

Revista

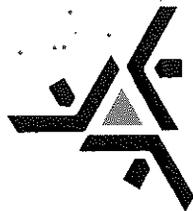
unimar

Ciências Humanas e Sociais

ISSN 0100-9354

ÓRGÃO OFICIAL
DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL
DE MARINGÁ

MARINGÁ
PARANÁ



VOLUME 16
NÚMERO 1
ABRIL 94

Revista
UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais

Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá

ISSN 0100-9354

Revista UNIMAR, Maringá 16(1)/94

SUMÁRIO

<i>Alice Áurea Penteado Martha. O livro didático: leitura e literatura na escola.</i> The didactic book: reading and literature in school.	1-15
<i>Amalia Maria Goldberg Godoy. A expansão do capitalismo no campo paranaense e a pequena produção: uma contribuição ao debate.</i> The expansion of capitalism in the state of Paraná and the small producer: a contribution to the discussion..	17-31
<i>Bernadete Zucco. Do objeto (I): considerações teóricas.</i> The object (I): Theoretical considerations.	33-45
<i>Bernadete Zucco. Do objeto (II): uma análise casual.</i> The object (II): A case analysis.	47-70
<i>Hideraldo Luiz Grosso. Missa cônica - na interpretação de um coral Universitário.</i> Conic mass - on a university choir interpretation.....	71-79
<i>Hideraldo Luiz Grosso e Maria Alexandra Palma Contar. O perfil musical de candidatos ao "curso livre" de piano numa universidade.</i> The musical profile of applicants to the piano "liberal course" of a brazilian university: a survey.	81-90

<i>Janice T. Ponte de Sousa, Lucídio Bianchetti e Virgílio de Almeida.</i> Perfil do estudante universitário: estudo sociológico para um projeto pedagógico. A profile of the undergraduate in Maringá: a sociological study for a pedagogical project.	91-111
<i>Jean Vincent Marie Guhur.</i> Situação do mercado de trabalho dos egressos da UEM: algumas considerações sobre dados de 1983. Work market situation of UEM's alumni: comments on 1993 data.	113-134
<i>José Artur Molina.</i> O lugar do conceito de pulsão na Teoria Psicanalítica. The place the concept of instinct (drive) in of psychoanalysis.	135-139
<i>José Roque Aguirra Roncari.</i> A consciência histórica da língua. The historical consciousness of language.	141-155
<i>Maria Nezilda Culti.</i> Caracterização sócio-econômica da família do menor trabalhador: setor urbano de Maringá. Socio-economical traits of child workers: urban sector of Maringá.	157-184
<i>Sonia Silva Marcon.</i> Família em expansão: a mulher vivenciando a gravidez. Family in expansion: the woman experiencing pregnancy.	185-199
<i>Terezinha Oliveira.</i> A idade média na Historiografia Romântica Francesa: Thiers, Michelet e Guizot. The middle ages in French Romantic Historiography.	201-215
<i>Terry Caeser.</i> Knowledge, home and gender in Charles Baxter's short fiction. Conhecimento, lar e questões de gênero nos contos de Charles Baxter.	217-228
<i>Thomas Bonnici.</i> Greene's memoirs: themes and books in process. A autobiografia de Greene: temas e livros em construção.	229-241
<i>Viktor Shiginov.</i> Formação de professores de Educação Física: estudo da dimensão afetiva. Formation of Physical Education teachers: a study of the affective dimension.	243-257

Revista UNIMAR, V. 1 - 1974 -

Maringá, Universidade Estadual de Maringá.

Quadrimestral

Mudança de periodicidade e numeração:

1(1), 1974; 1(2), 1976; 1(3), 1977; 2(1), 1978; 2(2),
1979; 2(3), 1980; 3(1), 1981; 4(1), 1982; 5(1), 1983;
6(1), 1984; 7(1), 1985; 8(1), 1986; 9(1), 1987; 10(1),
1988; 11(1), 1989; 12(1), 1990; 12(2), 1990; 13(1),
1991; 13(2), 1991; 14(1), 1992; 14(2), 1992;
14(Suplemento), 1992; 15(1), 1993, 15(2), 1993; 15(3),
1993; 15(Suplemento), 1993.

1. Pesquisa. 2. Ciência. 3. Cultura.

CDD - 001.43

Solicita-se permuta - Exchange requested

A Revista UNIMAR possui indexação seletiva no Index Medicus Latino-Americano, C.A.B. International, Biosis, MLA International Bibliography, Institut des Hautes Etudes de L'Amerique Latine, Centro de Información Científica y Humanística, Aquatic Sciences and Fisheries Abstracts e Periódica.

Revista UNIMAR
Ciências Humanas e Sociais
Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá
Volume 16(1)/1994

FUNDADOR:

Reitor: José Carlos Cal Garcia

GESTÃO:

Reitor: Prof. Décio Sperandio

Vice-Reitor: Prof. Luiz Antônio de Souza

SUPERVISÃO:

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

.Prof. Ivanor Nunes do Prado

SUPERVISÃO EDITORIAL:

.Prof^ª Maria Suelly Pagliarini

CONSELHO EDITORIAL:

.Prof. Doherty Andrade

.Prof. Ivanor Nunes do Prado

.Prof^ª Ivoneti Catarina Rigão Bastiani

.Prof. Marcelino Luiz Gimenes

.Prof^ª Maria Suelly Pagliarini

.Prof. Osvaldo Hidalgo da Silva

.Prof. Thomas Bonnici

DIVISÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA-PPG:

Maria José de Melo Vandresen

Editoração Eletrônica:

.Marcos Cipriano da Silva

.Cristiano Humberto Consoni

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA:

.Prof. Silvestre Rudolfo Böing

.Prof^a. Márcia Lorca Ventura

.Prof^a Deonizia Zimovski Germani

.Prof^a Marilurdes Zanini

.Prof. Antonio Augusto de Assis

.Prof. Leonildo Carnevalli

.Prof. José Hiran Sallée

.Prof^a Edna Castilho Peres

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

.Ana Maria Marquezini Alvarenga.

.Maria Júlia Carneiro Giraldes

IMPRESSÃO E ENCADERNAÇÃO:

.Imprensa Universitária - UEM

CORRESPONDÊNCIA:

.UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Av. Colombo, 3690 - 87020-900

Fone: (0442) 26-2727 - Ramal 253

Maringá-Paraná-Brasil.

O LIVRO DIDÁTICO: LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

Alice Áurea Penteado Martha*

RESUMO: Análise das propostas de leitura e estudo de textos literários, contidas na coleção **Linguagem, leitura e produção de textos** (1º grau, 5ª a 8ª séries), de Heitor Megale e Marilena Matsuoka, da Editora FTD. À medida que são levantadas as proposições teóricas e metodológicas dos autores, procura-se observar como tais concepções se materializam nas atividades práticas de um determinado texto do livro de 8ª série.

Palavras-chave: leitura, literatura, livro didático.

THE DIDACTIC BOOK: READING AND LITERATURE IN SCHOOL

ABSTRACT: This paper is an analysis of the reading proposals and a study of literary texts in the collection **Linguagem, leitura e produção de textos** (Language, Reading and Text Production) by Heitor Megale and Marilena Matsuoka, published by the F.T.D. Press for junior form students. Whilst the authors' theoretical and methodological propositions are being presented, observations are undertaken as to how these concepts are achieved in the practical activities of a particular text in the 8th form book.

Key words: reading proposals, literature, didactic book.

INTRODUÇÃO

Através da análise do encarte final, denominado **Anotações para o professor**, pretendemos comentar as práticas de leitura de textos

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

literários, contidas na coleção **Linguagem, leitura e produção de textos** (1º grau - 5ª a 8ª séries), de Heitor Megale e Marilena Matsuoka, da Editora FTD, observando inclusive os postulados teóricos, os objetivos e as propostas metodológicas que embasam as atividades sugeridas pelos autores para o trabalho com a literatura na escola.

O encarte em questão possui os seguintes itens: **A realidade com o texto; Alunos e professores falam a mesma língua; Dar expressão ao mundo; Leitura e produção de textos; Leitura; Releitura; Interpretação; Atividades; Linguagem; Leitura extraclasse; Sugestões de leituras** (no caso, os livros destinados à 5ª e 6ª séries trazem a mesma listagem de obras e os da 7ª e 8ª apresentam também uma única lista); **Avaliação; Bibliografia para o professor** e, finalizando, as **Respostas** às atividades desenvolvidas em cada estudo de texto.

Como é nosso objetivo detectar principalmente em que medida a teoria se reflete na prática, ou seja, até que ponto as atividades propostas para leitura e estudo de textos se harmonizam com as concepções teóricas e metodológicas dos autores da Coleção, elegemos um texto (dadas as limitações deste trabalho) como objeto de análise. Trata-se do poema de Manuel Bandeira **Vou-me embora pra Pasárgada**, que compõe a unidade III do livro da 8ª série, à página 131. Assim, à medida que levantarmos as proposições teóricas e metodológicas dos autores, procuraremos observar como elas se materializam nas atividades práticas sugeridas para o texto escolhido.

TEORIA E PRÁTICA

Leitura e literatura

Os três primeiros itens do encarte sintetizam genericamente as concepções que os autores possuem a respeito de leitura, ensino de língua e de literatura. Sem sistematizar conceitos, limitam-se a expor idéias que, se nada acrescentam ao processo de ensino, também não o maltratam mais: as noções transmitidas, muito diluídas, vêm sendo discutidas em seminários, encontros e debates de âmbito nacional e mesmo regional. Embora pareçam privilegiar a leitura, no bilhete dirigido ao professor, que antecede as orientações teóricas e metodológicas, confirmam maior

ênfase ao ensino da Língua materna.

Como o ensino de Língua materna está intrinsecamente ligado à leitura e literatura, os autores deixam transparecer, ou explicitam por vezes, suas concepções a respeito do ato de ler e até mesmo sobre o texto artístico. No item **A realidade do texto**, recomendam a leitura do artigo de Paulo Freire **A importância do ato de ler**, como apoio à crítica que fazem ao ensino do Português voltado unicamente a normas gramaticais, distanciado da aprendizagem real. Apontam como causa da incapacidade de leitura do aluno, bem como sua lentidão de pensamento, o distanciamento entre os textos lidos na escola e a realidade em que se insere o estudante. Embora se limite ainda à visão de compreensão do texto lido como interação dinâmica entre realidade e linguagem, a concepção de leitura dos autores se mostra já mais aberta e mais viável na busca de soluções para os problemas do ensino. Para Megale e Matsuoka, a leitura crítica do texto vem a ser o modo fundamental de percepção das relações entre texto e contexto. Em outras palavras, a compreensão do texto lido será tanto maior quanto mais propiciar ao aluno a compreensão do mundo que o cerca.

