of achievement motivation*. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200301/ai_n9180517/pg_6/>. Acesso em: 29 maio 2012.

DECI, Edward L; RYAN, Richard M. *A teoria da autodeterminação*. Disponível em: <<http://www.ricardosaldanha.com.br/wp-content/uploads/2008/03/autodeterminacao-2005.pdf>> Acesso em: 27 maio 2012.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational Strategies in the language classroom*. São Paulo: Cambridge do Brasil, 2001.

JACOBS, George M.; GOH, Christine C. M. *O aprendizado cooperativo em sala de aula*. Trad. Rosana S. R. Cruz. São Paulo: SBS, 2008.

WENTZEL, Kathrin; WEINER, Bernard. *Social motivational theory*. Disponível em: <<http://assets.cambridge.org/97805218/32540/sample/9780521832540ws.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

O ROMANCE A *QUEM DE DIREITO*, DE MARTÍN CAPARRÓS

Clayton Rodrigues de Melo¹

Resumo

O romance *A quem de Direito* (2011), do escritor argentino Martín Caparrós, descreve um período importante da história recente da Argentina: a ditadura militar dos anos 70 e 80. Trata-se de um romance que descreve os fatos vividos pelo personagem denominado Carlos, um ex-militante que pertencia a um grupo de esquerdistas, que queria derrubar a ditadura militar argentina conhecida como Revolução Argentina responsável pelo desaparecimento de mais de 30 mil pessoas entre 1976 e 1983. O romance descreve um acerto de contas do personagem consigo mesmo, entre seu passado e seu presente. Uma luta na tentativa de encontrar respostas que reconstruam parte da história que ele desconhecia sobre a tortura e o desaparecimento de pessoas no período militar. Para tanto, o autor Martín Caparrós, com um olhar literário sob um momento histórico, resolve retratar como aconteceram certos fatos históricos na ditadura recorrendo a uma construção ficcional que busca representar esteticamente o ato de recordar. Desta forma, para falar sobre mortes, prisões, torturas e desaparecimentos, o autor argentino constrói uma narrativa marcada pelo viés memorialista.

Palavras-chave: Romance. Ditadura Militar Argentina. Tortura. Morte. Desaparecidos.

Abstract

The romance *A quem de direito* (2011), of Martín Caparrós, an Argentinian writer, describes an important period in the recent history of Argentina: the military dictatorship of the years 70 and 80. This is a novel that describes the events experienced by the character named Carlos, a former militant who belonged to a group of leftists who wanted to overthrow the military dictatorship in Argentina known as Revolution responsible for the disappearance of more than 30,000 people between 1976 and 1983. The novel describes a reckoning of the character himself, between his past and his present. A fight in an attempt to find answers to rebuild part of the story he did not know about torture and disappearances during the military period. To this end, the author Martín Caparrós with a literary look under a historic moment, decides to portray certain historical facts as they happened in the dictatorship using a fictional construct that seeks to represent aesthetically the act of remembering. In this way, to talk about deaths, arrests, torture and disappearances, the Argentine author constructs a narrative marked by memoirist bias.

Keywords: Romance. Military Dictatorship Argentina. Torture. Death. Disappear.

[...] Eu também poderia ter feito que quisesse com sua história, mas preferi deixá-la como estava. Afinal, quem se importa. (CAPARRÓS, 2011: p. 326)

O romance *A quem de Direito* (2011), do escritor argentino Martín Caparrós, descreve um período importante da história recente da Argentina: a ditadura militar dos anos 70 e 80. Trata-se de um romance que descreve os fatos vividos pelo personagem denominado Carlos, um ex-militante que pertencia a um grupo de esquerdistas, que queria derrubar a ditadura militar argentina conhecida como Revolução Argentina, responsável pelo desaparecimento de mais de 30 mil pessoas entre 1976 e 1983.

¹ Bacharel em teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Licenciatura plena em filosofia pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, pós-graduação em filosofia política pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Aluno do mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, estudando análise de discurso (romance-política-filosofia).

Na medida em que o narrador descreve os fatos, fica claro para o leitor que aquela geração desconhecia – na profundidade – o que estava fazendo, assim como os resultados de suas ações:

Se o país está do jeito que está não é porque nós falhamos e eles não? Não digo que está do jeito que está por nossa causa; digo que, quando estava melhor do que hoje, quisemos melhorá-lo, e o resultado foi que criamos as condições para que eles o tornassem muito pior do que era antes. (CAPARRÓS, 2011: p. 23).

As ideias descritas nesse romance revelam as crises que o personagem Carlos enfrenta ao recordar os acontecimentos do passado e refletir sobre os resultados vivenciados no seu presente.

Ele tenta ignorar seu passado e não considera que a luta para derrubar o governo tenha funcionado, classificando sua geração como fracasso completo. Na tentativa de responder seus questionamentos, fica evidente a cada diálogo, a cada entrevista, que tais encontros só geram mais questionamentos.

Carlos é um sujeito que vive isolado, seus únicos contatos são Juan, ex-companheiro que se tornou um político bem-sucedido e, com Valerie, uma jovem que o acompanha todas as quintas-feiras e com quem tem discussões calorosas sobre o período em que ele lutou.

Durante um diálogo com Juan, Carlos é alvo de uma pergunta: “E não lhe ocorreu pensar no que Estela diria se pudesse ouvi-lo?” (CAPARRÓS, 2011: p. 24)

Estela foi a esposa de Carlos que desapareceu grávida em 1977, após ser capturada à noite, em uma rua de Buenos Aires. A simples citação do nome Estela faz com que Carlos entre no turbilhão de uma crise existencial, provocando o desejo de respostas para seu passado de lutas perdidas, para o destino da esposa desaparecida e faz pensar sobre seu próprio presente, pois descobriu ter uma doença incurável e não querer tratá-la.

O romance descreve um acerto de contas do personagem consigo mesmo, entre seu passado e seu presente. Uma luta na tentativa de encontrar respostas que reconstruam parte da história que ele desconhecia sobre a tortura e o desaparecimento de pessoas no período militar.

Caparrós descreve o esquecimento provocado pela ditadura e a investigação do personagem Carlos para desmascarar certos mitos sobre os ex-guerrilheiros numa sociedade estereotipada. O legado da ditadura é um país em ruínas, onde seus heróis são estereótipos e criados para iludir, pois desejam transmitir à sociedade pós-ditadura a ideia de que todos os terríveis atos foram realmente necessários.

O autor conduz o leitor a fazer uma espécie de viagem no tempo, por meio dos diálogos entre Carlos com os demais personagens. Uma viagem pela memória de Carlos, e

pelos momentos vividos na ditadura argentina, vivenciando questionamentos dos militantes, revendo a vitimização do processo de repressão.

O leitor encontra um momento histórico único vivido por aquele país e que está na memória de Carlos como algo que o atormenta constantemente. Uma ‘viagem’ de valores filosóficos, morais, éticos, que se encontram implícitos ou explicitados pelo personagem principal.

Na visão da jornalista uruguaia Maria Esther Gilio que escreveu na contra-capá do romance de Caparrós, este livro é fundamental, pois, é uma tentativa “de fazer reaparecerem os desaparecidos”, já que

em boa parte dos livros sobre o confronto político da época da ditadura na Argentina as lembranças da morte encobriram as lembranças da vida, o que é uma maneira de tornar a desaparecer os desaparecidos. De eliminar suas escolhas. Sua história e tudo aquilo em que acreditavam.

O romance do argentino Martin Caparrós é isto, a história de um período conturbado, denominado ditadura militar, onde Carlos, personagem principal e ex-militante da década de 70, esquerdista, agora doente e desiludido com a política, retoma, em sua memória, as ações do passado que o motivaram a fazer o que fez – lutar por um ideal. Ele lutou por um mundo melhor e percebeu, no fim da vida, que tudo não passou de um grande fracasso, como ele mesmo afirma (CAPARRÓS, 2011: p. 17). Ainda assim, podemos dizer que o personagem Carlos, criado por Caparrós, é uma voz diante de muitas outras que viveram esse período de horror a expressar sua indignação após o fim da ditadura.

Nessa busca solitária sobre os sentidos de um período obscuro, Carlos começa uma procura – a procura de Estela, sua esposa, que na época estava grávida e foi levada pelos agentes repressores do Estado. A busca por Estela remete aos dramas dos familiares de cerca de 30 mil pessoas entre os anos de 1976 e 1983.

O conflito narrado no romance remete à história de um período duramente silenciado, pois em 24 de março de 1976 emerge um golpe no qual as forças armadas tomam o poder, encabeçadas pelo General Jorge Rafael Videla (chefe do exército), pelo almirante Emilio Eduardo Massera (chefe da armada) e pelo brigadeiro Orlando Ramón Agostí (chefe da força aérea). Um golpe que tinha como objetivo executar um projeto que se baseava em “extrair um tumor” da sociedade argentina, ou seja, eliminar toda e qualquer atividade classificada como subversiva. A Junta Militar deveria governar a Argentina com mão de ferro.

Esse processo foi denominado pela ditadura de “Proceso de Reorganización nacional”, que, como o próprio nome indica, tinha como único objetivo a reestruturação completa de

toda a sociedade argentina nos seus diversos campos – económico, político, cultural e social. Um projeto que tinha como paradigma o “modo de vida ocidental y cristiana”.

O apoio social deste regime assenta em três grandes grupos: os militares, que tinham como inimigo número um o peronismo, a estrutura eclesiástica, com exceção de alguns párocos, e os empresários, que viam na luta social que se tinha vivido até então um entrave “perigoso” aos seus interesses de acumulação de capital.

Nessa época alguns jornalistas de esquerda trabalhavam no jornal La Opinión, mas não escreviam sobre política, dentre eles: Osvaldo Soriano escrevia sobre esportes e Tomás Eloy Martínez, do suplemento de cultura, que continuaria escrevendo no jornal se não tivesse, diante dos fatos, escrito um artigo sobre a violência no país. Seu artigo foi censurado e o texto modificado por Timerman, que era sócio do Jornal La Opinión (MOCHKOFISKY, 2004: p. 150-158), acabou retirando alguns nomes e acusando apenas a Triplo A.

Nesse cenário, procurando uma explicação que fosse além das noções inaceitáveis de democracia, liberdade, tolerância e coexistência, como esquecer o sentimento mais simples que as pessoas se negavam a descartar, pois era mais forte do que elas, denominado medo?

Medo que permeava em alguns momentos, ainda que pós-ditadura, o coração de Carlos. Mesmo que em suas investigações encontrará diversos personagens do passado, que de forma irônica, o ajudarão a tentar descobrir o paradeiro de Estela. Na medida em que as investigações avançam na busca pela verdade, os diálogos vividos pelo personagem, na descrição de Caparrós, também reconstróem parte da história sobre o período militar e a implantação do terror na Argentina.

Portanto, ainda que o terror, em um primeiro momento, revele que a ditadura de fato foi um ato de vitimização, uma luta aparente do bem contra o mal onde os “vencidos” viveram o horror com a implantação desse regime. Temos, em um segundo momento, momento de Carlos, pós-ditadura, negação do silêncio como uma necessidade cada vez mais explícita de mostrar que os “vencidos” na verdade ainda falam, pois se nós nos calarmos, “o que seria de todos os nossos companheiros que morreram ou tiveram de ir embora ou se ferraram por esse país?” (CAPARRÓS, 2011: p. 27)

Mesmo que na visão de Carlos eles sejam a geração mais fracassada dessa longa história de fracassos que é a história argentina, é impossível não perceber uma dimensão crítica da política anterior e posterior à ditadura, já que o autor tem uma visão negativa da esquerda argentina.

mas ultimamente estive olhando para algumas cifras para ver se não estávamos enganados, se não era outra dessas lembranças que a gente fabrica para uso próprio. Não era: o desemprego não era grande, a desigualdade não era tão violenta, havia pobreza, mas não miséria, as escolas e os hospitais públicos funcionavam... Evidente que havia indústrias e proprietários de terra riquíssimos e operários e camponeses pobres, evidente que havia diferenças escandalosas, injustiças brutais, mas a maioria dos argentinos, mal ou bem, levava uma vida boa – nesse momento apareceu a nossa famosa geração e decidiu que este país era um desastre e que era preciso mudar tudo de cima a baixo... aquela ideia de que era preciso reinventar um outro mundo, já que quem não acreditasse num mundo socialista era um idiota... assim quisemos inventar de novo aquele país que achávamos intolerável. Escolhemos as metas e a forma que nos pareceu mais adequada, mas a Argentina está pior do que era antes, bem pior, um desastre. Você consegue imaginar alguma forma mais contundente de fracasso? (CAPARRÓS, 2011: p. 20-23).