Ainda neste tópico, os autores condenam a leitura de obras do que chamam "de grandes autores" como simples pretexto para a transmissão de regras gramaticais, normas que cavam um fosso profundo entre a linguagem da sala de aula e aquela utilizada no dia-a-dia pelo aluno. Concordam, dessa forma, com Marleine Paula M. F. de Toledo, que vê na leitura dos clássicos, hoje, um verdadeiro trabalho filológico, quando antigamente era uma tarefa gratificante:

É verdade que as novas gerações não têm lastro nem cultura para tanto - mas não é preciso ir aos clássicos; temos escritores modernos igualmente bons. Nem é preciso limitar-se aos textos estritamente literários, mas incluir todas as variedades de linguagem jornalística, técnica, ensaística, científica, de propaganda. (Toledo, 1989)

Ampliando um pouco a questão, convém registrar a postura de Marisa Lajolo, que acredita que não se deve condenar ou aplaudir uma ou outra norma gramatical, mas o professor que trabalha o texto deve contextualizar os fatos da língua para que seu aprendizado se mostre satisfatório, com a inclusão dos mecanismos da norma culta e as situações de seu emprego. Lajolo crê que não se deve exilar o aluno no mundo da

linguagem contemporânea, mas oportunizar-lhe a vivência contextualizada de manifestações lingüísticas mais complexas. (Lajolo, 1982, p.58)

As noções de Lajolo e de Toledo se complementam, uma vez que o professor deve ter em mente que precisa oportunizar a seus alunos o domínio do dialeto padrão, sem o desmerecimento da variante lingüística predominante em seu grupo social.

O terceiro tópico, **Dar expressão ao mundo**, veicula a concepção que os autores possuem sobre o objetivo do livro didático de Português. Para eles, esse manual escolar deve *dar expressão ao mundo percebido ou intuído pelo estudante*, de modo a lhe propiciar uma visão ampliada e diversificada de seu universo. Além da realidade, segundo o manual, os textos do livro didático *devem privilegiar também a fantasia da criança e não pretender que, aos 11 ou 12 anos, seja (ela) tão racional como um adulto* (Anotações, p.IV). Os autores não expressam com clareza, mas, neste ponto, pode-se inferir a valorização do texto literário na composição da antologia escolar. De fato, todos os textos selecionados no livro, destinados à leitura e outras atividades, são de natureza literária. Assim, dada a absoluta predominância de textos literários nos livros didáticos, causa estranheza o fato de que, no manual, não explicitem suas concepções sobre natureza e funções da literatura. O professor que vai trabalhar com esses textos na sala de aula precisa ter sempre em mente que, como arte, os textos literários apresentam um caráter liberador que se configura pela imaginação, mas, ao mesmo tempo, mostram-se integradores na medida em que jogam o leitor de volta à realidade, *bem no meio do redemunho*, de onde retiraram sua matéria vertente.

Como a escola tradicional não reconhece e portanto não valoriza a liberdade, o prazer e a criatividade da literatura, apegando-se exclusivamente ao seu gancho com o real e atribuindo-lhe prerrogativas didáticas e pedagógicas que não lhe são inerentes, os manuais didáticos devem formular uma concepção clara sobre o que é literatura, adequando seu ensino às suas potencialidades como representação do mundo. É isso o manual de Megale e Matsuoka fica devendo ao professor.

Assim, se esses tópicos do guia para o professor têm o objetivo de revelar os postulados teóricos, as concepções dos autores a respeito de leitura e literatura, podemos afirmar que tais noções se apresentam de tal forma vagas, diluídas e simplificadas que pouco podem contribuir para que o professor melhore seu desempenho em sala de aula.

PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

O quarto item, **Linguagem: leitura e produção de textos**, explica a divisão dos assuntos nos livros de 5ª a 8ª séries e reforça a tese de predominância absoluta de textos de autores "consagrados", tanto brasileiros como estrangeiros traduzidos. Contém principalmente a explicação das atividades e da metodologia para o trabalho com o texto: *leitura, releitura, interpretação, atividades e linguagem*.

Apesar de valorizar a leitura silenciosa como o primeiro contato do aluno com o texto, os autores demonstram não compreender bem o significado e a importância da interação entre leitor e texto, uma vez que, logo após a leitura silenciosa, sem qualquer discussão entre leitores, sem qualquer troca de impressões para o enriquecimento da leitura, eles falam em "esclarecimento do vocabulário" para que a leitura em voz alta não seja prejudicada. Compreende-se então que, para eles, a leitura silenciosa nada mais é que uma preparação para a leitura em voz alta. Com tal orientação fica prejudicada toda interação inicial entre leitor e texto, quando ambos se transformam em sujeitos, agindo um sobre o outro. Segundo o manual, o que realmente parece importar é a leitura em voz alta. Ora, isso também é valioso no processo, mas deve ser feito, a nosso ver, como última etapa, depois que o aluno compreendeu e interpretou o texto. Somente assim ele poderá dar expressividade e entonação à sua leitura como pretendem os autores do manual didático.

A leitura silenciosa, ou primária, deve ser o lugar da dimensão pessoal da recepção do texto e pode, resumidamente, ser vista como o momento em que o texto é sempre, em primeiro lugar, "texto para mim", na concepção de Hans Kügler. (Kügler, 1971)

Outro equívoco refere-se à orientação para que a leitura em voz alta seja feita primeiramente pelo professor. Ao ler o texto, ele já o estará interpretando: sua entonação de voz, as pausas e até mesmo expressões faciais refletem uma leitura pessoal, impedindo que o aluno tenha o prazer de ler o texto, descobrindo por si mesmo as infinitas possibilidades de entrada e participação no mundo através da leitura.

A atividade denominada pelos autores como **Releitura** configura-se, na verdade, tão-somente como compreensão literal do texto, uma reconstituição feita primeiro oralmente e, depois, por escrito. Observa-se aqui um distanciamento entre a proposta teórica e a prática, uma vez que as questões formuladas visam à reprodução do texto, pouco exigindo do

aluno. São perguntas óbvias para um leitor de 8ª série, que parecem insultar tanto o aluno quanto o professor, dada a ausência total do espírito crítico em sua formulação, como se pode observar pelo exemplo transcrito a seguir, extraído do estudo de texto:

1- O poeta diz que vai pra Pasárgada.

a) Lá de quem é amigo?

b) O que tem lá o poeta? (*Anotações*, p.132)

Perguntas assim entediam o aluno, uma vez que nada lhe acrescentam e que em nada contribuem para ampliação de sua visão de mundo. Ao contrário, como se trata da leitura de um poema, com infinitas possibilidades de significação, este primeiro momento deveria ser de compreensão silenciosa, afetiva e personalizada do texto. O prazer de ler e a satisfação da descoberta dos significados do texto pelo próprio leitor - os primeiros e seguros passos em direção à interação entre ambos - acabam se transformando em exercício maçante e desnecessário para o aluno. Assim, o que os autores propõem como compreensão de textos, ou **releitura**, não passa de uma atividade mecânica, ineficaz para a formação do leitor crítico a que eles visam. As questões propostas pelo livro didático (Ver *Anotações*, p. 132 e 133) não levam em conta a natureza artística do texto, sua plurivocidade; não permitem que o leitor penetre nas perspectivas oferecidas pelo poema, compreendendo-o e personalizando-o.

O grande equívoco dos autores do livro didático é que eles tomaram textos essencialmente literários e não levaram isso em conta quando propuseram as atividades de leitura que, em síntese, não promovem a interação entre leitor e texto porque se destinam ao mero transporte da mensagem do emissor ao receptor. A leitura do texto literário pressupõe, segundo Zilberman, o entrelaçamento entre leitor e texto:

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra um

objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. De outro, a criação literária que imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. (Zilberman, 1983, p.11)

Após o exercício de releitura, os autores pedem a interpretação, observando que esta tem por objetivo despertar o espírito crítico diante da realidade apresentada pelo texto. Novamente se configura o distanciamento entre teoria e prática. Ora, se a interpretação deve surgir da leitura pessoal e crítica do aluno, como resultado da aproximação entre leitor e texto, os autores não poderiam solicitar a leitura de um trecho do *Itinerário de Pasárgada*, onde o próprio Manuel Bandeira fala sobre as fases de sua criação e de seus significados, antes do trabalho interpretativo do leitor. A leitura desse texto elucidativo sobre o poema é importante, mas deveria ser solicitada depois que os alunos tivessem lido, compreendido, discutido e interpretado o texto poético, inclusive para reformular interpretações que houvessem extrapolado os limites textuais. Isto porque a interpretação deve ter como balizas os elementos constitutivos do texto. O que se interpreta, o que se lê deve ser comprovado textualmente.

Os autores demonstram não compreender bem as fronteiras entre compreensão e interpretação, propondo questões de compreensão como interpretação e vice-versa. Tendo como base o trabalho de Hans Robert Jauss, Regina Zilberman delimita esses momentos de trabalho com o texto:

A compreensão, decorrente da percepção estética, é também o ponto de partida do processo de leitura, composto de três momentos sucessivos. A fase seguinte, posterior à da leitura compreensiva, é a da leitura retrospectiva, quando se dá a interpretação (...).

O terceiro momento é o da leitura histórica, que recupera a recepção de que a obra foi alvo ao longo do tempo. (Zilberman, 1989, p.68)

Fica claro pelo texto de Zilberman que as duas atividades ocorrem em momentos diferentes e que a compreensão antecede à interpretação. Nas questões propostas pelos autores, observa-se nitidamente o não-reconhecimento de tais níveis de leitura, uma vez que algumas perguntas de compreensão são feitas a título de interpretação:

1- *Vou-me embora pra Pasárgada.*

a) *O poeta nos conta como este nome ficou em sua mente desde os 16 anos. O que o significado desta palavra suscitou em sua imaginação?*

Ao enunciar a questão, os autores já apresentam como que uma interpretação prévia, depois propõem uma pergunta que é antes de compreensão (ou **releitura**) que de interpretação. Como se observa, a participação do leitor na pergunta - "*o que o significado suscitou em sua imaginação?*" - revela o compreender o texto como personalização, como "*texto para mim*". Quando o receptor compreende o texto, percebe a si mesmo no processo. Assim, a pergunta é excelente, mas mal colocada. Deveria ter sido uma das primeiras a ser feita, na atividade denominada **Releitura**.

A leitura do texto de Bandeira, **Itinerário de Pasárgada**, explicando a gênese do poema, deveria ter sido a última atividade proposta para que o aluno tivesse liberdade de interpretação, mantendo-se apegado apenas ao poema. Ao dar o texto elucidativo antes do trabalho de interpretação, os autores destroem, de certa forma, a alegria da descoberta, tão importante para a formação do leitor-sujeito.

Como, segundo o manual, o objetivo da interpretação é o de despertar o espírito crítico do leitor diante da realidade apresentada pelo texto (**Anotações para o professor**, p. V), mostra-se interessante e produtiva a proposta de discussão das diversas leituras, de maneira que os alunos percebam que, inicialmente, cada leitor pode ver o texto de um modo - o que é, em resumo, a liberdade na interpretação - mas que essa leitura não pode se desviar do texto, isto é, que cada idéia deve apoiar-se no próprio texto que a gerou - o que seria o outro lado da liberdade na interpretação, a fidelidade, na concepção de Umberto Eco. (Eco, 1974) Liberdade porque, para cada leitor, a cada leitura, o texto não será o mesmo, dadas as experiências de cada um; fidelidade, porque o exercício dessa liberdade se faz em consonância com certas características formais do texto. Em nenhum momento, em suas questões de interpretação, os

autores parecem respeitar a multiplicidade de leituras que o poema possibilita, reconhecendo a ambigüidade como intrínseca à sua natureza: texto de alta qualidade estética.

De modo geral, as questões propostas para interpretação do poema de Bandeira não privilegiam, como pretendem os autores do guia didático, a liberação e o crescimento do espírito crítico do aluno porque, via de regra, eles mesmos, ao formularem a pergunta, preparam os caminhos para a resposta, restando muito pouco para ser interpretado:

4- *"Em Pasárgada tem tudo*

É outra civilização".

Neste paraíso, tudo lhe é permitido porque ele é amigo do rei e seu corpo está sadio e livre para o amor, para os prazeres da vida. Como se fundem estas duas imagens de erotismo e saúde? (Linguagem, leitura e produção de texto, 8ª série, p.135)

Além do direcionamento e da interpretação prévia, a pergunta não deixa espaço para que o aluno perceba por si só a presença de duas imagens. O mais importante, a constatação de um conflito no poema, os autores entregam pronto ao leitor, impedindo, assim, que ele possa produzir uma leitura mais ampla e profunda do texto. A pergunta nº 5, por exemplo, além de superficial e perfeitamente dispensável, repete a 1ª questão, letra a, da atividade **Releitura**:

5- *O poeta retoma o fato de não ser feliz aqui e de lá ser impossível ter momentos de desalento por que lá é amigo de quem? (Linguagem, leitura e produção de texto. 8ª série, p.135)*

Na verdade, as questões são formuladas a partir da interpretação que os autores fizeram do poema de Manuel Bandeira. Por isso elas não podem conduzir o aluno a uma interpretação pessoal do texto; levam-no tão-somente a decifrar o que os autores dos exercícios desejam que ele responda. Isso se torna evidente quando são lidas as respostas dadas ao final do guia: nenhuma resposta do exercício de interpretação possui o asterisco que, segundo eles, "indica que as respostas são meras

sugestões" (*Anotações para o professor*, p.xvii), havendo outras possibilidades de entendimento do texto. Com a ausência total de asteriscos nas respostas de interpretação, o professor pode crer que existe apenas uma leitura correta, dificultando e impedindo muitas vezes a liberdade de interpretação de seu aluno.

No item referente a **Atividades**, os autores propõem dramatizações, debates, pesquisas - o que sabemos ser da maior eficiência para estimular a liberdade e a expressão criadora - porém as propostas caem no vazio, uma vez que não apresentam metodologia de apoio para que o professor possa realizar tais atividades de modo produtivo. Para o estudo do poema de Manuel Bandeira valem-se do debate, não para ampliar a discussão em torno das idéias e significados veiculados pelo texto, mas para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre recursos poéticos. Ora, o debate teria sido de grande valor, antes inclusive da interpretação, para que o aluno pudesse penetrar melhor e de modo mais significativo no universo de Pasárgada:

a) Leia com atenção estas afirmações, procurando distinguir as verdades científicas das poéticas.

- A constelação austral situada ao S do Centauro e ao N da Mosca, composta de cinco estrelas e de uma nebulosa, chama-se Cruzeiro do Sul.

- Nesta noite fria e brumosa, nem uma estrela pálida abre as pálpebras medrosas.

- O coração é um órgão muscular constituído de duas aurículas e de dois ventrículos.

*- "Eu plantei um pé de sono,
brotaram vinte roseiras."*

- "Meu coração é um balde despejado."

- Lua: astro que é satélite da Terra, não tem luz própria, reflete a do sol.

*- "A Lua tal qual a dona do bordel
pedia a cada estrela fria*

um brilho de aluguel."

b)Discuta quais são as frases poéticas. Comprove o elemento poético dessas frases.

O debate proposto acaba se tornando falso, bem como a pesquisa solicitada a seguir e, em especial, a sugestão para produção de texto. No caso desta terceira atividade, a situação se torna mais constrangedora e difícil, uma vez que pede a criação de um texto poético em que apareçam os recursos artísticos levantados pelo aluno em sua atividade de pesquisa. O exercício esteriliza a criatividade e espontaneidade do texto do aluno, intensificando e perpetuando o pressuposto amplamente difundido de que na escola todos devem produzir textos como escritores consagrados:

3- Produção de texto

Tente criar um texto poético mediante os recursos que tenha visto empregados na sua pesquisa. (Linguagem, leitura e produção de textos, 8ª série, p.136)

Exercícios como esse geram o pavor de escrever no aluno, uma vez que ele acaba acreditando que toda sua produção escolar deve ser de artista ou de poeta proeminente. Ou pior, elabora textos gastos, repletos de imagens comuns, chavões pseudo-literários muito ao gosto de professores e de pais mal informados. Para o aluno, porém, criar textos sob tais condições tem sido uma constante tortura.

Segundo Marisa Lajolo, produzir um texto a partir de outro é bastante sedutor e pode ser até eficiente, mas não se deve "*abandonar a perspectiva de que é o processo de significação atualizado do texto escrito, tomado como ponto de partida, que pode deflagrar o processo de significação do texto a ser criado*" (Lajolo, 1982, p.60). No exercício proposto, os autores se esqueceram do texto de Manuel Bandeira e se preocuparam apenas com a modalidade, ou com sua forma poética.

A leitura extraclasse e a avaliação

Nos comentários sobre a leitura extraclasse pouco o professor pode colher. De concreto, apenas a sugestão de que o resumo da obra seja lido

em classe e que se promova um debate entre os alunos, antes da entrega do trabalho por escrito. Novamente, orientações generalizadas que não comprometem os autores, mas nada acrescentam ao professor no sentido de auxiliá-lo na tarefa de trabalhar um conjunto de obras literárias com seus alunos.

Na lista de *Sugestões para leitura para 7ª e 8ª séries (Anotações para o professor, p.vi)*, observa-se que, embora a partir dos anos 60 e 70 houvesse uma gama de obras destinadas ao público infantil e juvenil, os autores continuam sugerindo bons livros, mas inacessíveis e pouco atraentes a alunos de 7ª e 8ª séries. Ao oferecer textos que não atendem aos interesses de crianças e adolescentes, o encarte assume a rotina da leitura escolar, responsável em grande parte pelo distanciamento entre leitor e livro na sala de aula.

Assim, não é aconselhável que o professor adote listas prontas. A escolha dos livros para leitura deve ser feita no contato e na discussão com seus alunos, de modo a garantir a satisfação de suas necessidades de fantasia e de integração no mundo. Depois de escolhido e lido o livro pelas crianças ou adolescentes, o professor deve favorecer o debate, a discussão das idéias nele contidas, promovendo o encontro de leitores e o desenvolvimento do espírito crítico entre eles.

Para cada unidade do livro o manual fornece uma avaliação pronta ao professor. Para a 3ª unidade, onde se encontra o estudo de texto tomado como amostragem para análise, *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira, as questões de avaliação são formuladas tendo como suporte o poema *A estrada*, também de Bandeira (*Anotações para o professor, p. xii*). Após algumas perguntas para *Releitura e interpretação*, a avaliação se dedica totalmente aos aspectos de linguagem, ou seja, às questões gramaticais inúteis e torturantes para os alunos: identificação e classificação de advérbios; análise sintática e reconhecimento de figuras poéticas.

Bibliografia para o professor e respostas

Na *Bibliografia para o professor (Anotações para o professor, p.xvi)*, a grande preocupação dos autores com o ensino da gramática se torna evidente. Embora utilizem textos essencialmente literários na composição dos volumes da Coleção, não procuram deixar para o professor uma orientação bibliográfica que o embase no trabalho com a

literatura, possibilitando-lhe um melhor desempenho em sala de aula, ou mesmo nas atividades de leitura extraclasse. Mesmo no que se refere ao ato de ler, a indicação bibliográfica deixa a desejar, não pelos autores citados, mas pela exigüidade dos títulos sugeridos, uma vez que a leitura tem sido tema de inúmeras publicações. No que se refere à gramática, a visão tradicional do estudo da língua domina nas indicações. A lingüística, indispensável no trato com os elementos da língua, merece apenas uma citação bibliográfica.

Quanto às **Respostas** aos exercícios propostos para o estudo do texto **Vou-me embora pra Pasárgada**, elas comprovam finalmente a postura pouco liberadora dos autores do manual e a esterilidade dos exercícios por eles propostos. Nas questões de **releitura**, as respostas são meras cópias do texto, como se pode ver pelo que abaixo se transcreve:

Releitura

4- *Depois de novamente repetir que vai embora, o poeta diz o que encontrará.*

a) *O que tem em Pasárgada?*

b) *O que é Pasárgada?*

c) *Entre as coisas que Pasárgada tem, o que enumera?*
(Linguagem, leitura e produção de texto, 8ª série, p.133)

Respostas

a) *Tem tudo.*

b) *Outra civilização.*

c) *Processo seguro de impedir a concepção, telefone automático, alcalóide à vontade, prostitutas bonitas.*
(Anotações para o professor, p.XXXVII)

As respostas às questões de interpretação também levam à mesma constatação: o grande problema dos exercícios é que seus autores não demonstram uma concepção emancipadora de leitura. Para eles, ler é mera decodificação verbal, atividade mecânica que acaba por destruir a potencialidade de um leitor em seus primeiros contatos com um texto.