Por fim, podemos dizer que o romance *A quem de Direito*, de Martin Caparrós, é, sem dúvida alguma, um relato intrigante, uma forma de provocação ao sistema ditatorial da época e ao mesmo tempo uma importante voz que ecoa na sociedade por meio de um olhar crítico expressando todo seu ressentimento. Carlos representa os participantes e as vítimas da ditadura, expressando ainda o ressentimento quanto à ausência de um efetivo reconhecimento da importância do período para as novas gerações. A sua trajetória revela uma tentativa de resgatar o terror vivenciado pela maioria das pessoas, sua palavra e sua memória traduzem o desejo de não ser esquecido, pois a liberdade que as novas gerações supostamente desfrutaram veio por meio do sangue de homens e mulheres desaparecidos, torturados, mortos. Inocentes.

“Esse é um livro sobre o tema da dor”, afirma Caparrós na contracapa. É sob esse olhar que ele deve ser lido. Já que, em seu romance, questiona os atos dos rebeldes no período militar, provocando uma aguda reflexão sobre o destino de uma geração, cheia de idealismo, que não parece ter colhido os frutos de sua luta. Essa luta é revista por Caparrós, pela amargura e pela dúvida.

[...] disse Valeria: Carlos vocês perderam como quem perde a guerra, para falar de algum jeito. [...] tentei dizer a ela que não fora só a derrota: que fora sobretudo o desaparecimento das ideias pelas quais lutávamos. Que agora os glorificados daqueles anos querem reciclar e revender aquelas ideias transformadas em postulados gerais – a justiça, a igualdade, a democracia, os famosos direitos humanos – mas, nós não lutávamos por essas coisas: lutávamos porque estávamos convencidos de que só seria preciso um empurrãozinho para que o socialismo – o desaparecimento dos ricos, o governo dos trabalhadores, tudo para todos – se instalasse, que era coisa de dias, de uns poucos anos no máximo. [...] *foi espetacular o modo como perdemos. Não era que a batalha prosseguisse de outra forma, em outras frentes, em outros territórios: não havia mais batalha, o socialismo era um erro histórico, o futuro era um lugar vazio. Havíamos errado tanto que nos curamos para sempre das afirmações absolutas.* (CAPARRÓS, 2011: p. 73; grifo nosso)

As certezas do passado tornaram-se as dúvidas do presente, pois tudo aquilo pelo qual lutaram cheios de convicções, pensando que estavam construindo um mundo melhor, mais igualitário, não passou de uma tentativa frustrada, “um erro histórico”. Onde estão os

modelos? Os ideais? O povo argentino? O nosso grande Povo Argentino? Existe alguma esperança?

Quanto tempo vão continuar acreditando que o que querem é que haja um pouco mais de dinheiro para que os ricos comprem seus aviões, suas duas semanas na praia e os pobres, sua comida quase todos os dias? Quanto tempo ainda falta para que descubram que precisam de algo mais para não se sentirem frangos de criação, aposentados que nunca começaram, números de oito algarismos... a espécie que expõem para continuar sendo o que foram? Em outras palavras, você acha que vai acontecer alguma coisa... Gostaria de dizer outra coisa; dizer, sobretudo, que “as mortes de vocês não foram inúteis”, mas não, não vejo para que o serviram. Não é horrível que não haja mais remédio do que dizer que você morreu por porra nenhuma? (CAPARRÓS, 2011: p. 211-213)

Nesse resgate da memória podemos perceber a angústia de Carlos em olhar para o passado e sentir que tudo não passou de um grande sonho. Uma ilusão. “Há saberes que já não temos”. (CAPARRÓS, 2011: p. 262)

Enfim, esse é um livro que mexe com a paciência do leitor. Uma provocação àqueles que lutaram e já não se lembram mais por que fizeram isso. Assim também, podemos dizer que, de certa forma, é uma homenagem aos que desapareceram. Uma voz em meio a tantas que foram silenciadas. Uma crítica a essa herança política e ideológica que acaba criando seus heróis de fachada para justificar suas atrocidades.

Para tanto, o autor Martín Caparrós, com um olhar literário sobre um momento histórico, resolve retratar como aconteceram certos fatos históricos na ditadura, recorrendo a uma construção ficcional que busca representar esteticamente o ato de recordar. Desta forma, para falar sobre mortes, prisões, torturas e desaparecimentos, o autor argentino constrói uma narrativa marcada pelo viés memorialista. Com isso instaura um subjetivismo, que sustenta a descrição desse período da história argentina, conturbado e ainda obscuro, pois, “as mais ponderadas manifestações de alerta são silenciadas a bala [...] Meus olhos estão cansados de chorar”. (LISBOA, 1999: p. 164)

Como explica Kaminsky (2000: p. 17-37) no seu ensaio “Elixires del olvido”, o trauma é uma dor em repetição, “uma dor que retorna uma e outra vez e que atinge as profundezas da ofensa e do estigma”. Nesse sentido, certos romances argentinos atualizariam de forma bem melancólica o trauma dessa terrível experiência histórica. Muitos escritores, quando narram os fatos dessa época, precisam renunciar às perspectivas totalizadoras de representação e valem-se apenas dos fragmentos que lhes restaram.

Não é sem propósito que, ao propor se reinventar pelo discurso, essa geração, pós-ditatorial, está afirmando que não acredita mais em uma verdade literal repleta de atos vergonhosos, como a omissão, a cumplicidade ou a delação, como única forma de se garantir

“um lugar seguro no mundo”, mas na possibilidade de existência de uma referência indubitável, que se percebe como reconstrução literária feita por fragmentos.

Embora os romances de apresentação alegórica tenham sido o início de uma tentativa de reprodução dos fatos, é com os últimos romances de representação mais realista que surge o desejo de produzir, por meio da linguagem, as muitas formas do ‘real’.

Na narrativa de ficção, cada diálogo retrata a memória do país, e de como contundentemente o governo ditatorial conseguiu convencer pessoas ainda muito jovens a lutarem pelos ideais do Estado, gerando mais de 30 mil desaparecidos e deixando marcas profundas nessa sociedade que jamais serão esquecidas. Quando se pensa esse período, surgem perguntas como: Como algo tão terrível foi apresentado a uma nação como necessário? Como o terror foi implantado? Qual explicação inverossímil foi dada à população neste terror chamado ditadura argentina?

Não há dúvida de que Caparrós apresenta para o leitor respostas possíveis para tais perguntas. Ainda que seja pela reconstrução do descontínuo, do fragmentado e que já construído a partir de uma grande colagem de recordações próprias, e alheias, com um tom muitas vezes trágico e desesperador. A busca pelas respostas e pelos porquês é a diretriz que orienta o protagonista do romance e reflete muitas vezes históricas que envolvem o leitor na compreensão deste tempo.

Algumas obras desse período são marcadas pelo luto, pela dor, pela lacuna deixada em muitos lares, pelos agentes repressores da época, dor que familiares nunca verão cicatrizar. É uma dor coletiva, um luto de uma nação que luta até hoje por explicações que são sufocadas e enterradas pelo próprio regime.

Os rastros desta ditadura ainda estão na memória das pessoas, no sofrimento delas, no luto invisível que tiveram, pois alguns jamais souberam do paradeiro de seus familiares. Por isso, a literatura que começa a ser produzida nos anos posteriores ao regime, revela obras que têm como objetivo resgatar a memória de pessoas esquecidas pelo tempo, que foram torturadas e mortas pelo regime.

Escrever essa memória faz parte de um processo que podemos denominar como uma luta constante pela redemocratização. A maioria dos textos literários produzidos a partir do século XX, especificamente na década dos anos 90, são textos que narram fatos em primeira pessoa, entrevistas publicadas e romances, como no caso de Martin Caparrós.

O “eu” presente em cada história contada.

As memórias estão entre as formas básicas da literatura, pois o seu modo de narração é propício à construção de imagens, refletindo particularmente o coletivo [...] um estilo pessoal, subjetivista e acima de tudo quando e dentro do contexto, os

fatos acabam e começam a ficção. Entrementes, o autor, seja memorialista seja romancista, explorava a sua reação em segmentos escolhidos [...] onde inicialmente há o depoimento quase factual ou testemunho do narrador, escritos quase sempre na primeira e terceira pessoa. (SILVERMAN, 2000: p. 61-63)

No discurso em primeira pessoa – de uma narração do eu – no qual os autores descrevem o que eles presenciaram, surge uma forma de fazer novamente com que acreditem que mesmo após uma ditadura podem ainda sonhar e projetar ideais para seu futuro.

A escrita, então, não se torna um meio simplesmente, mas sim uma grande força literária que narra experiências verdadeiras materializadas pelas palavras. Um processo no qual o “eu” vai se tornando aquilo que meu discurso estabelece – uma espécie de identidade do autor.

Buscando trazer respostas e significados esclarecedores a uma nação que carece de respostas sobre o regime militar, observa-se uma literatura que busca resgatar uma época. Portanto, podemos dizer que as obras desse período são uma tentativa de resgatar a história de fatos acontecidos durante o período militar, empunhando a espada da transparência contra todos os que querem silêncio e esquecimento.

Uma luta solitária, onde cada autor corajosamente assume a função de megafone para não permitir que este período de horror seja esquecido. A ficção argentina se propôs a resgatar as histórias e os vínculos perdidos durante o período do regime militar, lutando contra o cancelamento do passado e impedindo que tudo seja esquecido e passe despercebido pela nova geração.

Para tanto, Caparrós se vale de um recurso precioso que busca imitar o percurso da memória, que permite uma volta no tempo resgatando fatos tão importantes da história do povo argentino. Na memória ecoa em muitas vozes dentro de seu romance e que faz surgir vida em período de mortes.

O olhar da memória, elaborado pelo autor, resgata a vivência do período de forma subjetiva, transforma as perdas em discurso e compartilha com o leitor fatos que jamais deveriam ser esquecidos.

Para Beatriz Sarlo (2007: p. 17), esses são anos do surgimento de um novo fenômeno, uma ‘guinada subjetiva’:

Tomando-se em conjunto essas inovações, a atual tendência acadêmica e do mercado de bens simbólicos que se propõe a reconstituir a textura da vida e a verdade abrigadas na rememoração da experiência, a revalorização da primeira pessoa como ponto de vista, a reivindicação de uma dimensão subjetiva, que hoje se expande sobre os estudos do passado e os estudos culturais do presente, não são surpreendentes. São os passos de um programa que torna explícito, porque há condições ideológicas que o sustentam. Contemporânea do que se chamou nos anos

1970 e 1980 de ‘guinada lingüística’ ou muitas vezes acompanhado-a como sua sombra, impôs a guinada subjetiva. (SARLO, 2007: p. 18)

Diante deste contexto que aparentemente se mostra ambíguo, entre memória e história, Sarlo revela em seu pensamento a ideia de que “ambas passaram a reivindicar o passado”. Já que, de um lado, a memória se julga capaz de retomar o passado a partir de lembranças e subjetividades começando, então, a se relacionar com a literatura do período pós-ditadura.

Vários países da América Latina já tentaram acertar as contas com o passado ditatorial, enquanto que o Brasil ainda tenta, de alguma forma, encobrir a verdade sobre este período. Isto revela o caráter amnésico e apaziguador da relação brasileira com os anos ditatoriais. Um desejo ardente pelo silêncio e pelo esquecimento. Pois,

na medida em que, até hoje, nunca o Brasil foi informado oficialmente sobre a verdadeira radiografia do aparato de repressão, incluindo dados sobre sua história, estruturação interna, orçamento e, sobretudo, sobre as datas e cronograma de seu desmantelamento ou reestruturação, ainda prevalecem incertezas e interpretações discordantes a respeito de quem foram os responsáveis por todos esses atos. (DIREITO A MEMÓRIA E A VERDADE – COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS, 2007: p. 28).

Para Beatriz Sarlo, porém, esta posição está mais para a reticência do que para a exclamação. Avalia que “(...) não se deve basear na memória uma epistemologia ingênua” e que, portanto, “(...) não há equivalência entre o direito de lembrar e a afirmação de uma verdade da lembrança”. (SARLO, 2007: p. 44).

Sendo assim, podemos dizer que a partir dos anos 90, esse tipo de literatura passa a ser considerado fundamental, pois constrói um olhar sobre os acontecimentos vivenciados pelas pessoas durante os anos da ditadura militar na perspectiva de vários autores que tiveram uma experiência muito original e particular dentro do regime militar, ou viveram a violência na própria carne, ou ainda, sob esta perspectiva, tiveram que lidar, na infância ou na juventude, com situações vivenciadas por seus pais, irmãos, etc.

As lembranças de alguma maneira insistem em permanecer e acabam se tornando suas companhias diárias, que, adornadas do sentimento de incompletude, servem de cooperação e senso de justiça para com precisão descrever as cenas sombrias de um período de horrores e desaparecimentos.

Essa forma de pensamento acaba gerando uma literatura pós-ditatorial, de certa forma ‘alegórica’, pois está firmada na ausência. Como nos diz Ana Cecília Olmos, em seu artigo “A narrativa argentina das últimas décadas ou acerca de como narrar os ‘delitos de sangue’”:

À medida que a violência era perpetrada pelo Estado, durante esses anos introduziu-se no discurso literário de forma oblíqua, cifrada, em relatos que apelavam à fragmentação seqüencial, ao descentramento do sujeito de enunciação, à descontinuidade temporal, à mistura discursiva e de gêneros e, sobretudo, a formas

alusivas e elusivas de referir o real, em síntese, a procedimentos narrativos que denunciavam a impossibilidade de representar a experiência em termos totalizadores. (OLMOS, 2008: p.108).

Podemos, assim, dizer que cada escritor tenta a seu modo retratar em suas próprias experiências história e ficção, que aliadas a sua memória têm como grande proposta resgatar partes desta imensa e obscura história.

Ainda que parte desta história tenha desaparecido com a forma brutal utilizada pelo regime militar para calar as pessoas, trata-se de uma literatura que busca descrever as ausências, configura vozes que revelam em alto e bom som a experiência traumática deste período, dizendo que ele não deve ser esquecido.

Beatriz Sarlo, em sua tentativa de restabelecer em modo crítico o que os escritores fizeram no plano da figuração literária para reter o tal difuso 'real', diz:

[...] La literatura propone su contenido de verdad bajo lá forma de figuración. No reconstruye una totalidad a partir de los disienta membra de la sociedad (empresa quizá imposible), pero si propone cursos de explicación, constelaciones de sentido, que plantean lecturas diferentes y alternativas del orden de lo real, según una pluralidad de regímenes discursivos y de estrategias de ciframiento. (SARLO, 1987: p. 46)

Em outras palavras, muitas vezes a linguagem do romancista coloca o discurso ficcional em um nível maior que o da História. Porém, não se pode esquecer que o conhecimento do todo é fragmentado, incompleto, tanto na ficção como na História dita oficial.

O resultado de produto da memória que pelas imagens resgatadas narra uma sucessão de fatos e acontecimentos deixando cada vez mais espaço para o poético. Uma espécie de 'mimesis' assumindo de forma dialógica e explicativa 'detalhes do real' respeitando uma conduta factível e, ao mesmo tempo, representando um mundo verificável de traumas e intrigas de um período assustador denominado ditadura.

Assim, ainda que o romance explore as possibilidades sinistras da ditadura militar, os relatos aproximam-se de uma figuração realista do horror e tomam certa distância das estratégias alusivas de representação. Na visão de Ana Cecília Olmos "cabe, porém, assinalar que essa figuração realista do horror não significa uma representação direta dele". (OLMOS, 2008, p. 114)

Desta forma, podemos dizer que, a função da imaginação na representação do passado é um encontro entre ideias, experiências e documentos históricos. Tudo isso é incorporado a certa estrutura que diante das suas particularidades tem uma dimensão própria. Por isso, ainda que no romance de ficção as descrições explorem as possibilidades existentes entre a ditadura

militar e os fatos históricos, ele apenas se aproximará da representação. Esta descrição sempre será uma visão do todo. Uma pequena parte dele. Nunca o todo.

Nas palavras de Hayden White:

Uno puede producir un discurso imaginario sobre hechos reales, que no menos verdadero por ser imaginario. Esto también es válido para la representación de la narrativa de la realidad, especialmente cuando, como en los discursos históricos, éstos son representaciones del pasado humano. ¿De que otro modo puede un pasado que por definición comprende hechos, proceso, estructuras, etcétera, no susceptibles de ser percibidos, tener representación en la consciencia o el discurso, excepto de modo imaginario? (WHITE apud SMITH, 1996: p. 188)

Um romance pode ser produzido com intenções de discursos sobre acontecimentos reais, mas na verdade essa representação narrativa da realidade são representações feitas do passado explorando o presente sob o olhar do autor. Embora possam produzir discursos imaginários sobre acontecimentos reais, tais discursos serão também verdade, justamente, por serem subjetivos, essencialmente humanos.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Unesp Hucitec, 1990.
- CAPARRÓS, Martín. *A Quem de Direito*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- _____. *A quien corresponda*. Barcelona: Anagrama, 2008.
- CONADEP. *Nunca mais*. Informe da Comissão Nacional Sobre o Desaparecimento de Pessoas na Argentina. Porto Alegre: L&PM, S/D.
- KAMINSKY, Gregorio. Escrituras interferidas. In: “*Elixires del olvido*” en *Confines*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- LISBOA, Clélia Tejera. Não choro de pena de meu filho. In: LISBÔA, Luiz Eurico Tejera. *Condições ideais para o amor*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- OLMOS, Ana Cecília. *A narrativa argentina das ultimas décadas ou acerca de como narrar os ‘delitos de sangue’*. UFSM – RS, 2008. (artigo).
- MOCHOKOFSKY, Graciela. *Timerman: El Periodista que quiso ser parte del poder (1923 – 1999)*. Espanha. Sudamericana: 2004. 3ª Edición.
- ROMERO, Luis Alberto. *História contemporânea da Argentina*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- _____. *Breve historia contemporânea de la argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1994.
- SARLO, Beatriz. Política, ideologia y figuración literaria. In: BALDERSTON, Daniel. *Ficción y política*. La narrativa argentina durante el proceso militar. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1987.
- _____. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SILVERMAN, Malcolm. *Protesto e o novo romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOMENS, MULHERES E PAPÉIS PREESTABELECIDOS EM *OUR TOWN*, DE THORNTON WILDER

Isabel Cristina Alvares de Souza¹

Resumo

A peça teatral *Nossa Cidade*, obra-prima do norte-americano Thornton Wilder escrita em 1938, é frequentemente lembrada por destacar a poesia presente na vida ordinária, afirmando os valores da experiência humana na Terra, cujo sentido dificilmente é apreendido enquanto se vive. Este trabalho apresenta reflexões sobre os diferentes papéis destinados a homens e mulheres nas relações matrimoniais, no mundo do trabalho, na organização da vida em sociedade. Assim, paralelamente aos traços que asseguram um caráter universalizante à obra, é possível apontar traços que a particularizam, como o retrato de uma sociedade temporal e espacialmente situada.

Palavras-chave: Atuação profissional. Vida doméstica. Diferenças de gênero. Papéis preestabelecidos.

Abstract

The play *Our Town*, a masterpiece of the North-American Thornton Wilder, written in 1938, is often remembered for highlighting the poetry in ordinary life, reinforcing the values of the human experience on Earth, whose meaning is hardly taken while living. This paper presents some reflections on the different roles performed by men and women in their matrimonial relationships, in their professional life, in the organization of the human society. Thus, it is possible to point some features that give to the play a particularizing character, as a reproduction of a society temporally and spatially placed, in parallel to its universalizing character.

Keywords: Professional life. Home life. Gender differences. Pre-established roles.

Até o fim dos tempos sempre haverá um homem que enquanto sua casa desmorona esteja preocupado com o mundo, e sempre haverá uma mulher que enquanto o mundo desmorona esteja preocupada com sua casa.

De um escritor, cujo nome não foi mencionado, citado por Heloneida Studart.

Introdução

Grover's Corners é a pequena cidade retratada em seu dia a dia vulgar por Thornton Wilder (1897-1975) na peça *Our Town*, escrita em 1938. Na tradução para o português feita por Elsie Lessa, publicada em 1977 pela Editora Abril Cultural, foi mantido o título original – *Nossa Cidade*. Nessa cidade, à qual tantas outras se assemelham, pessoas de classe média, comuns, vivem medianamente, no sentido de que nenhum acontecimento extraordinário modifica sua rotina, apenas marcado por nascimentos, casamentos e mortes, também no sentido de que sua existência em nada modifica o curso da História, antes acomodando-se a

¹ Graduada em Letras e pós-graduada em Língua inglesa pelo Centro Universitário Padre Anchieta, onde exerce a docência das disciplinas de Língua portuguesa, Leitura e produção de textos e Metodologia da investigação científica, em cursos de graduação. O presente ensaio foi elaborado durante os estudos de pós-graduação, sob a orientação da professora Dra. Alzira Leite Vieira Allegro.

ele. Foi justamente o propósito do autor dignificar a insignificância da vida ordinária, o cotidiano, a trivialidade, conforme destacado no texto de apresentação da peça constante da mencionada edição em português da qual nos servimos neste estudo (doravante referida NC):

O que Thornton Wilder desejou mostrar em *Nossa Cidade* foi a grandeza dissimulada das pequenas coisas, a dignidade do homem comum, mostrada não por seus atos excepcionais, mas pela simplicidade de seu dia-a-dia. (NC, p. v).

Nossa Cidade é a obra-prima deste dramaturgo, romancista, roteirista, ator, ensaísta, tradutor e professor norte-americano, na qual logrou realizar plenamente o objetivo de destacar a poesia da vida contemporânea miúda, sem a declarada intenção da crítica social, antes ocupado em afirmar alguns valores da experiência humana.² No seu esforço pela universalidade, desde as primeiras peças Wilder já realçava os sentimentos essenciais, comuns à humanidade; por isso seus personagens têm um expressivo apelo emocional sobre a plateia, que com eles se identifica:

Clichés they may be, but because clichés issue from closely observed activity, they function well in each play as expressions of truths about human nature. (DOWNER, 1974, p. 69).

A cidade-cosmo de Wilder é o ambiente onde transitam pessoas comuns, engajadas nos afazeres da vida ordinária, exercendo funções sociais, ocupações mundanas, tratando o material fundamental da existência – amor e morte – sem qualquer especulação sobre seu sentido. Postas desta forma, as personagens constituem representações autênticas de toda a raça humana, incapaz de apreender o sentido da existência enquanto vive.³ Essa é a constatação, seguida de questionamento, que faz a personagem Emily, depois de morta: “Oh, terra, és maravilhosa demais para que alguém te possa compreender. [...] Pode alguma criatura humana compreender a vida, enquanto ela vive? – minuto por minuto?” (NC, p. 124).

A resposta a Emily, dada pela personagem referida como Diretor de Cena, é negativa. Os santos e os poetas talvez a compreendam um pouco, diz ele, e nisto está a síntese da ideia que o autor pretendeu expressar – a vida, inclusive a dos mais comuns dos mortais, contém poesia, beleza e sentido que, via de regra, não são apreendidos enquanto se está ocupado dela; há nela uma graça particular, oculta por uma “nuvem de ignorância” que obscurece a visão de todos indiscriminadamente, com raras exceções (Cf. NC, p. 125).

À parte essas considerações profundamente humanas e as proposições filosóficas expostas pelo autor, envolvidas numa representação genuína e singela do ser humano comum

² Cf. a apresentação contida na edição da peça utilizada e referida neste trabalho, além de Downer, A. S. (*The American Theater*, cap. 6).

³ Cf. DOWNER, 1974, p. 70-71.

vivendo num lugar comum, vamos nos deter neste breve estudo num aspecto mais rasteiro de sua obra, a saber, algumas bases das relações matrimoniais, a divisão do trabalho entre homens e mulheres, as ocupações preferenciais de acordo com o gênero, as expectativas lançadas sobre meninas e meninos, as atividades atribuídas a homens e mulheres e o limite de autonomia colocado para as escolhas. Tomaremos por base o estudo de Heloneida Studart (1969), no qual é discutida a histórica sujeição da mulher ao homem, sendo tratadas também as questões referentes ao trabalho. Na obra em análise, tomamos por ponto de sustentação dessa discussão, além das situações apresentadas e das personagens, a figura do Diretor de Cena, sobre a qual teceremos algumas considerações na próxima seção.