Mesmo a atividade denominada **debate** possui respostas únicas, o que é no mínimo curioso, já que se compreende o processo como gerador de idéias e opiniões.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou se caracterizar fundamentalmente como exercício de análise crítica das propostas teóricas e metodológicas do manual didático, comparadas às atividades sugeridas para o estudo de texto. Acreditamos que se deve orientar todo professor a exercer semelhante atitude por ocasião da escolha do livro didático a ser adotado por ele. É claro que muitas vezes ele se verá impossibilitado de escolher o mais sério ou o melhor, mas, através do desenvolvimento de sua capacidade crítica, poderá superar, no trabalho diário, as limitações metodológicas e teóricas do material didático que tem em mãos.

Concluindo, podemos afirmar que há um distanciamento entre a teoria exposta no manual do professor e a prática preconizada nos exercícios de leitura e interpretação dos textos da coleção **Literatura, leitura e produção de textos**, de Heitor Megale e Marilena Matsuoka. A exposição teórica e metodológica recebe algumas pinceladas modernizadoras e emancipadoras; na prática, porém, é que se percebe que os autores não se libertam dos postulados mais conservadores. Esse confronto entre teoria (**Anotações para o professor**) e prática (Análise das atividades) propicia ao professor mais crítico e consciente o desmascaramento da pretensa liberação veiculada pelas concepções teóricas inconsistentes e simplificadas das **Anotações para o professor**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KÜGLER, Hans. *Literatur und kommunikation*. Stuttgart: Ernest Klett, 1971. (Texto mimeo.)
- LAIJOLA, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Regina *et al.* *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

- MEGALE, Heitor & MATSUOKA, Marilena. *Linguagem, leitura e produção de textos*: 1º grau, 8ª série. São Paulo: FTD, [s.d.].
- TOLEDO, Marleine P. M. Ferreira. O ensino da Língua Portuguesa. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 36., 1989, Bauru., *Anais...* Bauru: [s.n.], 1989. p 173.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

**A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO
PARANAENSE E A PEQUENA PRODUÇÃO:
UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE**

Amalia Maria Goldberg Godoy*

RESUMO: O tema versa sobre a continuidade da mini e pequena produção no campo, em oposição à corrente teórica que afirma a sua eliminação com a disseminação da moderna tecnologia no campo.

Palavras-chave: modernização tecnológica, Paraná, pequena produção.

**THE EXPANSION OF CAPITALISM IN THE STATE
OF PARANÁ AND THE SMALL PRODUCER:
A CONTRIBUTION TO THE DISCUSSION**

ABSTRACT: The theme deals with the continuing existence of mini and small farm producers, in contrast to the viewpoint of a determined theoretical current which affirms their elimination owing to the dissemination of technological modernization in the countryside.

Key words: Paraná, small producers, technological modernization.

APRESENTAÇÃO

Uma das preocupações centrais por que passam as atuais análises e estudos sobre a pequena produção é a de determinar se a sua existência é um estágio transitório que acentua o ritmo de diferenciação social e a concentração de terras ou se é um componente estável da estrutura social rural. Diversos estudos de casos brasileiros têm sido realizados e dado

* Departamento de Economia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Data de recebimento: 05/07/93.

Data de aceite: 12/08/93.

suporte às duas análises.¹

A proposta desse trabalho justifica-se pela existência dessa controvérsia².

Devido ao fato de o campo paranaense ser caracterizado, de um lado, por uma grande quantidade de pequenas propriedades e, de outro, pela alta concentração de terras³, parece haver indicações de que a destruição da pequena propriedade não é a única possibilidade no contexto de expansão do capital no campo. O estudo das condições de permanência desses estabelecimentos⁴ surge como uma contribuição ao debate.

A hipótese levantada para estudo é que, com a modernização, nos anos setenta, a pequena produção com diferentes capacidades de assimilação do moderno processo de produzir apresenta-se internamente heterogênea, o que levará a uma maior diferenciação, surgindo em seu

-
- 1 O que se conclui desses estudos é que o capital não homogeneizou as relações no campo, mas sim estabeleceu relações mais propícias para a sua expansão sob o amparo do Estado e da subordinação da agricultura ao capital comercial e financeiro. Maiores detalhes consultar (PEIXOTO *et al*, 1979), (GOODMAN, 1986), (D'INCAO E MELLO, 1976), (LOVISOLO, 1982) e (BESKOW, 1987), entre outros.
 - 2 É claro que essa controvérsia é antiga, mas seguramente ainda não está encerrada. De qualquer maneira, uma exposição detalhada dessa controvérsia extrapola os limites do trabalho. No que se refere ao estudo do progresso técnico e à pequena produção que tem por base a grande exploração capitalista se impondo à produção familiar artesanal, consulte (MARX, 1985), (KAUTSKY, 1972) e (LENIN, 1987), para citar os clássicos. Por certo, vários outros trabalhos expõem visão diferente, destacando o predomínio das chamadas produções familiares. Para citar alguns autores brasileiros contemporâneos, temos (DELGADO, 1985), (GRAZIANO DA SILVA, 1982), (GERMER, 1987) e (KAGEYAMA, 1987).
 - 3 Segundo o Censo Agropecuário, em 1985, 70% dos estabelecimentos tinham até 20 hectares e ocupavam 15% da área agrícola, enquanto que os 5% grandes estabelecimentos detinham 60% da área agrícola.
 - 4 A pequena produção, no presente trabalho, não é entendida como resquício de modos de produção anteriores ou de situações atrasadas e tradicionais, nem como mera recriação pelo capital de algo externo a ele. Ao contrário, a pequena produção, a que se refere, está inserida no capitalismo como parte integrante dele, como uma forma adequada e contraditória do movimento de acumulação global. Os produtores estão quase que totalmente integrados a mercados capitalistas, não somente pelo lado da venda dos seus produtos, mas também pelo lado da compra de insumos, equipamentos, acesso ao mercado financeiro e consumo para própria subsistência.

seio os pequenos produtores capitalizados ou tecnificados e, também, aqueles em processo de proletarização, que poderão ou não ser expulsos do campo, dependendo das condições de desenvolvimento global da economia.

METODOLOGIA

O período de análise é de 1970 a 1985. Os dados coletados baseiam-se nos Censos Agropecuários do Paraná da FIBGE.

Como se quer estudar o comportamento da denominada pequena produção, adotamos a seguinte classificação dos estabelecimentos:

Tamanho da terra	Classificação
até 5 ha	mini
de 5 a 50 ha	pequenos
de 50 a 2000 ha	médios
mais de 2000 ha	grandes

Utilizando-se somente a ótica da distribuição e posse das terras, no entanto, ocorrem dificuldades para compreensão do processo global ocorrido, pois encobre-se a subordinação da terra ao capital. Ou seja, partindo-se de que as relações que se estabelecem são integradas aos setores produtivos e comerciais, o vetor fundiário utilizado pelos Censos Agropecuários apresenta problemas.

No entanto, não se quer dizer que a terra perdeu a sua importância, mas sim que ela está hoje dependente, também, dos bens de capital, insumos, dos serviços técnicos e do capital financeiro.

É de conhecimento que a absorção da nova tecnologia varia conforme o grau de capitalização e disponibilidade de capital no que concerne à compra e venda de produtos e equipamentos, levando a reforçar as desigualdades já anteriormente existentes.

Sabe-se, também, que nesse novo contexto a monetarização da agricultura, conforme dados dos Censos Agropecuários, atinge a maioria dos estabelecimentos. Em todos os anos considerados, 95% a 99% dos estabelecimentos efetuaram alguma despesa monetária. Isso é um indicador da total inserção dos estabelecimentos nas relações comerciais e financeiras existentes.

Levando em consideração o que foi dito e que a reprodução do capital é uma das variáveis mais importantes e que, preponderantemente, só se pode obter receita realizando despesas, utilizou-se para análise a variável *Saldo Operacional Médio (S.O.M.)*, medida em salários mínimos.

O S.O.M. é o excedente monetário que os estabelecimentos possuem para fazer frente às despesas existentes.

A obtenção do Saldo Operacional Médio é dada por:

$$(V.P. - D) \div n^{\circ} \text{ de informantes} = S.O.$$

$$Y_a = (S.O.) \div (S.M.)$$

$$S.O.M. = Y_a \div 12$$

V.P. = montante do valor de produção do estrato estudado, em cada ano considerado, a preços de 1980.

D = montante de despesas do estrato considerado, em cada ano, a preços de 1980.

S.O. = Saldo Operacional expresso em cruzeiros de 1980, do estrato considerado, no ano em estudo.

S.M. = Salário Mínimo ponderado, do ano considerado, a preços de 1980.

Y_a = Saldo Operacional anual, medido em salários mínimos, no ano em estudo.

S.O.M. = Saldo Operacional Médio mensal.

É necessário ter em conta que o Saldo Operacional expresso em salários mínimos é uma média. No entanto pode-se inferir que nos estratos de menor Saldo Operacional há uma grande possibilidade de que as despesas se concentrem em consumo e sobrevivência da família, isto é, que o excedente monetário existente permita quase que somente a reprodução simples do estabelecimento.

AS CONDIÇÕES DE REPRODUÇÃO DO PEQUENO PRODUTOR NOS ANOS SETENTA

Nos anos setenta, início do processo de modernização agrícola paranaense, a expansão produtiva passou a ser realizada preponderantemente com a nova tecnologia em um contexto de substituição de culturas, esgotamento da fronteira agrícola e valorização das terras. Estes fatores levaram a acirrar o processo de diferenciação

econômica e social, gerando a expulsão de parcela significativa da população rural⁵.

A própria inovação tecnológica na cultura de café acaba influenciando decisivamente na desestruturação das categorias a ela ligadas⁶.

As características das inovações tecnológicas implantadas nesse momento, altamente exigentes em insumos e intensivas em capital, contribuíram para eliminação do mini e pequeno produtor, expulsão do não-proprietário e desestruturação do colonato⁷, além de explicar em grande parte o processo de assalariamento observado como um todo no Estado. Conseqüentemente, na década de 70, há uma intensa migração de produtores que perderam suas terras⁸.

Como esse estudo enfoca os mini e pequenos produtores é importante analisar esse processo nos diferentes estratos de área.

Os dados da Tabela 1 expressam que, à medida que aumenta o tamanho da terra, maiores são o valor captado nos financiamentos, as despesas e o valor da produção por estabelecimento. Conseqüentemente, maior é o saldo operacional verificado, garantindo dessa forma a reprodução do capital.

Parcela significativa dos miniestabelecimentos, mais de 90%, não teve acesso aos recursos creditícios devido ao seu tamanho e ao fato de a maioria de seu pessoal ocupado não ser proprietário. Soma-se a isso o percentual extremamente baixo, e que diminui ao longo do tempo, do montante de crédito fornecido.

5 Maiores detalhes sobre o processo, consultar: Fleischfresser (1984), IPARDES (1982), Martine (1987).

6 Sobre a questão do café e as mudanças nas relações de trabalho, consultar Kageyama (1981).

7 Segundo Kageyama (1981, p.53), a modernização atingiu de forma violenta os pequenos estabelecimentos, com até 20 hectares, que em sua maioria eram cafeeiros. Nestes estabelecimentos havia uma diversificada agricultura, abrigando um grande número de famílias, tanto de proprietários quanto de parceiros, que era a relação característica. Na substituição do café por soja e trigo são os parceiros os primeiros a serem eliminados, resultando em redução destes estabelecimentos.

8 Entre 1940 e 1970, segundo os dados do Censo Demográfico, a população rural cresceu cerca de 374%, o que representou um acréscimo de 3.400 mil novos habitantes. No período de implantação da tecnologia moderna houve a evasão de mais de um milhão de pessoas do campo, provenientes principalmente de mini e pequenos estabelecimentos.

TABELA 1: Percentual de estabelecimentos financiados, distribuição percentual dos financiamentos, valor médio dos financiamentos obtidos, participação no valor da produção e no valor das despesas e Saldo Operacional Médio. Período 1970, 1975, 1980 e 1985.

Ano-base: 1980

Estrato (HA)	Anos	% Est. Finan.	% Finan. Distrib.	Valor Médio	Valor Prod	Valor Desp	S.O.M.
0 - 5	70	6,6	3	32	10	9	0,62
	75	4,4	1	83	6	4	1,27
	80	8,6	2	77	5	4	1,25
	85	8,0	1	39	5	4	0,85
5 - 50	70	18,2	38	85	51	47	1,37
	75	24,8	32	248	46	42	3,57
	80	39,2	37	192	42	41	3,65
	85	32,5	37	118	43	41	3,02
50-2000	70	29,1	46	788	31	40	5,33
	75	47,9	61	1.984	43	48	21,23
	80	49,6	57	1.626	47	50	16,73
	85	42,2	59	867	47	51	17,24
+2000	70	22,6	13	17.401	8	5	216,43
	75	36,9	6	14.286	4	5	159,80
	80	35,8	4	11.321	4	5	151,33
	85	23,4	3	7.204	5	4	170,05
TOTAL	70	15,3	100	140	100	100	1,61
	75	20,6	100	442	100	100	4,81
	80	31,8	100	314	100	100	4,65
	85	26,4	100	240	100	100	3,78

FONTE: Dados Trabalhados dos Censos Agropecuários de 1970, 1975, 1980 e 1985.

Observações:

% Est Finan = percentual de estabelecimentos financiados pertencentes a cada estrato.

% Finan distrib = distribuição percentual entre os estratos do montante de financiamento.

Valor Médio = Valor médio dos financiamentos obtidos pelos estabelecimentos em Cr\$ mil.

Valor Prod = participação percentual no Valor da Produção gerado por estrato de área.

Valor Desp = participação percentual no Valor das Despesas efetuado por estrato de área

S.O.M.= Saldo Operacional médio em salários mínimos

Esta camada, durante o período estudado, apresentou baixo índice percentual de despesa e valor de produção, obtendo, como resultado, baixo saldo operacional. Com esse excedente baixíssimo, em torno de 1 salário mínimo mensal, o mini produtor tem de garantir a manutenção de sua família e o ciclo de reprodução, quando ele ocorre.

Os pequenos estabelecimentos, apesar de absorverem um percentual que variou pouco no período, contribuíram, de maneira decrescente, com alto percentual no valor de produção e despesas agrícolas.

Observou-se, entretanto, a nível de estabelecimento individual, que os recursos financeiros captados por estes pequenos produtores são relativamente baixos. Como conseqüência, a despesa média por estabelecimento é pouca, o que gera baixo valor de produção por estabelecimento, resultando em saldo operacional baixo em relação aos estratos de maior área. Pode-se dizer que os produtores pertencentes a esse estrato de área têm relativa dificuldade em manter-se no circuito de produção.

Conclui-se que o governo teve participação na distribuição dos recursos creditícios em todas as faixas de terra consideradas; no entanto, essa distribuição foi realizada de maneira heterogênea. Em primeiro lugar, porque no máximo 31,8% dos estabelecimentos obtiveram recursos. Em segundo lugar, se o crédito rural foi o fator propulsor da modernização, ele foi também direcionador do processo. No início dos anos 70, a agricultura paranaense era predominantemente formada por mini e pequenos produtores. Dado o caráter seletivo da modernização, a concessão de recursos se deu de maneira a beneficiar, basicamente, os médios e grandes estabelecimentos.

Nesse contexto, o processo de modernização instaurado, na medida em que se disseminou de maneira não homogênea e ocorreu sem alterar a estrutura de posse existente, além de agudizar o processo de concentração de terras, repercutiu em dois planos nos mini e pequenos produtores:

- a) os que não tiveram muitas condições de assimilar a modernização.
- b) os que assimilaram e têm extrema dificuldade em se manter no circuito comercial de produção devido a seu excedente monetário ser baixo.

O MOVIMENTO POPULACIONAL E A ESTRUTURA DE POSSE DA TERRA NOS ANOS SETENTA E OITENTA

No período de 1970 a 1980, observa-se pela Tabela 2, ocorrem dois fenômenos nos mini e pequenos estabelecimentos: de um lado, a perda da terra. Por outro, entre os que permanecem no campo, temos entre os mini-

proprietários a fragmentação de suas terras na tentativa de se manter nela.

TABELA 2: Variação da população ocupada, dos estabelecimentos e área dos proprietários e não-proprietários, segundo o estrato de área: Períodos 1970-1975, 1975-1980 e 1980-1985.

Estrato em HA	Variação	População Ocupada	Total		Proprietário		Não-Proprietário	
			Est	Área	Est	Área	Est	Área
0 - 5	70-75	25.782	33.551	-108.716	-3.462	-8.375	-30.089	-100.341
	75-80	-67.015	-6.923	-68.129	5.514	-4.683	-12.437	-63.446
	80-85	56.357	15.476	30.186	4.195	5.898	11.281	24.288
5 -50	70-75	67.311	-48.532	-652.487	-9.311	-88.312	-39.221	-564.175
	75-80	-229.394	-19.996	-164.282	-7.991	-86.593	-12.005	22.311
	80-85	-2.199	-4.638	-61.655	-7.302	-145.980	2.664	84.325
50-2000	70-75	54.036	3.252	1.109.803	5.648	1.314.429	-565	-81.208
	75-80	19.534	2.268	782.632	2.503	758.523	754	98.654
	80-85	-13.193	1.509	411.887	446	262.445	1063	149.442
+2000	70-75	966	64	433.422	75	419.853	-11	13.600
	75-80	8.194	57	124.598	44	112.755	13	11.783
	80-85	2.154	-24	-61.871	-27	-96.004	3	34.133
TOTAL	70-75	94.593	-76.936	1.005.430	-7.050	1.637.596	-6.986	-632.146
	75-80	-268.681	-23.605	749.372	70	780.002	-23.675	-30.630
	80-85	47.517	12.323	318.547	-2.688	26.359	15.011	292.188

FONTE: Dados Trabalhados dos Censos Agropecuários de 1970, 1975, 1980 e 1985.

Nos médios e grandes ocorre aumento no número de estabelecimentos e área, revelando o processo de concentração de terras que ocorre às custas de incorporação de terras menores (constatado pela diminuição no número de estabelecimentos e área dos mini e pequenos produtores) e a incorporação de novas terras (devido ao aumento da área agrícola do estado).

Nos anos oitenta, caracterizados como de crise econômica, ocorreu a reversão dos fatores favoráveis à expansão produtiva.⁹

9 A taxa de juros no período passa de -42,9 em 1980, para -2,0 em 1985. A partir de 1982, a economia brasileira foi enquadrada no receituário do Fundo Monetário Internacional, passando a taxa de juros por grande crescimento, chegando praticamente à eliminação dos subsídios em 1985 (MULLER, 1985).

No Paraná, esta situação se revelou na redução do ritmo de crescimento da pecuária e de áreas culturas, em particular produtos alimentícios, e o deslocamento da soja para a região Centro-Oeste do Brasil, que possuía terras mais baratas.

No entanto, verificou-se que o processo de expulsão dos produtores, constatado no período 1970-80 sofreu ligeira diminuição. Houve, no período 1980-85, o crescimento de 12.323 estabelecimentos e 318.547 ha, manifestado de maneira diferenciada nos estratos de área.¹⁰

Conforme a Tabela 2, entre os mini-proprietários ocorreu um aumento de 4.195 estabelecimentos e incremento de 5.898 ha. E se no final dos anos 70 detectamos o processo de fragmentação de terras nas mãos dos mini-proprietários, pode-se dizer que, em 1985, ele continua.¹¹

Esta faixa continua dividindo a área, provavelmente para utilizá-la junto com seus familiares ou vendê-la num contexto de valorização de terras.

Os não-proprietários pertencentes ao estrato dos mini estabelecimentos apresentaram aumento de 11.281 estabelecimentos e 24.288 ha, mostrando a reversão do processo detectado nos anos setenta, em que esses produtores foram expulsos.

Esse estrato, que no período 1970-80 apresentou uma redução de 92.797 pessoas, nos anos 80 inverte a sua situação, aumentando em 56.357, basicamente na categoria de não-proprietários¹².

Se nos anos 70 é a categoria de não-proprietários que representa a saída do pessoal do campo, em 1985 é justamente nessa categoria que aumenta significativamente a população ocupada¹³.

A nível de não-proprietários, observa-se que eles foram expulsos no

10 Nesse período, 1980-85, os dados globais do Censo Agropecuário do Paraná mostram que ocorreu aumento de 15.011 estabelecimentos de não-proprietários e diminuição de 2.688 estabelecimentos de proprietários, resultando em aumento global de 12.323 estabelecimentos e 47.517 pessoas ocupadas.