O Diretor de Cena: em cena, o autor

Preocupado em aproximar a plateia da peça encenada, ativando dessa forma a imaginação e a sensibilidade dos espectadores, Wilder empregou técnicas antinaturalistas em seu teatro, como o despojamento do cenário e a presença do Diretor de Cena, que funciona como um interlocutor, mediando a interação do público com o espetáculo.⁴ Recorrente na obra do dramaturgo, em *Nossa Cidade* essa figura aparece como

[...] uma espécie de regente do espetáculo. É ele o primeiro a entrar no palco, a arrumar as cadeiras e a se dirigir aos espectadores informando sobre o título da peça, seu autor, quem é responsável por sua produção e direção, o nome dos atores que dela participam, e onde o drama se desenrola. Mas sua atuação não pára aí. A todo momento o Diretor de Cena intervém na ação para apresentar as personagens, para fazer o tempo retroceder ou avançar, para indicar o espaço onde se desenrolam as cenas, para falar sobre o passado, o presente e o futuro de certas personagens, algumas das quais são importantes na vida da cidade, mas não chegam a aparecer – como é o caso da família Cartwright, a mais rica de Grover's Corners. (NC, p. xix).

Para os propósitos deste trabalho, é importante destacar que o Diretor de Cena, identificado à figura do narrador, conduz os espectadores pelas dimensões temporal e espacial em que a ação se desenrola, como informa o texto acima citado, e que, além disso, “como porta-voz do pensamento do autor, ele também tem a tarefa de salientar a moral da peça e realçar o significado da ação” (NC, p. xxii). Assim colocado, essa “personagem” exercita em certa medida o que poderíamos chamar de onisciência, avançando no terreno da analogia à espécie textual narrativa. Ele responde ao já mencionado questionamento da personagem Emily com a autoridade de quem é experimentado na reflexão sobre o tema, compartilhando um conhecimento somente franqueado aos mortos; transita entre os vivos e os mortos naturalmente, por espaços e tempos diversos, conhecedor do passado e do futuro daquela gente toda; dirige-se à plateia, agindo como se estivesse ali, mas não pertencesse àquele

⁴ Cf. DOWNER, 1963, p. 24-25.

mundo; também a ele cabe conceder que Emily recupere um dia de sua vida para vivê-lo outra vez, prevenindo-a de que terá consciência do futuro:

Diretor de Cena

Você não viverá, somente; mas ver-se-á vivendo também.

Emily

Sim.

Diretor de Cena

E enquanto se vê vivendo, você vê as coisas que eles – os de lá – não sabem. Você vê o futuro. Você sabe as coisas que irão acontecer mais tarde. (NC, p. 114).

Na fala do Diretor de Cena que encerra a peça, essa compreensão ou onisciência mostra-se, entretanto, relativa. O “pensamento do autor”, do qual ele é porta-voz, ou a “moral da peça” ou o “significado da ação” expressam uma incerteza e uma busca, permeadas de esperança:

Os sábios ainda não decidiram bem isso, mas afirmam que não existe ninguém vivo nos astros. É só pedra... ou fogo. Somente este planeta está se esforçando, se esforçando sempre para fazer alguma coisa de si mesmo. O esforço é tanto que a cada dezesseis horas todo o mundo se deita e quer repousar. (NC, p. 128).

Sem uma resposta definitiva a respeito de sermos ou não os únicos vivos do universo, seguimos com o planeta, procurando sentidos para a existência, valores e justificativas que estão nos atos heroicos e transformadores, assim como estão no dia a dia trivial e pouco ou nada impactante das pessoas comuns, sendo precisamente este último o material sobre o qual a obra se propõe a refletir.

Os modos de organização da sociedade a que essas pessoas comuns pertencem importam-nos particularmente. Entendido como o porta-voz do autor, o Diretor de Cena descreve esses modos ou modelos do modo como se apresentam, sem intenção crítica declarada, uma vez que o enfoque afirmado é outro. A partir dessa descrição, entretanto, é possível recompor e discutir esses modelos em seus aspectos mais pontuais, como o da relação matrimonial e o da divisão do trabalho entre homens e mulheres, por exemplo. Tomando essa direção, estaremos deixando de lado os traços que conferem universalidade à obra, já apontados, para nos determos naqueles que a particularizam, situando-a num tempo e lugar específicos. Interessa-nos, neste caso, a representação da sociedade de uma pequena cidade dos Estados Unidos nos anos iniciais do século XX, que emerge do olhar do dramaturgo – essa cidade é Grover’s Corners, no Estado de New Hampshire. A vida miúda da gente dessa cidade será comentada na próxima seção, focalizando-se a divisão do trabalho.

Homens, mulheres e a divisão do trabalho

Heloneida Studart (1969), discutindo a situação da mulher nos campos do estudo formal e do trabalho, a partir de dados estatísticos de diversos países (Brasil, Inglaterra, União Soviética, França e Senegal), conclui que a mulher continua “coisificada”, oprimida num mundo dominado pelo sexo masculino. Reproduzimos na sequência alguns excertos de sua obra, cuja ortografia atualizamos, nos quais a autora comenta o dispêndio de tempo no exercício da feminilidade e trata do jugo imposto às mulheres – as “tarefas femininas” – e de como ele interfere prejudicialmente na sua vida profissional:

As ocupações com a moda, com a vaidade, o cuidado com roupas complicadas e penteados, tiram boa parte do tempo das mulheres que desejam afirmar-se como seres humanos vencendo a condição de vassalas. Mas há outra contingência que tira muito mais: é o “status” de dona de casa do qual as mulheres herdaram uma série de tarefas esgotantes e vazias de que ainda não conseguiram libertar-se em parte alguma do mundo. (p. 93)

Na ciência em que elas são também pesquisadoras, na medicina em que são a maioria [...], os homens se distinguem sempre mais, os homens fornecem os nomes mais ilustres. Será por acaso isto prova da decantada superioridade masculina? A explicação é muito mais singela. Voltando ambos do trabalho, à tardinha, fecha-se o marido – biólogo, por exemplo – no seu quarto para estudar, ao passo que a esposa também bióloga vai para a cozinha lavar os pratos. Enquanto ele investiga, ela passa o aspirador de pó no chão. Enquanto ele medita e toma notas, ela faz as camas das crianças. (p. 94).

[...] o mundo é o reino do homem, enquanto a mulher, que não age sobre os fatos, tem de se impor às cadeiras da sala e às frigideiras da cozinha. E enquanto não se libertar pelo menos em grande parte das suas tarefas domésticas, enquanto circular dentro das paredes do lar como o peru no seu círculo de giz, não será um ente autônomo, não será a igual do homem, essa igual que ele teme, mas que é a única que lhe pode dar afeição despreendida, companheirismo e solidariedade. (p. 98).

Passadas mais de quatro décadas de sua publicação, algumas proposições da autora contêm uma aura de anacronia, enquanto outras se alinham indisfarçadamente a tendências feministas; as estatísticas atuais revelam uma inserção crescente das mulheres nos sistemas de ensino formal e no mundo do trabalho remunerado; a associação da autonomia de escolha à independência material da mulher é tema repisado, e seus correspondentes práticos fazem parte do dia a dia de muitas mulheres. Por outro lado, novas questões problemáticas se impõem, como a remuneração diferente para homens e mulheres que exercem as mesmas funções, com prejuízo para as mulheres, o constrangimento por assédio, principalmente sexual, nos locais de trabalho e nos meios de transporte coletivos, e a sobrecarga maior da mulher, que geralmente acumula o trabalho fora de casa e a maior parte das tarefas domésticas, senão todas (fala-se em dupla e até em tripla jornada), apenas para mencionar algumas. Na *Grover's Corners* retratada no final dos anos 1930, porém, encontramos ainda as mulheres presas ao lar e submetidas à dependência material, aquela que “leva a todas as

outras”, como propõe Heloneida Studart, ao tratar da entrada das mulheres no mercado de trabalho como fator de libertação (p. 125):

Ainda que tenha empregadas, a mulher que não trabalha é obrigada a reinar sobre esses objetos efêmeros. É obrigada a ocupar-se de uma rotina que lhe embota o espírito e lhe cerra todas as janelas do mundo. Sem contar que a dependência material leva a todas as outras. [...] Não há direito que não seja um objetivo colocado e pelo qual se luta. A mulher tem lutado mal e pouco pelos seus direitos. Para que os obtenha, para que seja uma igual ao seu parceiro, tem que começar a alijar a dependência material. Não há nenhuma estratégia de libertação da mulher que não deva começar pelo seu trabalho.

Na Grover’s Corners do início do século XX, retratada em *Nossa Cidade*, reina outro pensamento; a divisão do trabalho entre homens e mulheres é bem estrita: eles são trabalhadores remunerados, provedores do lar; elas são educadas para o casamento e o cuidado da casa e dos filhos. Na primeira fala do Diretor de Cena essa distinção já se evidencia: “Aí vem agora o Dr. Gibbs, descendo a Main Street, voltando daquele caso dos gêmeos. Eis sua esposa descendo à cozinha para preparar o café.” (NC, p. 12).

Há em toda a peça uma única referência a uma mulher trabalhadora na cidade, a professora, que está prestes a se casar. A personagem exerce uma profissão à época marcadamente feminina, que provavelmente não conseguirá conciliar com as demandas da vida de casada, como transparece na fala da personagem Joe:

Joe
Minha professora, Srta. Foster, vai se casar com um sujeito de Concord.
Dr. Gibbs
Não diga! Que é que vocês acham disso?
Joe
Bom, naturalmente, isso não é de minha conta, mas acho que já que uma pessoa quer ser professora, deve continuar sendo professora. (NC, p. 13).

De modo geral, o casamento é apontado como condição limitadora do desenvolvimento das potencialidades. Duas personagens comentam que o time de beisebol será desfalcado de seu melhor jogador, George, porque este irá se casar. Fica implícito que George passará a ter outras responsabilidades, como a de trabalhar para prover o sustento material da família, o que o levará ao afastamento do time:

Howie
Diga, Si. Alguma novidade interessante no jornal?
Si
Não... a não ser que nós vamos perder o melhor jogador de beisebol que Grover’s Corners já teve.
Howie
É, ele sozinho vencida todos os times... de South New Hampshire.
Si
Você se lembra como ele sabia rebater e sair correndo?
Howie
É. Um ótimo jogador de bola.
[...]
Si

Não sei como ele pode desistir de uma coisa só para se casar. Você seria capaz de fazer isso?

Howie

Não sei dizer, Si. Nunca tive inclinação para isso. (NC, p. 59).

Descrevendo o perfil político e econômico da cidade, o Sr. Webb, redator-chefe do jornal local, aponta uma importante distinção de gênero (NC, p. 27):

Acho que não é necessário dizer que somos governados por um Conselho de Administração. Todas as pessoas do sexo masculino votam aos vinte e um anos. As mulheres votam indiretamente. Somos de classe média inferior, com um ou outro profissional liberal [...].

Estando as mulheres dessa forma alijadas da vida pública, as meninas são educadas para o ambiente limitado do lar. A personagem Emily, ainda bem jovem, ajuda a mãe em casa e não vê outra finalidade nos estudos senão a de passar o tempo; ao mesmo tempo, George, também jovem, não valoriza os estudos mas já tem perspectiva de trabalho e de obtenção de recursos materiais. Ainda é de se notar que no campo dos talentos naturais, como a inteligência, não pode haver distinção de gênero, mas George faz questão de demonstrar essas pretensões de trabalho e acumulação de patrimônio:

Emily

Não posso, Louis. Tenho que ir para casa ajudar mamãe. *Prometi.*

[...]

George

Acho você muito esforçada, Emily. Não entendo como pode ficar sentada todo aquele tempo, estudando. Creio que você gosta da escola.

Emily

Bom, de qualquer maneira, é uma coisa pela qual se tem de passar.

George

É.

Emily

No fundo, não ligo. Ajuda a passar o tempo.

[...]

George

Acho você muito inteligente, Emily.

Emily

Creio que a gente já nasce assim.