11 A área média do estabelecimento, que era de 2,99 ha, passa para 2,87 ha em 1985.

12 Mais de 75% do aumento dos estabelecimentos, em 1985, se encontra na faixa dos mini-produtores.

13 Aumentou em 85.106 pessoas a categoria de trabalhadores temporários e outros e diminuiu em 37.589 a categoria de trabalhadores permanentes e parceiros, resultando um aumento total de 47.517 pessoas ocupadas no campo.

processo de expansão do capital. Mas na fase de crise econômica, anos 80, constata-se o seu aumento no campo, por justamente a sociedade de maneira global estar em crise. A mini-produção, nesse contexto, ressurgiu sem papel relevante na geração de valor de produção.

Pela própria conjuntura, que atinge todas as atividades econômicas, pode-se dizer que as dificuldades enfrentadas no setor urbano coloca o campo como forma alternativa, na qual a maioria se estabelece na condição de não-proprietários¹⁴.

Os pequenos produtores tiveram a população ocupada reduzida em 2.199 pessoas. Mas a redução ocorreu apenas na categoria dos proprietários, atingindo 7.302 estabelecimentos e 145.980 ha. A categoria dos não-proprietários aumentou 2.664 estabelecimentos e 84.325 ha.

A faixa de médios produtores, teve seu pessoal reduzido em 13.193 pessoas. Teve um aumento de 1.509 estabelecimentos e 411.887 ha. Observa-se, pelos dados do Censo Agropecuário, que a categoria proprietário possui tendência em comprar terras de maior tamanho e com a de não-proprietários ocorre de se estabelecerem em terras de menor área média.

No estrato de mais de 2.000 ha ocorre relativa diminuição do número de grandes propriedades. Ao mesmo tempo, detecta-se o fracionamento das grandes propriedades, devido ao aumento destas nas mãos dos não-proprietários, possivelmente para mantê-las

14 Loureiro (p.11,1987) comenta que a pequena produção rural é heterogênea. De um lado, está o pequeno produtor familiar capitalista; de outro, disfarçado na roupagem de produtor, está como força de trabalho disponível, mas não necessária, ao capital. Este último existe porque o capital absorve cada vez menor parcela deste exército de reserva e os indivíduos nele imersos procuram se virar para sobreviver em uma sociedade que os torna dispensáveis. Portanto, mesmo disponíveis ao capital, não conseguem incorporação permanente no mercado de trabalho rural ou urbano, garantindo a sobrevivência pela produção de seus próprios meios de vida. Em suma, um verdadeiro exército de reserva permanente da economia nacional (e não apenas da agricultura) que tem, como uma de suas características básicas, a incapacidade de absorver a massa de força de trabalho gerada no conjunto da economia, criando excedente populacional crescente no campo e na cidade.

intocadas numa conjuntura de crise¹⁵.

Esse fracionamento não significa, entretanto, mudanças no processo de concentração da propriedade da terra e menos ainda a estabilidade dessas formas de produção, mas sim uma situação transitória em que o capital procura manter as condições de reprodução¹⁶.

Quem perdeu terra durante todo o período foi o pequeno proprietário e quem incorporou foi o médio proprietário.

O processo global, portanto, provoca dois efeitos: a fragmentação dos mini-estabelecimentos como efeito de partilha e/ou venda e concentração em estabelecimentos maiores como efeito de compra dos pequenos estabelecimentos. Esses efeitos, combinados, parecem determinar o desaparecimento dos pequenos estabelecimentos¹⁷ provavelmente daqueles que não têm as condições de manter o novo modo de produzir.

Constata-se que a desigualdade continua marcando a distribuição de terras: 29% dos estabelecimentos com até 5 ha ocupam 2% da área agrícola, enquanto os grandes estabelecimentos que representam 0,1%, ocupam 14% das terras (Censo Agropecuário do Paraná de 1985).

15 O proprietário, dessa maneira, facilita o acesso de outros produtores, cedendo o uso temporário da sua terra e exigindo pagamento de aluguel, para assegurar um rendimento do capital investido ou diminuir custos; faz isso, também, para dividir os riscos, repassando as responsabilidades pela exploração de atividades ao não-proprietário.

16 A questão das formas assumidas pelo capital e as relações de trabalho existentes em épocas de expansão ou crise podem ser encontradas em Delgado (1986), Gnaccarini (1980), Lovisolo (1986), Santos (1978), Sorj (1980), entre outros.

17 Loureiro (p.144,1987) diz que a pequena produção que se alimenta de condições mais precárias de subordinação do trabalho, e se manifesta no mercado em situação de inferioridade ou de dependência frente ao grande capital, em especial o comercial e o financeiro, não vem promovendo seu desaparecimento. Muito pelo contrário, há indicadores de crescimento no seu valor gerado e de acumulação real. No caso paranaense, o presente estudo realizado revela que, o valor gerado e o nível de acumulação é alto, mas não foi suficiente para manter intacta a pequena produção e tem provocado o desaparecimento daqueles estabelecimentos que não têm as condições de repor o capital.

Pode-se inferir que, na medida em que o patamar tecnológico aumenta, os produtores que não conseguem acompanhá-lo são imediatamente atingidos, tendo dificuldades ou não conseguindo se manter como proprietários.

O fato de pertencer a uma categoria ou outra (proprietário ou não-proprietário) depende das dimensões fundiárias mínimas exigidas pelo capital agroindustrial, da capacidade de se endividar junto ao capital financeiro e/ou de fazer frente mediante recursos próprios, aos crescentes custos de produção, entre outros. Na medida em que novas condições são exigidas, principalmente, do pequeno agricultor que se tecnificou, e este não consegue preenchê-las, ele perde a sua possibilidade de reprodução.

CONCLUSÕES

O impacto do processo de modernização do campo paranaense, disseminado de maneira heterogênea, além de agudizar o processo de concentração de terras produziu uma diferenciação no interior da chamada pequena produção, que resultou em dois segmentos: um segmento que, pelas condições econômicas, fica praticamente alienado do processo de modernização com produção parcial ou totalmente inadequada aos padrões exigidos pela agroindústria, contribuindo com baixo valor de produção, e que é preponderantemente constituído por mini-estabelecimentos, e o outro segmento que, em parte, obteve condições de adotar, via financiamentos e/ou recursos próprios, o modo moderno de produzir e, basicamente, está identificado no estrato de pequenas propriedades.

Quanto à questão do desaparecimento da pequena produção com a expansão do capitalismo no campo, concluiu-se:

Os mini-estabelecimentos estiveram à parte do processo de modernização instaurado, já que em sua grande maioria não tiveram acesso à nova tecnologia e não geraram excedente monetário suficiente para adquiri-lo. Como conseqüência, estão reduzindo seu papel na geração de valor agrícola.

É uma camada que tende a ser expulsa em época de expansão econômica e tende a aumentar em época de crise econômica. O campo

para ela é uma forma de sobrevivência, na medida em que não encontra formas de emprego na cidade.

Apresenta, portanto, a tendência a permanecer no campo como não-proprietária e como exército de reserva, tanto do setor urbano quanto do setor rural.

Quanto aos pequenos estabelecimentos, observou-se a sua grande participação, em termos numéricos e em valor da produção.

Os pequenos produtores, na medida em que não conseguem o excedente monetário que lhes permita manter-se no circuito comercial, ou atender às exigências do capital agroindustrial, tendem a ser marginalizados e até eliminados como tal.

Este segmento, em relação aos estratos de maior área, foi o que apresentou maior instabilidade quanto à sua permanência, já que os pequenos proprietários, durante todo o tempo, tiveram suas terras e estabelecimentos reduzidos. O que contribui para se dizer que, aliado ao fato de que apenas parte desses produtores tiveram acesso aos financiamentos e se modernizaram, ao não atenderem as exigências mínimas do mercado têm tendência a ficar fora do processo.

A condição de sobrevivência como produtor, portanto, é a capacidade de gerar determinado nível de saldo operacional e/ou capacidade de endividamento perante os agentes financeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESKOW, Paulo R. *et al.* O modelo, os instrumentos e as transformações na estrutura de produção agrícola. In MARTINE, G. *et al.* *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987. p. 19-45.
- IBGE. *Censos Agropecuários do Paraná*. Rio de Janeiro, 1970, 1975, 1980 e 1985.
- DELGADO, Guilherme C. *Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-85*. São Paulo: UNICAMP, 1986.
- FLEISCHFRESSER, Vanessa. *A modernização tecnológica da agricultura paranaense na década de 70: difusão, contrastes regionais e conseqüências sócio-econômicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. 307p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agrícola) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

- FUNDAÇÃO IPARDES. *Paraná: economia e sociedade*. Curitiba, 1982.
- GERMER, Claus. Anotações sobre os resultados preliminares do Censo Agropecuário de 1985. *Análise Conjuntural*, 9 (12): 1-7, 1987.
- GNACCARINI, José C. *Latifúndio e proletariado*. São Paulo: Polis, 1980.
- GODOY, Amália M.G. *A expansão do capitalismo no campo e a questão da destruição da pequena propriedade: o caso do Paraná. Período 1970 a 1985*. São Paulo: PUC, 1992. 175 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica, 1992.
- GOODMAN, David. Economia e sociedades rurais a partir de 1945. In: BACHA, Edmar *et al.* *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KAGEYAMA, A. Alguns efeitos sociais da modernização agrícola em São Paulo. In: MARTINE, G. *et al.* *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987.
- KAGEYAMA, A. *et al.* *Diferenciação camponesa e mudança tecnológica: o caso dos produtores de feijão em São Paulo*. ENCONTRO DE ECONOMIA DA ANPEC, 9, 1981, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPEC, 1981.
- KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*, Porto: Portucalense, 1972.
- LENIN, W. *Nuevos dados acerca del desarrollo del capitalismo en la agricultura*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).
- LOUREIRO, Maria R. *Terra, família e capital*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LOVISOLO, H.R. Terra, trabalho e capital: produção familiar e acumulação. In: BACHA, E. *et al.* *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 151-156.
- MARTINE, G. *et al.* *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Economistas).
- MELLO, M.C.D'Incão. *O bóia-fria: acumulação e miséria*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- MULLER, G. Crédito, modernização e atraso. *Cadernos CEBRAP*, São Paulo, (6):58-68, 1985.

PEIXOTO, J. *et al.* A soja na pequena agricultura: um estudo de caso no Rio Grande do Sul. In: BACHA, E. *et al.* *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 147-148.

SANTOS, José V.T. *Os colonos do vinho*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, J.G. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SORJ, B. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DO OBJETO (I): CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Bernadete Zucco*

RESUMO: Este estudo está dividido em duas partes. A primeira tratará do **Objeto** do ponto de vista da gramática tradicional, passando pelo estruturalismo e gramática transformacional (abordagens consideradas sintáticas) para, em seguida, apresentar uma abordagem semântica, assentada na teoria dos casos, proposta por Fillmore (1966, 1968), objetivando (1) mostrar as diferenças dos tratamentos das funções sintáticas e semânticas, com ênfase ao objeto, e (2) apresentar a fundamentação teórica (gramática de casos), que servirá de base para a segunda parte. A segunda parte procederá a uma análise semântica (casual) do Objeto.

Palavras-chave: objeto, gramática de casos, semântica.

THE OBJECT (I): THEORETICAL CONSIDERATIONS

ABSTRACT: This paper will treat the **Object** from the point of view of traditional grammar, structuralism and transformational grammar, on one hand, and will present a semantic approach, namely case grammar, on the other, for the purpose of (1) showing the differences of theoretical approaches regarding syntactic and semantic functions, with special reference to the **object**, and (2) presenting the theoretical basis (case grammar theory) for the semantic analysis of the **Object** (following paper).

Key words: object, case grammar, semantic.

DO SUJEITO E DO OBJETO

Introdução

Na gramática tradicional, as noções de **sujeito** e **predicado**, segundo Lyon (1979:358-60), inicialmente foram definidas baseadas em orações

* Avenida Brasil, 3030, Aptº 702, Edifício Campeche Balneário, 88330-000, Camboriú-Santa Catarina, Brasil.

intransitivas contendo apenas uma expressão nominal (substantivos, pronomes e sintagmas nominais) e um verbo ou predicador (entendido em sentido mais amplo, que inclua também os adjetivos quando usados predicativamente), sendo o **sujeito** definido como "agente", "ator", aquele de quem se predica algo, como em (01):

(01) João fugiu.

Em seguida (estas noções de sujeito e predicado) estendem-se, por paralelismo sintático, às orações transitivas contendo duas expressões nominais e um verbo, como em (02):

(02) João matou Guilherme.

sendo **João** o sujeito ("agente", "ator") e o sintagma verbal **matou Guilherme** o predicado, constituído por um verbo transitivo e um substantivo como seu **objeto**. Em contraste com o sujeito, o substantivo-objeto das orações transitivas é o "paciente" ou a "meta".

Com relação à noção de **transitividade**, na gramática tradicional, Lyons (1979:370-1) também a identifica com as noções de agente/paciente, ao afirmar que "a concepção nocional tradicional de transitividade e o termo em si sugerem que o efeito da ação expressa pelo verbo "passa" do agente (ou ator) para o paciente (ou meta)". No entanto, refere-se à inadequação desta definição que, segundo Robins (1964:266, apud Lyons), ilustra "a fragilidade da definição semântica de transitividade" com os verbos **ferir** (hit) e **ouvir** (hear), segundo o qual **ferir** em (03):

(03) "Eu firo você".

é sintaticamente um verbo transitivo, porque a ação referida "passa" do meu punho (do agente/ator) para você (ao paciente/meta). Mas, com relação a **ouvir** em (04):

(04) "Eu ouço você".

o verbo é considerado verbo transitivo, embora, neste caso, não expresse ação.

A seguir, veremos como as noções de sujeito e objeto estão identificadas, em nossas gramáticas tradicionais, ora com a noção de agente¹ (ator), ora com a noção de tópico².

1 Estamos empregando as palavras **ação**, **agente** e **agentividade** como sinônimas.

2 Tópico pode ser definido:

a) a nível de sentença: "aquele ou aquilo de que se declara algo" (Pontes, 1986:178).

b) a nível do discurso: "é a mesma coisa que **tema** ou **assunto**" (van Dijk, 1982, apud Pontes, 1986:208).

Em nossas gramáticas tradicionais, o sujeito aparece definido ora como ação, estado ou qualidade (semanticamente), ora como tópico; ou como ação, estado ou qualidade, e tópico simultaneamente.

Segundo Bechara (1978:20-41), sujeito é "o termo da oração que indica o tópico da comunicação representado por pessoa ou coisa de que afirmamos ou negamos uma ação ou qualidade". Exemplifica com:

(05) **João e Paulo** viajaram hoje.

(06) **José** é estudioso.

(07) **João** ficou contente."

que apresentam coincidência entre sujeito e tópico. No entanto, sujeito e tópico não são necessariamente coincidentes, não existindo relação linear entre os dois³.

Em outro estudo (1972:204-10), Bechara relacionou os seguintes complementos verbais:

Objeto direto é "o complemento do verbo transitivo direto não encabeçado por preposição necessária:

(09) Os alunos leram **belas poesias**.

O objeto direto quanto ao sentido exprime:

a) a pessoa ou coisa que sofre ou recebe a **ação verbal**:

(10) O soldado prendeu **o ladrão**.

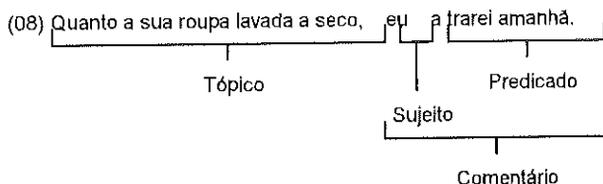
b) o produto ou resultado da **ação**.

(11) O poeta compôs um **belíssimo soneto**.

c) a pessoa ou coisa para onde se dirige um sentimento, sem que o objeto seja forçosamente afetado pelo dito sentimento:

(12) Otelo ama a Iago e Iago odeia a Otelo.

³ Richards (1985:296) observa: "O conceito de tópico e comentário não é idêntico a sujeito e predicado. Sujeito-predicado refere-se à estrutura gramatical da sentença ao invés de referir-se à sua estrutura de informação. A diferença é ilustrada no seguinte exemplo:



d) com verbos de movimento, o espaço percorrido ou o objetivo final:

(13) **Atravessar o rio**".

Objeto indireto é "o complemento do verbo transitivo indireto, encabeçado por preposição necessária:

(14) **Lembrei-me da encomenda**".

O objeto indireto quanto ao sentido pode exprimir:

a) "pessoa ou coisa que recebe a **ação verbal**":

(15) **Escrever aos pais**.

b) pessoa ou coisa em cujo proveito ou prejuízo se pratica a **ação**:

(16) **Trabalha para o bem geral da família**.

c) pessoa ou coisa que, vivamente interessada na **ação** expressa pelo verbo, procura captar a simpatia ou benevolência de outrem:

(17) **Prendam-me esse homem**.

d) a pessoa possuidora:

(18) **Conheci-lhe o pai**.

e) a pessoa a quem pertence uma opinião (o que pode ocorrer com os verbos de ligação):

(19) **Para nós ele está errado**".

Embora a gramática tradicional seja considerada uma abordagem sintática, as relações sintáticas não são definidas sintaticamente, ou seja, Bechara (1978:20.41) define o sujeito semanticamente como agente, estado ou qualidade, e como tópico. A noção de agentividade aparece, também, ao abordar os "sentidos" do objeto direto e objeto indireto: "pessoa ou coisa que sofre ou recebe a **ação verbal**; o produto ou resultado da **ação**; a pessoa ou coisa em cujo proveito ou prejuízo se pratica a **ação**". A gramática tradicional não define o sujeito **sintaticamente** em termos de posição e concordância, mas em relação à noção de agentividade, estado ou qualidade, e tópico, isto é, atribui-lhe tratamentos semântico e pragmático, enquanto que os complementos verbais (objeto direto e objeto indireto) demonstram identificação com a noção de agentividade.

No **estruturalismo**, Macambira (1987:151-73) define o sujeito, sob o aspecto sintático, como "o termo principal da oração, nunca está subordinado a

outro termo, e o verbo com ele concorda, tomando-lhe o número e a pessoa". E, para sua melhor identificação, relaciona cinco "provas sintáticas": vínculo, substituição, pergunta, posição e apassivação, que possuem um certo valor didático, muitas vezes adotadas pelos gramáticos tradicionais:

(20) "O **homem** conquistou a lua".

Por ser o objeto direto o que se contrapõe ao sujeito, Macambira (ibidem:225-9) também relaciona seis "provas sintáticas" para determinar a sua existência: posposição, substituição, disfarce, pergunta, pluralização e relativo.

(21) "Roma destruiu **Cartago**".

O objeto indireto é "o substantivo que se une ao verbo, salvo o de ligação, mediante preposição vazia de conteúdo semântico:

(22) Eu gosto **do luar serrano**" (ibidem:242-8).

Embora adotando critérios ("provas") sintáticos no tratamento do sujeito e do objeto, Macambira também recorre a critérios semânticos. No entanto, adverte-nos que "só excepcionalmente e com muita cautela, é que ousamos socorrer-nos do critério semântico como elemento classificatório" (ibidem:20).

Na gramática transformacional de Chomsky (1965:71), as noções de sujeito e objeto são definidas em termos de uma configuração de categorias, uma vez que o componente de base da gramática de uma determinada língua incorpora as seguintes regras:

a) O --> SN SV

b) SV --> V SN

O sujeito da estrutura profunda de qualquer frase gerada pela gramática pode ser definido em termos de [SN, O], isto é, o SN diretamente dominado por O e o objeto da estrutura profunda em termos de [SN, SV], isto é, o SN diretamente dominado por SV, como em (23):

(23) A sinceridade pode assustar o menino.

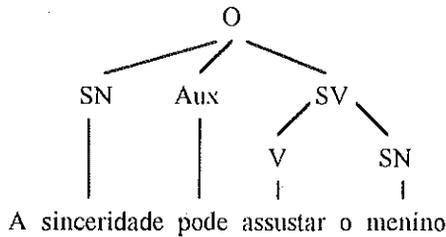


FIGURA 1

Em termos tradicionais, a **sinceridade** é um SN que funciona como sujeito da oração. Para Chomsky, as noções funcionais como sujeito e predicado devem ser rigorosamente distinguidas das noções categoriais com SN e SV, termos que usualmente são empregados um pelo outro, encobrendo-se dessa forma a natureza relacional das noções funcionais.

A gramática transformacional procede a uma abordagem sintática, definindo as relações sintáticas em termos configuracionais. No entanto, as regras de subcategorização estrita e restrições seletivas (que especificam a classificação verbal) são insuficientes para determinar a relação entre, por exemplo, **gostar/agradar**, **dar/receber (um golpe)**. Chomsky (1965) já admite a necessidade de uma noção "mais abstrata de função e relação gramaticais" para explicar tais relações (1978:254).