George

É. Mas você sabe, quero ser fazendeiro e meu tio Luke diz que, quando eu estiver disposto, posso ir trabalhar na fazenda dele, e, se der certo, irei pouco a pouco ficando com ela. (NC, p. 31-33. Grifo do editor).

Enquanto ajuda a mãe na cozinha, Emily mostra-se preocupada em ser atraente; ao perguntar se a mãe tinha sido bonita, demonstra compreensão daquilo que se espera das mulheres, de que recursos elas têm de lançar mão na conquista do sexo oposto, a fim de cumprirem seu destino preestabelecido – tornarem-se esposas e mães:

Emily

Mamãe, eu sou simpática?

Sra. Webb

Decerto que é. Todos os meus filhos têm boa aparência; me sentiria envergonhada se não tivessem.

Emily

Não, mamãe, não é isso que eu quero dizer. O que eu perguntei é isso: sou *bonita*?

Sra. Webb

Sim, já disse que é. E agora pare com isso. Você tem uma carinha muito bonita.

Nunca ouvi tanta bobagem.

Emily

Oh, mamãe, a senhora nunca diz a verdade.

Sra. Webb

Estou lhe dizendo a verdade.

Emily

Mamãe, a senhora foi bonita?

Sra. Webb

Sim, fui, se é que deva dizer isso. Fui a moça mais bonita da cidade, depois de Marie Cartwright.

Emily

Mas, mamãe, a senhora precisa me dizer uma coisa. Sou suficientemente bonita... para que alguém... para que as outras pessoas se interessem por mim?

Sra. Webb

Emily, você me cansa. Pare com isso. Você é tão bonita quanto uma moça deve ser. Vamos, e traga essa vasilha. (NC, p. 35-36. Grifos do editor).

Na fala do Diretor de Cena que abre o segundo ato, *Amor e Casamento*, este fala dessa instituição como algo praticamente inescapável. Ao mencionar os afazeres das donas de casa, ressalta que não se sentem exploradas; na sequência, reproduzimos a fala de um marido, Dr. Gibbs, exaltando a dedicação da esposa ao lar e cobrando reconhecimento e colaboração por parte do filho:

Diretor de Cena

[...] Quase todo o mundo se casa. Em nossa cidade, dificilmente há exceções. A maior parte das pessoas, no mundo inteiro, vai para a sepultura casada.

[...]

E a Sra. Gibbs e a Sra. Webb descem para fazer o café, como se acaso este fosse um dia igual aos outros. Não preciso frisar às senhoras da platéia que essas duas senhoras que estão vendo cozinham três refeições por dia, uma delas durante vinte anos e a outra durante quarenta – e sem férias de verão. Criaram dois filhos cada uma, lavavam, limpavam a casa sem uma única crise de nervos. E nem por isso se imaginavam exploradas. (NC, p. 57; 58).

Dr. Gibbs

[...] Você vê sua mãe levantando cedo: cozinhando o dia todo, lavando e passando; e ainda tem que ir lá para o quintal e rachar lenha. Acho que ela se cansou de pedir isso a você. Desistiu e acabou achando mais fácil fazer ela mesma. E você come o que ela faz, veste as roupas que ela arruma para você, sai e vai jogar beisebol, como se ela fosse uma empregada que conservamos em casa mas de quem não gostamos muito. Bom, eu só queria chamar sua atenção para isso. (NC, p. 43).

Conversando com George, o Sr. Webb valoriza a instituição do casamento e a relação harmoniosa com a esposa, destituída de autoritarismo, no que não reproduz o modelo paterno; por outro lado, a fala deixa transparecer o papel de provedor material do lar destinado ao homem:

Sr. Webb

[...] O casamento é uma coisa maravilhosa – maravilhosa. Não se esqueça disso, George.

[...]

Sr. Webb

George, na noite passada estive me lembrando dos conselhos que meu pai me deu quando me casei. Charles, disse ele, comece mostrando logo quem é o chefe. A melhor coisa que se deve fazer é dar logo uma ordem; não importa que não tenha sentido – é só para ensiná-la a obedecer. E, se alguma coisa em sua mulher o irritar, sua conversa ou qualquer coisa, levante-se e saia de casa. E assim ela aprenderá. Ah! sim, ele disse: nunca, “nunca” deixe sua mulher saber quanto dinheiro você tem, nunca.

George

Bem, Sr. Webb... acho que não sou capaz de fazer isso.

Sr. Webb

Sempre fiz o contrário do que me aconselhou meu pai, e tenho sido feliz. Que isso seja uma lição para você George, nunca peça conselhos sobre assuntos pessoais. (NC, p. 67; 68).

Depois de morta, quando a Emily é dado reviver um dia de sua existência, a Sra. Gibbs, também morta, a aconselha a escolher o dia de menos importância em sua vida, para então saber como tinha sido importante. A resposta de Emily não apenas revela quanto tinha sido feliz no casamento e realizada na maternidade como uma acomodação perfeita, sem questionamentos, ao papel destinado à mulher adulta:

Sra. Gibbs

Não. Já que é assim, escolha um dia qualquer. Escolha o dia de menor importância da sua vida. E ele, assim, mesmo, será importante demais.

Emily (ao Diretor de Cena)

Então não poderá ser depois que me casei; ou, então, desde que o nosso filho nasceu. (NC, p. 115).

Considerando os trechos da peça acima transcritos, entendemos que é possível apontar o modelo adotado pelo grupo social de Grover's Corners no que diz respeito aos papéis distintos que devem ser cumpridos por homens e mulheres, sendo esse um dos traços particularizantes da obra. O casamento é apontado como uma instituição arraigada na sociedade, culturalmente valorizada e para a qual são educados meninos e meninas. Essa formação inclui a imposição arbitrária de uma ordem preestabelecida, não submetida a questionamentos: o homem disputará uma posição no mercado de trabalho e será o provedor material do lar; a mulher se dedicará aos cuidados da casa e da família, tornando-se economicamente dependente do marido. Essa é a ordem adotada pelas famílias Gibbs e Webb, posteriormente reproduzida por George Gibbs e Emily Webb, uma vez casados.

Não tendo sido declarado como um propósito do autor para a obra a construção de crítica social (embora não seja inapropriado supor que ele poderia estar sutilmente mostrando a arquitetura social de seu tempo e lugar, não sem avaliá-la), não nos valeremos de sua obra para fazê-la, mas apenas para considerar que a imposição de padrões rígidos é potencial geradora de conflitos, ainda que no aspecto particular destacado eles não tenham se manifestado entre as personagens que dão vida a Grover's Corners, a cidade de Thornton

Wilder a que chamamos de modo esperançoso “nossa cidade”, que remete ao ideal de cidade de “todos nós” e ao que nela esperamos encontrar.

Conclusão

Como obra de arte autêntica, portadora de um pensamento universalizante e genuinamente representativa da realidade, *Nossa Cidade* é uma obra-prima irretocável, em todos os aspectos digna da permanência de que desfruta. Tendo apontado nela um aspecto discutível da organização social, gerador de polêmicas e ainda longe de estar resolvido, mesmo após três quartos de século de sua feitura, objetivou-se apontar o perfeito entrelaçamento de duas dimensões que lhe asseguram a perenidade: no sentido amplo, retrata um modo de ser e de viver característico da raça humana, que permite que todos nos identifiquemos com suas personagens, o que lhe confere um caráter universal; no sentido estrito, particularizante, apresenta uma determinada ordem social, situada no espaço e no tempo, na qual é possível identificar também fragilidades, como a inserção desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho e os papéis rígidos a serem desempenhados no casamento, nem sempre satisfatórios para as partes envolvidas.

Que não tenha sido propósito do autor fazer crítica social em nada desmerece sua obra. A problemática que apontamos na sociedade retratada não é problematizada na peça. Ao contrário, pode-se afirmar que as personagens femininas particularmente, mas também as masculinas, estão perfeitamente acomodadas ao papel social que lhes é destinado, pois não esboçam qualquer sentimento de revolta ou frustração. Tendo como objetivo destacar em *Nossa Cidade* um aspecto da ordem social retratada, ainda hoje gerador de conflitos, destacou-se na obra um traço mais ou menos sutil que, ao lado do traço maior, constitui uma acabada obra de arte, cuja permanência corrobora seu valor.

Referências

DOWNER, Alan S. *O Teatro Americano Contemporâneo*. Tradução Maria A. L. F. Levy. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963. (Escritores norte-americanos, VIII).

_____. (Ed.). *The American Theater. Voice of America*, 1974. (Forum Lectures).

STUDART, Heloneida. *A mulher, brinquedo do homem?* Petrópolis: Vozes, 1969.

WILDER, Thornton. *Nossa Cidade*. Tradução Elsie Lessa. São Paulo: Abril Cultural, 1977. (Coleção Teatro Vivo).

**A RECOMPENSA COMO SUBSTITUTA DO AFETO:
INCENTIVO AO CONSUMISMO**

Meire Matsuura
Samanta Palmieri
Centro Universitário Padre Anchieta (Unianchieta)

Resumo

A cultura do consumo tem se estabelecido como reguladora da vida pós-moderna, onde a procura por uma vida sem problemas é cada vez mais intensa e precoce. A aquisição de bens aparece como uma forma de substituição material para relações afetivas deficientes ou insuficientes. Vários autores apontam as relações baseadas no consumo como danosas à infância e prejudiciais à formação de vínculos afetivos consistentes, além de distorcerem a visão da criança sobre a afetividade. Neste estudo analisa-se a maneira como o afeto vem sendo associado às recompensas materiais ou mesmo substituído por elas nas relações entre mães e filhos, através da comparação entre as respostas de mães de escolas públicas e particulares. Identificou-se que, embora se suponha que as famílias com maior poder aquisitivo apresentem maior tendência a fazer tal associação, são as mães de escolas públicas as que mais associam o presente ao sentimento de felicidade de seus filhos e de si mesmas. Além disso, a oferta de presentes aparece nos dois grupos, intensamente ligada ao merecimento, de modo que ao associar o recebimento de presentes às manifestações afetivas e ao mérito, é provável que a criança entenda que o afeto de suas mães como algo que precisa ser conquistado através de comportamentos estabelecidos como adequados.

Palavras-chave: Afeto. Presentes. Filhos. Mães. Consumo.

Abstract

Consumer culture has established itself as a regulator of postmodern life , where demand for a life without problems is increasingly intense and early . The acquisition of goods appears as a form of replacement material for affective relationships deficient or insufficient . Several authors point relations based on consumption and harmful to children and harmful to the formation of emotional bonds consistent , and distort the child's view of affectivity . This study analyzes how the affect has been associated with material rewards or even replaced by them in the relationships between mothers and sons , by comparing the responses of mothers of public and private schools . It was found that , although suppose that families with higher income have a greater tendency to make such an association , are the mothers of the public schools that most associate this feeling of happiness to their children and themselves. Moreover , giving gifts appears in both groups , intimately linked to the deserving , so that by associating the receipt of gifts to affective manifestations and merit , it is likely that the child understands that the affection of their mothers as something that needs to be achieved through behaviors established as appropriate.

Keywords: Affection. Gifts. Children. Mothers. Consumer.

Introdução

Ao observar a rotina das crianças de hoje, mesmo os jovens adultos podem notar diferenças substanciais entre a infância destas crianças e a sua própria. Não foram apenas os tipos de brincadeiras que mudaram, mas é possível perceber que as formas de brincar e o próprio brinquedo já não são os mesmos de antes. As crianças com as quais nos deparamos atualmente pouco lembram aquelas de uma década atrás. O vocabulário, a alimentação, os tipos de lazer e mesmo a forma de se relacionar com o outro, seja com outras crianças ou com adultos, passaram por várias transformações. Os aspectos relacionados à família também têm sofrido a influencia do intenso desenvolvimento do mundo globalizado, constituindo, hoje, um campo de muitas dúvidas e incertezas. Neste contexto, observa-se que as famílias

encontram-se desorientadas quando o assunto é estabelecer condutas coerentes perante seus filhos, agindo, muitas vezes, de maneiras incompatíveis com seus valores, objetivos e necessidades.

No decorrer da evolução humana o conceito de infância passou por várias modificações, saindo do anonimato em que permaneceu até o século XIII, passando por uma longa e intensa fase de descoberta, influenciada por vários movimentos sociais, políticos e religiosos, até chegar aos dias atuais, onde as crianças são as grandes estrelas do mercado e da mídia devido a sua alta suscetibilidade à influência do comportamento dos pais e aos apelos das estratégias de marketing. Quando se alcançou o conhecimento sobre a importância da infância enquanto período do desenvolvimento humano, foram criadas políticas e programas com o intuito de preservar e garantir os direitos das crianças enquanto cidadãs. Na sociedade contemporânea, o conceito de infância continua passando por diversas alterações, novamente guiadas pelos fatores culturais, onde o avanço tecnológico é um dos grandes influenciadores. Neste sentido, vemos que a relação de dependência da criança em torno do adulto pode ser relativizada, uma vez que ela domina esse contexto tecnológico com mais facilidade que o adulto, que com frequência encara tais transformações como problemas. Vemos, então, que a infância é um conceito construído historicamente e socialmente, onde o lugar ocupado pela criança varia de acordo com as diferentes sociedades, momentos históricos e fatores culturais. Além disso, sabe-se hoje que há diversos fatores biológicos e psicológicos que diferenciam a criança do adulto, sendo a infância uma etapa natural do desenvolvimento humano e da formação do indivíduo.

O movimento que presenciamos atualmente em nossa sociedade coloca a criança no centro de todos os debates, sejam eles familiares, econômicos ou educacionais, destacando a intensa influência da infância em todas essas esferas sociais. Há alguns anos, o marketing também vem assumindo uma posição de destaque nos assuntos relacionados às crianças, criando um seguimento exclusivo para elas: o marketing infantil, ou seja, a propaganda de produtos e serviços voltados a crianças, que tem encontrado estratégias cada vez mais criativas, persistentes e intensas de se posicionar nos veículos midiáticos. Ana Lúcia Vilela, Presidente do Instituto Alana, considera que o marketing voltado para crianças atinge muito bem seu público, pois tanto a escola quanto as famílias ainda não encontraram meios de minimizar os desejos e os pedidos por produtos anunciados exclusivamente para elas. As crianças passaram a ser vistas como consumidores em potencial, capazes de influir e direcionar decisões familiares além de expressar suas próprias vontades. Elas constituem um grupo particularmente rentável, uma vez que, segundo Trindade (2002), são consumidoras de

diversas classes de produtos além dos brinquedos, tais como alimentos, vestuário e outros serviços direcionados a elas, como os bufês infantis, por exemplo.

De acordo com Grossi e Santos (2007), o consumo tem sido o remédio do século XXI, utilizado como maneira de suprir carências, satisfazer desejos, além de atuar como substituto de relações interpessoais deficientes. Deste modo, dois termos precisam ser diferenciados: o consumo e o consumismo. Segundo definições apresentadas pelo Instituto Alana (2009), o consumo é a atividade econômica que se fundamenta na utilização direta das riquezas geradas e, justamente por isso, pressupõe racionalidade em sua prática, enquanto o consumismo é o ato de adquirir produtos e serviços de maneira compulsiva, sem necessidade ou consciência. O consumo pode, então, ser definido como a utilização, aplicação, uso ou gasto de bens ou serviços, enquanto o consumismo é a forma compulsiva do consumo.

Alguns fenômenos sociais são tão amplos e complexos que despertam o interesse de diversas áreas do conhecimento; na última década, a problemática do consumismo infantil vem sendo trabalhada de maneira bastante diversificada e intensa. Foram movimentos na Câmara dos Deputados sobre a publicidade de produtos e serviços dirigidos à criança e ao adolescente, abordando a violência da publicidade dirigida a este público, como o Projeto de Lei 5.921/2001 (BRASIL, 2001); a criação de projetos não governamentais, como o “Criança e Consumo” do Instituto Alana; e manifestos de órgãos de regulamentação profissional, como o documento publicado em 2008 pelo Conselho Federal de Psicologia intitulado “Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança”. Neste documento, o professor Yves de La Taille apresenta seu parecer sobre o Projeto de Lei 5.921/2001, destacando a diferença entre a análise de um adulto e de uma criança frente a propagandas, no que se refere à capacidade de avaliação crítica. Segundo La Taille (2008), os anúncios podem despertar vontades por incidirem sobre a relativa inconstância dos quereres infantis, deste modo, vemos a criança como menos resistentes aos apelos publicitários, apresentando vontades que não se baseiam em quereres próprios, em metas definidas, mas em ilusões promovidas pela mídia.

Produto de alterações e movimentos sociais, a mudança na visão de criança acabou por inseri-la na sociedade de consumo. Os apelos publicitários, aliados à permissividade da família e à facilidade de crédito, geram problemas mais intensos e duradouros que a birra das crianças. De acordo com o Projeto de Lei 5.921/2001 (BRASIL, 2001), ao desejar coisas que não pode ter, a criança pode ser levada a várias frustrações, além de, em alguns casos, desenvolver formas violentas de se apoderar dos objetos cobiçados. Outro problema que pode decorrer do consumismo é o stress familiar. Quando o indivíduo é obrigado a dizer “não” a

um apelo consumista que parte do filho ou do companheiro, o resultado costuma ser desgastante, envolto por brigas, conflitos, disputas e, eventualmente, um desejo tão grande de ter aquilo que a propaganda exhibe, que não se medem esforços – ou escrúpulos – para alcançar o objetivo. O fácil acesso à informação e aos bens de consumo, a presença maciça da mídia e o contato reduzido entre as crianças e seus pais constituem um espaço onde os afetos são facilmente associados e confundidos com a aquisição e oferta de bens, produzindo, tanto para quem recebe, quanto para quem oferece o presente, reforços de várias naturezas, que já não são produzidos de outras maneiras no convívio familiar. Vemos hoje um constante incentivo à aquisição de bens e serviços que não se dá apenas pela sua funcionalidade, mas também, e principalmente, por um conjunto de valores de diversas naturezas a eles associados, passando a agregar significados sociais em detrimento da real utilidade e necessidade do produto em questão.

Não foram apenas os aspectos relacionados à infância que se modificaram com o passar do tempo, mas a própria estrutura familiar tem sofrido diversas alterações ao longo dos anos e das revoluções sociais. Lasch (1991, p. 26) descreve que, mesmo a família sendo a instituição mais resistente a mudanças, “as alterações em seu tamanho e estrutura, em sua organização emocional e em suas relações com o mundo externo têm uma enorme influência sobre o desenvolvimento da personalidade”. Deste modo, pode-se entender que as modificações no âmbito da infância decorrem, em grande parte, das modificações na estrutura familiar. A criança deixou de ser vista como um pequeno adulto, da mesma maneira que a família passou de uma entidade econômica para uma união fundamentada no amor romântico. Essa transição do modelo familiar, que teve início em 1950, persiste até os dias atuais. A família tradicional tinha o casal unido pelo casamento e igual valorização dos filhos e dos demais parentes, mas hoje o casal se situa no centro da vida familiar, e o amor e a atração sexual se tornaram a base dos laços de união, não necessariamente envolvendo o casamento (GIDDENS, 2000). Arrigada (2000, apud RABINOVICH e MOREIRA, 2008) aponta que a família não constitui uma unidade passiva em meio às revoluções sociais, mas uma estrutura capaz de adaptar-se a elas. A autora considera, ainda, que nas últimas décadas mudanças como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a queda da família patriarcal como modelo dominante contribuíram com a constituição do complexo conjunto de relações que compõem a dinâmica familiar contemporânea. Para Lasch (1991, p. 25) a família é o principal agente socializador do indivíduo, proporcionando à criança seu primeiro contato com as normas éticas e regras sociais predominantes. No entanto, o autor considera que nem sempre a família percebe o grau de sua influência sobre a criança, reforçando muitos comportamentos

com tamanha frequência e intensidade que estes acabam por tornarem-se hábitos sem que a família se dê conta do momento em que isto ocorreu. Neste sentido, não só as lições explicitamente ensinadas pelos pais são aprendidas pela criança, mas a partir do momento em que ela está inserida em determinado contexto familiar, aprenderá de acordo com as relações ali existentes. No entanto, grande parte do conteúdo aprendido pelas crianças tem origem no relacionamento familiar, onde os pais são os principais modelos de conduta para os filhos. Segundo Silves (2000), levantar fatores ambientais que contribuem para a manutenção de certos comportamentos é importante para se planejar a modificação destes. Por outro lado, compreender a maneira como certas ações se tornam hábitos é um dos fatos que mais tiram o sono dos pais quando pensam nas relações com seus filhos. É nítido que muitas das famílias de hoje já não sabem ao certo qual a conduta adequada frente a tantos comportamentos que se tornaram característicos da infância contemporânea: birras, manhas, agressividade, indisciplina. Observa-se, então, a família e a mídia como importantes influenciadoras do comportamento da criança, mesmo que essa influência não ocorra de maneira perceptível. Deste modo, é importante considerar as variáveis presentes nesta relação, no que diz respeito ao desenvolvimento e à manutenção do comportamento consumista em crianças, e às maneiras como a publicidade e o novo modelo familiar têm afetado a infância.

Zuccolotto (2009) descreve a família como “[...] o primeiro meio de socialização da criança, em que ela receberá a base inicial do que consiste a vida em sociedade [...]”, ou seja, é no ambiente familiar que a criança terá o contato inicial com aquilo que é importante para a comunidade na qual ela está inserida. Embora as famílias nem sempre tenham sido atreladas a um cunho afetivo, Angeluci (2005) considera que na atualidade é sustentada muito mais pela afetividade entre seus membros e a assistência mútua do que por qualquer outro fator importante para sua formação e manutenção. Segundo Masiero (2009), os sentimentos, tais como o amor, o medo da perda, o ciúme, a saudade, a raiva, a inveja, surgem quando há uma relação entre indivíduos, e a mistura desses sentimentos gera a afetividade, meio através do qual nos comunicamos com as nossas emoções. A autora aponta, ainda, que é no grupo familiar que a criança vivencia e aprende a lidar com os sentimentos, começando a elaborar suas relações com o meio. Apesar da importância da família na formação do indivíduo ser vastamente reconhecida, os profissionais que trabalham com as relações humanas se deparam com uma realidade que difere muito deste reconhecimento.

As famílias da atualidade estão cada vez mais distantes dos princípios de formação éticos, morais e afetivos, importando-se muito mais com valores econômicos, em vista de um modelo de sociedade baseado na teoria do consumo. [...] Esse afastamento traz um distanciamento entre o grupo familiar, criando-se algumas

divergências quanto aos direitos e deveres familiares. [...] A família é a base mais importante para o desenvolvimento integral e saudável da criança. É nela que o indivíduo vai adquirir o princípio de toda a sua formação. (MASIERO, 2009).

Mondardo e Valentina (1998) descrevem a criança como um organismo incapaz de vida independente, de modo que a família funciona um apoio durante o período de imaturidade. Assim, a família deve ser a fonte de satisfação de necessidades básicas, como alimentação, calor, abrigo e proteção, e também a promotora de um ambiente que possibilite o desenvolvimento máximo das capacidades físicas, mentais e sociais da criança. As preocupações com a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas são temas que têm sido amplamente estudados por várias disciplinas, e quando se trata das crianças esta preocupação tende a ser maior. Na tentativa de proporcionar felicidade aos seus filhos, os pais acabam por exagerar na oferta dos mais diversos artigos, desde guloseimas até equipamentos eletrônicos. Araújo (2005) aponta que embora os pais, muitas vezes, tenham consciência de que seus filhos possuem muitos brinquedos, continuam comprando-lhes conforme a solicitação das crianças.

Dizer *sim* é sempre mais fácil, dá menos encrenca, cansa e dor de cabeça. Dizer *não* é que é difícil: dá trabalho para dizer e mais trabalho ainda para se manter firme nessa posição. [...] esse *não*, dito na hora e na medida certa, mostra à criança que nem sempre as coisas podem ser como ela quer. (ARAÚJO, 2005, p. 143).

Em matéria publicada na página on-line do jornal *O Estado de S. Paulo* em 27 de abril de 2010, o professor da Faculdade de Economia e Administração e da Fundação Instituto de Administração da USP, José Pastore, aponta para outro problema decorrente do presentear excessivo: a indiferença pelo presente e pelo ato de presentear, considerando que “quem não tem apego ao que possui não aprende a lutar pelo que deseja possuir”. Além disso, Pastore considera que os pais que se ausentam de casa com frequência tendem a vivenciar sentimentos de culpa e remorso por não participar da rotina de seus filhos e acabam utilizando o presentear compulsivo para aliviar estes sentimentos e oferecer felicidade às crianças. O professor prossegue em seu texto comentando que a oferta excessiva de presentes transmite à criança a noção de uma realidade que não existe, onde suas vontades são predominantes. Além disso, essas crianças podem crescer sem desenvolver o espírito de luta e reconhecer o valor das vitórias pessoais, afirma Pastore.

Veiga e Leal (2004), em matéria publicada na revista *Época* em 29 de novembro de 2004, descrevem os pais como “homens e mulheres que se dedicam quase integralmente ao trabalho pensando em garantir estabilidade e futuro para a família. São pessoas que, no pouco tempo disponível para os filhos, não querem bancar os chatos dizendo não”. As autoras apontam, ainda, um problema que pode ir além daqueles causados no orçamento familiar: a

criança passa a achar que ser amado significa receber presentes, de modo que os pedidos recorrentes passam a ser tentativas de sentir o amor dos pais através dos presentes obtidos. Esta associação entre afetividade e o ato de presentear pode trazer complicações quando os pais já não conseguem atender a todos os pedidos. A psicóloga Ceres de Araújo, entrevistada nesta matéria, diz que a criança pode desenvolver baixa autoestima e insegurança por achar que o fato de não ter seus pedidos atendidos pelos pais significa que estes deixaram de amá-la.

A percepção de que o público infantil está participando cada vez mais nos hábitos de compra da família e de que estes hábitos têm constituído uma nova expressão da afetividade despertou o desejo de investigar a maneira como as relações afetivas vêm se associando às práticas do consumo no contato entre mães e filhos, favorecendo o fenômeno do consumismo infantil enquanto comportamento socialmente aceito e incentivado pelas famílias. O ser humano é constantemente afetado por estímulos provenientes de outros seres humanos; conforme apontado por Skinner (1953), o comportamento modifica o ambiente e essas modificações levam, conseqüentemente, a alterações no comportamento subsequente, de modo que, para qualquer criança, seria praticamente impossível aprender todo o necessário sem uma modelagem e reforçamento constante dos adultos. Assim, analisar as maneiras como as famílias têm se utilizado da oferta de presente / recompensa para demonstrar o afeto por seus filhos possibilita o contato com uma das problemáticas de grande destaque na atualidade dentro de vários contextos da psicologia (familiar, escolar, clínico), por estar diretamente associada à instalação e à manutenção do comportamento consumista infantil. Além disso, pode facilitar a compreensão acerca de um fenômeno que, embora gere problemas explícitos, é socialmente mantido, até mesmo pelos mais diretamente afetados por suas conseqüências: a própria família.

Observa-se, então, um vasto campo para intervenções psicológicas, onde é preciso analisar a influência das relações sociais na instalação e manutenção do comportamento consumista infantil, já que se compreende que além de fatores filogenéticos, a aprendizagem e os aspectos culturais das sociedades são fundamentais para a construção do repertório comportamental do indivíduo, pois, segundo Baum (1999, p. 271) “[...] o reforço social modela o comportamento que é normal para aquela cultura”. A dificuldade das famílias em estabelecer condutas coerentes perante as crianças acaba decorrendo em situações cada vez mais graves, de expansão descontrolada e indiferente às conseqüências que produzem. Assim, existe a necessidade de se refletir sobre o que é considerado normal e segundo quais critérios estamos modelando os comportamentos de nossas crianças, além de questionar o quanto tais comportamentos poderão produzir conseqüências saudáveis em longo prazo.

Metodologia

Participantes

Participaram deste estudo 13 mães de crianças entre três e seis anos de idade, sendo que 69,3% (F=9) são mães de crianças que estudam regularmente numa escola municipal e 30,7% (F=4) são mães de crianças que estudam regularmente na rede privada. A amostra foi selecionada por conveniência.

Foi considerado como critério de inclusão mães de crianças que estavam com seus filhos devidamente matriculados na rede regular de ensino.

Local da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em dois espaços escolares da cidade de Jundiaí, no interior de São Paulo. A escola I faz parte da rede municipal de ensino, atendendo crianças de famílias de classe média e média baixa. A escola II é uma escola particular que atende crianças de famílias de classe média alta e alta, cuja estrutura é fundamentada no modelo cooperativo de educação, onde gestores, docentes, pais e alunos compartilham a responsabilidade pela melhoria do trabalho.

Instrumentos

A Análise do Comportamento fornece instrumentos de análise consistentes para a verificação das atuais tendências da sociedade. Deste modo, além do levantamento bibliográfico relacionado à temática e à abordagem em questão, foi utilizado como ferramenta para o levantamento de dados um questionário semiestruturado, elaborado pelas pesquisadoras, com perguntas abertas e fechadas divididas em três partes: a) Informações socioeconômicas, b) Informações referentes à criança e c) Informações referentes à interação entre os pais e a criança. Este questionário foi elaborado visando à identificação de fatores que associem práticas de presentear com a expressão do afeto nas relações entre mães e filhos.

Procedimento

O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí-SP. Somente após a aprovação a pesquisadora deu início à coleta de dados. As datas e horários para a aplicação do questionário foram agendados com cada escola e com as mães participantes. A aplicação individual do questionário ocorreu após a leitura e concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nos dois grupos, a aplicação foi acompanhada pela pesquisadora, que fez a leitura dos itens a serem

respondidos junto com os participantes e permaneceu disponível durante todo o período para o esclarecimento de possíveis dúvidas e recolhimento dos questionários. O tempo aproximado de aplicação foi de 20 minutos.

Análise de dados

Os dados para o referido estudo foram obtidos com dois grupos distintos: as mães de alunos de escola pública e as mães de alunos de escola privada. Após a coleta, as respostas obtidas foram analisadas de maneira quali-quantitativa e comparadas ao conteúdo bibliográfico, de modo a fornecer parâmetros com o máximo de fidedignidade à proposta deste estudo.

Resultados e discussão

Embora seja possível sugerir, mesmo sem prévia avaliação, que existem diferenças significativas no perfil socioeconômico entre os usuários da rede pública de ensino e os usuários da rede particular, a comparação dos resultados obtidos neste estudo revela que tais diferenças se apresentam principalmente nos quesitos escolaridade, renda familiar, tipo de moradia e de atividade remunerada; com algumas semelhanças quanto ao estado civil das mães participantes e o número de filhos, conforme indicado na Tabela 1.

TABELA 1 – Características socioeconômicas predominantes, divididas em categorias e apresentadas em porcentagem

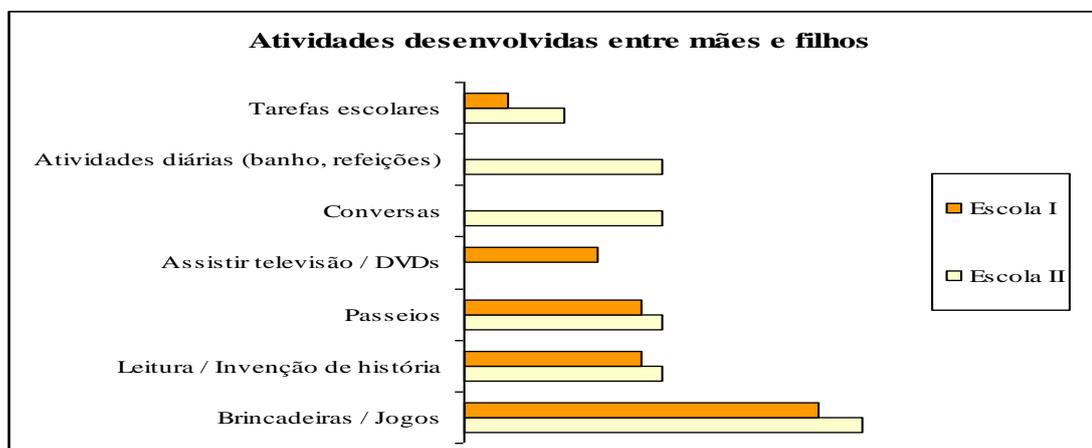
CATEGORIA	ESCOLA I		ESCOLA II	
	RESULTADO	%	RESULTADO	%
ESCOLARIDADE	Ensino Médio Completo	77,8	Ensino Superior Completo	100
RENDA FAMILIAR	R\$ 560,00 - R\$ 1120,00	55,5	R\$ 5401,00 - R\$ 8400,00	50
ATIVIDADE REMUNERADA	Registro em carteira	33,3	Funcionária Pública	75
IDADE	Entre 31 e 35 anos	33,3	Entre 26 e 30 anos	50
NÚMERO DE FILHOS	Dois	55,5	Dois	100
MORADIA	Alugada	55,5	Própria	75
ESTADO CIVIL	Casada	66,7	Casada	50

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Enquanto 75% das crianças da Escola II realizam atividades fora do período escolar (esportes e/ou idiomas), 88,9% das crianças da Escola I não estão envolvidas em atividades extras. De acordo com os resultados da Escola I, 66,7% das mães afirmam que passam com seus filhos todo o tempo em que estes não estão na escola, enquanto as demais (33,3%)

dividem seu tempo entre o cuidado com as crianças e as atividades profissionais. Na Escola II, 75% das mães passam em média apenas cinco horas por dia com seus filhos.

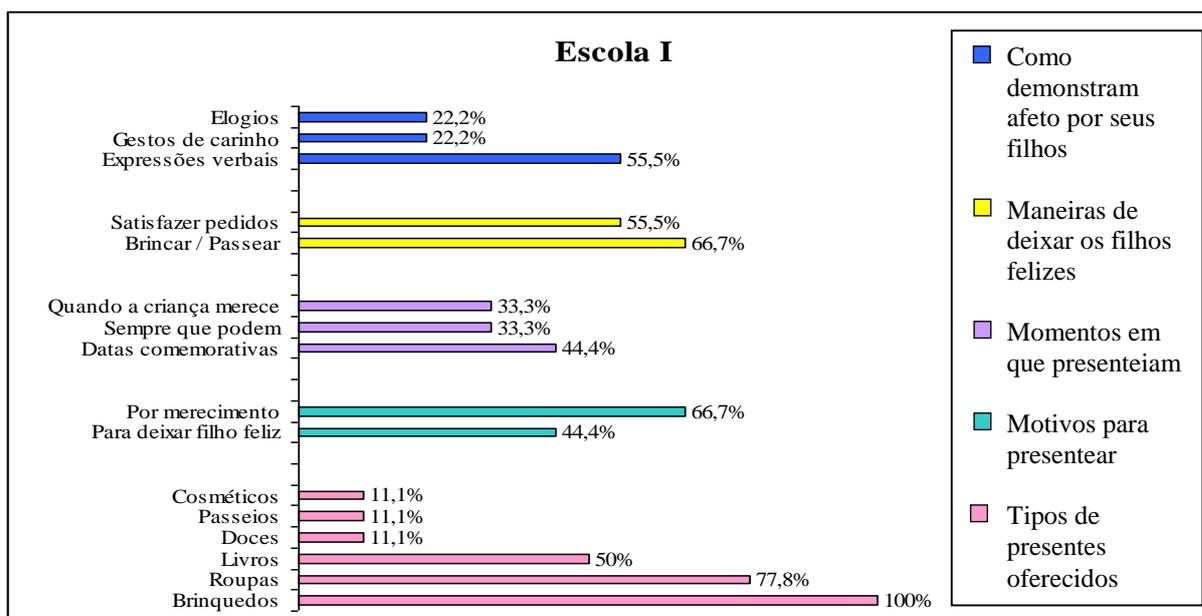
GRÁFICO 1 – Atividades citadas pelas mães das escolas I e II como parte dos momentos de interação com seus filhos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

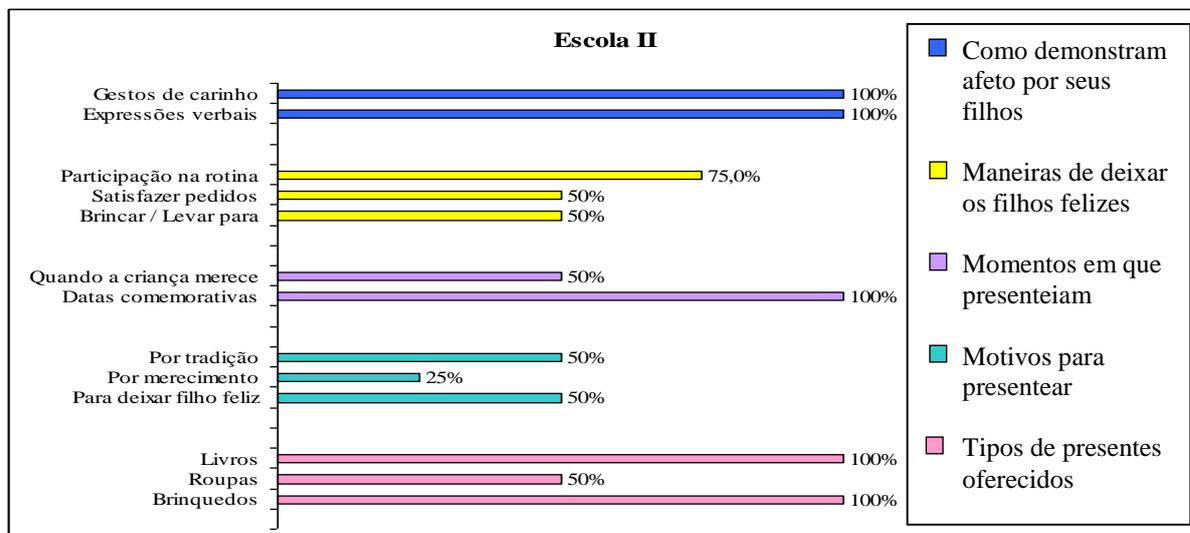
Neste contexto, embora seja possível identificar uma grande diferença entre o tempo que as participantes têm disponível, as atividades realizadas entre essas mães e seus filhos são bastante similares, embora aquelas com menor disponibilidade demonstrem valorizar atividades cotidianas como conversas sobre o dia a dia e refeições junto às crianças.

GRÁFICO 2 – Respostas obtidas com as mães da Escola I em questões relacionadas à expressão do afeto e oferta de presentes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

GRÁFICO 3 – Respostas obtidas com as mães da Escola II em questões relacionadas à expressão do afeto e oferta de presentes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos gráficos 2 e 3, observa-se que, além de fazer uso de gestos e palavras de carinho, as mães da Escola I ainda costumam falar a seus filhos aquilo que valorizam neles, como bom comportamento, aparência ou desempenho, por exemplo, elogiando quando tais aspectos se destacam. Além disso, observa-se que ações que atendam aos desejos da criança, sejam estes relacionados a presentes ou a qualquer outro elemento, aparecem como o segundo principal recurso utilizado para deixar seus filhos felizes.

A oferta de presentes parece ser algo natural em nossa sociedade, tanto que muitas datas comemorativas são caracterizadas por tal ação. Embora as mães participantes costumem vincular a oferta de presentes a seus filhos às datas tradicionais, como aniversário, Natal ou Dia das Crianças, verifica-se, também, que a oferta de presentes está intensamente ligada ao que as mães apontam como merecimento, ou seja, quando os filhos se comportam de acordo com as regras estabelecidas, quando estes atingem metas ou cumprem combinados previamente estabelecidos com seus pais, aparecendo nos dois grupos como a segunda ocasião em que as crianças recebem presentes e o principal motivador das mães da Escola I para presentear as crianças. Para as mães da Escola II, a tradição de presentear em certas datas é a principal razão para se dar um produto à criança, juntamente com a felicidade dos filhos diante do presente. Deste modo, se ganhar presentes significa ser amado e só se recebe o presente por merecimento, a criança pode entender o afeto como algo que virá apenas se ela fizer coisas para merecê-lo, e não como algo inerente à relação entre mães e filhos.

Diante deste contexto, pode-se perceber que há uma forte vinculação entre as recompensas (materiais ou não) e a expressão do afeto pelas mães, uma vez que atender

solicitações das crianças é a segunda maneira principal apontada pelas mães dos dois grupos para produzir felicidade em seus filhos.

Em geral, os presentes oferecidos às crianças são brinquedos, roupas e livros; além destes produtos, doces, passeios e maquiagens também aparecem entre as respostas. De acordo com as respostas das participantes, as crianças costumam solicitar os presentes fora de datas comemorativas (66,7% na Escola I e 100% na Escola II), embora na Escola I as mães afirmem negar as solicitações e explicar as razões (50%) e atender aos pedidos somente quando têm condições financeiras (33,3%), além de dizerem ao filho que só receberá o presente se merecer (16,7%). Na Escola II, as mães dizem que diante dos pedidos de presentes costumam avaliar a real necessidade ou desejo da criança pelo produto (75%) e fazer acordos para o recebimento (25%). Ao presentear seus filhos, 88,9% das mães da Escola I e 75% da Escola II dizem experimentar sentimentos de felicidade. Por outro lado, quando negam o presente, as mães da Escola I apontam o sentimento de tristeza como predominante (77,8%), enquanto as mães da escola II afirmam que esta é uma situação tranquila (75%), que não é permeada por sentimentos ruins. Diante do presente recebido, as crianças demonstram felicidade (88,9% da Escola I e 50% da Escola II) e agradecem (11,1% da Escola I e 50% da Escola II). No entanto, quando o presente lhes é negado, as mães da Escola I afirmam que 44,4% das crianças se entristecem por não receberem aquilo que foi solicitado, enquanto 33,3% compreendem as razões pelas quais não tiveram seus pedidos atendidos. As mães da Escola II apresentaram respostas bastante divididas, dizendo que, ao negarem o presente aos seus filhos, estes costumam ficar triste, compreender a negativa, insistir no pedido ou embravecer, cada item com 25% das respostas.

Considerações finais

Embora o ato de presentear não possa ser identificado diretamente como a principal maneira de demonstrar afeto, a oferta de presentes aparece como uma forma encontrada pelas mães de produzir felicidade em seus filhos, de reconhecer quando estes se comportam de acordo com o padrão considerado adequado ou mesmo de incentivar a manutenção deste padrão. Além disso, este recurso parece de estar diretamente associado aos sentimentos da própria mãe, que fica feliz quando presenteia seu filho. Algumas diferenças ficam explícitas entre as mães das diferentes escolas, no entanto, contrariando o que se imagina ao comparar o poder aquisitivo dos dois grupos, as mães da Escola I são as que mais atribuem valores emocionais ao presente, pois são as que mais ficam felizes em presentear, mais tristes quando precisam negar e as que mais identificam tais sentimentos em seus filhos nestas situações.

Temos, então, o conceito de felicidade atrelado à aquisição / oferta de produtos, onde se transmite nas entrelinhas a ideia de que o afeto será oferecido na medida em que a criança faz coisas que se enquadrem no que é considerado como correto, adequado ou digno de reconhecimento, uma vez que os presentes funcionam como expressões de afeto (amor, felicidade) e se estabelece que a criança só os receberá se fizer por merecer.

Em seus estudos sobre o consumismo na infância, Linn (2006, p. 230) descreve que “a capacidade das crianças – de pensar, de ver além das próprias necessidades e de administrar suas emoções – desenvolve-se com o tempo. Seus valores e comportamentos são influenciados por suas experiências”. Deste modo, se as crianças experienciam com frequência a oferta de presentes como expressão do afeto, podem desenvolver seus valores com base neste modelo, passando a agir de acordo com essa premissa não apenas no ambiente familiar, mas em todas as relações em que se envolver. É possível considerar diversos desdobramentos para esta situação: se a criança atinge os níveis exigidos por seus pais e sempre é recompensada por isso, pode tender a ter um padrão de exigências alto em suas relações e só ser afetiva com quem, segundo seus critérios, merecer, além de utilizar os presentes como recurso fundamental para expressar sua afetividade; se a criança não tem o desempenho esperado e, conseqüentemente, não recebe o afeto que o presente simboliza, pode ter sua autoestima diminuída e apresentar dificuldades em estabelecer vínculos fora do ambiente familiar, uma vez que lhe foi ensinado, indiretamente, que presentear é sinônimo de afetividade. Em qualquer um dos casos, nota-se a distorção nas relações afetivas, seja por entender que o presente significa afeto ou por associá-lo ao merecimento.

Apesar das mães demonstrarem reconhecer o comportamento observável (beijos, abraços, sorrisos) e o verbal como maneiras eficientes de expressar o afeto, eles não parecem ser suficientes diante dos apelos consumistas de seus filhos, precisando ser complementados com algum tipo de presente para que a felicidade seja obtida, tanto por quem o recebe (criança) quanto para quem o oferece (mãe). Deste modo, é preciso que se compreenda que somente o ato de presentear não envolve prejuízos ao desenvolvimento infantil, podendo fazer parte de momentos especiais para a família, como comemorações, por exemplo. No entanto, a frequência com que vem sendo associado a valores afetivos constitui um campo de risco para o aprendizado da criança, que pode transpor para relações atuais e futuras o modelo aprendido em casa que, não intencionalmente, foi ensinado por sua família. O consumo se torna, então, o regulador das relações afetivas, que necessitam de um componente material para expressar o afeto e o reconhecimento pelo outro e, principalmente, para obter e fornecer a felicidade que não se encontra completamente em beijos, abraços e palavras de carinho.

Referências

ANGELUCI, Cleber Affonso. O valor do afeto para a dignidade humana nas relações de família. Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos, Bauru, n. 44, p. 403-416, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ite.edu.br/ripe/ripe_arquivos/ripe44.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010, 22h52.

ARAÚJO, Ceres. **Pais que Educam**: Uma aventura Inesquecível. São Paulo: Editora Gente, 2005.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Originalmente publicado em 1994).

BRASIL. Projeto de Lei 5.921, 12 de dezembro de 2001. Acrescenta parágrafo ao art. 37, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, que "dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências". Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/proposicoes>>. Acesso em: 23 maio 2009, 10h40.

GIDDENS, Anthony. Família. In: _____. **O mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 61-75. (Originalmente publicado em 2000).

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos. Infância Comprada: Hábitos de Consumo na Sociedade Contemporânea. Revista Textos e Contextos Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 443-454, jul/dez 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/2327/3257>>. Acesso em: 25 maio 2009, 13h25.

INSTITUTO ALANA. Criança e Consumo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.alana.org.br>>. Acesso em: 30 abr. 2009, 12h50.

LA TAILLE, Yves de. Contribuição da Psicologia para o Fim da Publicidade Dirigida a Criança. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/cartilhas/cartilhas_081015_001.html>. Acesso em: 30 abr. 2009, 13h30.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração – A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LINN, Susan. Crianças do Consumo: A Infância Roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MASIERO, Adriane. A Afetividade no Desenvolvimento Cognitivo na Educação Pós Moderna. Jan. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/13509/1/A-Afetividade-e-o-Desenvolvimento-Cognitivo-na-Educacao-Pos-Moderna/pagina1.html>>. Acesso em: 26 maio 2010, 13h20.

MONDARDO, Anelise Hauschild; VALENTINA, Dóris Della. Psicoterapia infantil: ilustrando a importância do vínculo materno para o desenvolvimento da criança. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300018>.
Acesso em: 25 maio 2010, 20:43.

PASTORE, José. Educação financeira e a arte de presentear. *O Estado de S. Paulo*, 27 de abril de 2010. Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100427/not_imp543410,0.php>. Acesso em: 28 maio 2010, 22h12.

RABINOVICH, Elaine Pedreira; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Significados de Família para Crianças Paulistas. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, Set. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2010, 18h07.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Avaliação e intervenção clínica comportamental. In: _____. (Org.) **Estudos de caso em psicologia clínica infantil**, v.1, Campinas, SP: Papirus, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1953).

TRINDADE, Cristiane Coutheux. A Interferência das Alterações Sociais sobre o Comportamento do Consumidor Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.ead.fea.usp.br/tcc/trabalhos/TCC_Christiane% 20C% 20Trindade.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/tcc/trabalhos/TCC_Christiane%20C%20Trindade.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2009, 13h55.

VEIGA, Aida; LEAL, Renata. Aprenda a dizer não. *Revista Época*. 29 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI47692-15228,00-APRENDA+A+DIZER+NAO.html>>. Acesso em: 21 maio 2010, 23h47.

ZUCCOLOTTO, Sueli de Aquino Lemos. Desvalorização do brincar pela família do século XXI. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico - 2ª Edição*. Out. 2009. Disponível em:

<http://www.faculdadedondomenico.edu.br/revista_don/artigo1_ed2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010, 13h37.