GRAMÁTICA DE CASOS

Introdução à gramática de casos

Fillmore (1966) apresenta seu modelo de gramática de casos, como uma reação à gramática transformacional de Chomsky(1965). O ponto de partida de sua gramática pode, segundo Dubois-Charlie, (1975:4-5), ser ilustrado com duas séries de exemplos:

(24) João deu um golpe em Paulo.

(25) João recebeu um golpe de Paulo.

(26) O açúcar carameliza.

(27) Maria carameliza o açúcar.

As gramáticas tradicional e transformacional consideram **João** como tendo a mesma função, isto é, sujeito nas duas orações e o **açúcar** como tendo duas

funções diferentes: sujeito na primeira oração e objeto na segunda. Fillmore demonstra que João não desempenha o mesmo "papel" nas duas orações acima, uma vez que em (24) faz alguma coisa e em (25) nada faz, pelo contrário, recebe a ação de Paulo. Já em (26) e (27) o açúcar exerce o mesmo "papel" em ambas as orações.

Fillmore postula a idéia de que as frases de superfície resultam de diversas transformações a partir de uma estrutura profunda mais apropriada para a descrição de seus significados. É nesse nível (da estrutura profunda) que devem aparecer os diferentes "papéis" desempenhados por João (Agente/Dativo⁴) e o mesmo "papel" de o açúcar (Objeto) nas orações acima. E, ao contrário, as noções de sujeito e objeto não correspondem a funções semânticas mas, sim, a noções gramaticais e, conseqüentemente, devem aparecer somente na estrutura superficial, enquanto que na estrutura profunda constarão as noções casuais.

Assim, a principal crítica ao modelo padrão de Chomsky (1965) relaciona-se à definição das **funções**. Numa árvore configuracional das funções (cf. figura 1) - em que um elemento é diretamente dominado por outro - Sujeito e Objeto podem ser definidos pelas posições dos respectivos SNs. No entanto, tal árvore não consegue representar os diferentes papéis de João e os mesmos papéis de o açúcar nas orações acima. Chomsky considera tanto as categorias (SN, SV, V, SP), quanto as funções (Sujeito-Objeto) na estrutura profunda.

Fillmore propõe, então, sua teoria dos **casos**⁵ profundos como **relações sintáticas** "semanticamente relevantes" (1977:281), isto é, relações mais profundas que sujeito e objeto, onde estariam representados os "papéis" dos participantes e suas relações com o verbo.

Outra crítica ao modelo padrão refere-se aos sintagmas preposicionais (SP). Chomsky os considera um constituinte da oração (I) ou do sintagma

4 **Dativo (D)**, segundo Fillmore (1977:300), é "o caso do ser animado afetado pelo estado ou ação identificados pelo verbo".

(28) João ouviu a coruja.

D O

(29) Maria ganhou um livro.

D O

Chafe (1979:149-56) propõe os casos Experienciador (E) e Beneficiário (B) para dar conta dos exemplos acima, que, para Fillmore, são verbos dativos.

5 Fillmore (1977:299) define **casos** como "um conjunto de conceitos universais, presumivelmente inatos, que identificam certos tipos de julgamentos que os seres humanos são capazes de fazer acerca dos acontecimentos que ocorrem a seu redor, julgamentos acerca de assuntos tais como quem fez, com quem aconteceu e o que foi mudado".

verbal (SV), dependendo do grau de "coesão" que mantém com o verbo que os acompanha. Fillmore (1966), em seu artigo "A proposal concerning English Prepositions" critica a introdução direta dos sintagmas preposicionais nas regras sintagmáticas, argumentando que os sintagmas preposicionais ou adverbiais de lugar, tempo, etc., estando sob a dominação direta de (0), como O --> SN + SV (SP) (SP), além de não serem distinguidos, são considerados tanto categorias (SN, SV), como funções (Lugar, Tempo), o que constitui uma mescla de dois tipos de noções. Propõe, então, que os sintagmas preposicionais sejam classificados em termos de casos. Assim em:

(30) João abrirá a porta com esta chave.

(31) Esta chave abrirá a porta.

o SP **esta chave** tem funções superficiais diferentes, mas na estrutura profunda é sempre o **Instrumento** que serve para abrir a porta.

Para Fillmore, a informação da função semântica dos sintagmas nominais está na própria estrutura profunda da oração, onde todas as relações sintáticas semanticamente pertinentes são representadas por "etiquetas casuais" ou casos.

A proposta de Cook⁶

A gramática de casos proposta por Cook é um modelo não-localista⁷, que afirma a centralidade do verbo. Esse modelo representa a estrutura semântica de cada oração em termos de um verbo central e os nomes exigidos pela valência semântica desse verbo. Os nomes que estão em relação de associação com o verbo são denominados **casos**, isto é, relações semânticas, em oposição a termos como sujeito e objeto, que se referem a relações gramaticais ou sintáticas. A valência semântica de um verbo determina o número e o tipo de casos que devem ocorrer com o mesmo.

A estrutura semântica, neste modelo, consiste de um S (proposição), um V (predicador) e um, dois ou três SNs (argumentos), os quais são substituídos por casos, que, organizados na estrutura, obedecem a uma hierarquia de escolha do sujeito. A figura 2 ilustra a estrutura semântica de (32).

(32) João deu flores para Maria.

⁶ Entre as várias propostas de gramática de casos, apresentaremos, aqui, por questões de objetividade, o modelo matricial de Walter A. Cook (1970-1978, revisado/1989), que incorpora características de Fillmore (1968, 1971), Chafe (1970), Anderson (1971) e por ser, a nosso ver, o mais adequado para a análise semântica do Objeto.

⁷ Os modelos casuais localistas priorizam os casos **Locativo (L)**, **Origem (Or)** e **Meta (M)**.

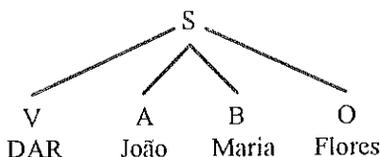


FIGURA 2

onde o verbo é o elemento central que determina o número e o tipo de casos exigidos pelo seu significado. O verbo e seus casos são apresentados em forma de esquema casual, como em (32):

dar + [--- A, B, O]

Os casos listados por Cook (1989: 191) são:

Agente (A) é o caso exigido por um verbo de ação. Apesar de ser tipicamente animado, a noção de agente estende-se às forças da natureza e até objetos inanimados.

Experienciador (E) é o caso exigido por um verbo de experienciação. É o que experiencia sensação, emoção ou conhecimento. Nos verbos de comunicação, o experienciador é o ouvinte.

Beneficiário (B) é o caso exigido por um verbo benefactivo. É o possuidor ou participante não-agentivo de uma transferência de propriedade ou de uma transação comercial ou de qualquer processo ou ação que resulte em uma relação de ganho ou perda para o participante da ação ou processo.

Objeto (O) é o caso obrigatório⁸ encontrado em todos os verbos. É o tema neutro subjacente do estado, processo ou ação descritos pelo verbo. Com os verbos de estado, o Objeto é a coisa que está sendo descrita. Com verbos processuais ou agentivos, o Objeto é o objeto em movimento ou a coisa que sofre mudança.

Locativo (L) é o caso exigido por um verbo locativo. É restrito à localização física e inclui os locativos estáticos e direcionais.

Cook agrupou os verbos em uma matriz 3 x 4 (daí o nome modelo matricial) classificando-os, verticalmente, em estados, processos e ações e, horizontalmente, em básicos, experimentativos, benefactivos e locativos. De maneira geral, os verbos são classificados em estados e não-estados.

O verbo de estado é semanticamente estático e é definido como verbo de não-acontecimento. Os verbos de não-estado são classificados em processos e

⁸ Em predicções como:

(33) É cedo. (34) É tarde.

não detectamos o **Objeto (O)**; portanto, a nosso ver, o **O** não é obrigatório.

ações, os processuais são verbos de acontecimento não-agentivo, enquanto que os de ação são verbos de acontecimento agentivo. São esquematizados assim:

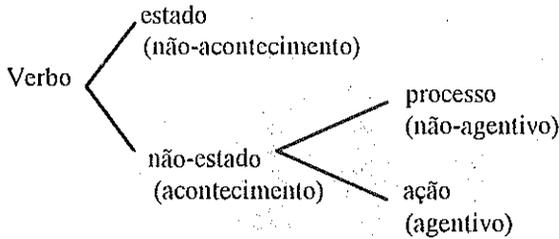


FIGURA 3

A matriz de esquemas casuais proposta por Cook (1979:203) é a seguinte⁹:

Tipos de verbos	Básicos	Experimen- tativos	Benefactivos	Locativos
Estados	Oe ser alto	E, Oe gostar	B, Oe ter	Oe, L estar em
Processos	O morrer	E, O sentir	B, O ganhar	O, L cair
Ações	A, O matar	A, E, O dizer	A, B, O dar	A, O, L pôr

FIGURA 4

Em "Case Grammar Theory" (1989:196), Cook propõe três modificações à matriz de tipos de verbos: 1) esquemas casuais com o caso O (Objeto) duplo para a análise de predicções em que o sujeito e o predicado nominal são colocados em uma relação de igualdade; 2) alguns verbos na língua exigem o caso T (Tempo), que podem ser de estado, processo e ação; 3) verbos com o mesmo esquema casual, às vezes, diferem na seleção do sujeito: ter +[-- B, Oe] e pertencer +[-- Oe, B]. Na realidade, estas modificações já haviam sido anteriormente sugeridas por Cook em 1979, mas formalmente propostas em "Case Grammar Theory" (1989).

⁹ Em Do Objeto (II) - Uma análise casual. exemplificaremos e analisaremos as predicções que compõem cada categoria.

Em síntese, Cook em seu modelo matricial (1979, 1989) adota: 1) a centralidade do verbo, 2) basicamente o sistema casual de Fillmore (1968) e Chafe (1970), o que caracteriza um modelo não-localista, 3) os tipos de verbos de Chafe (1970): estados, processos e ações, 4) a obrigatoriedade do O (Objeto) de Anderson (1971), 5) a teoria dos casos não-manifestos de Fillmore (1971), 6) o sistema bidirecional de derivação de verbos de Chafe (1970) e, com base nestes modelos, propõe o seu próprio modelo de gramática de casos.

O modelo casual adotado por nós é o modelo praticado na Universidade Federal de Santa Catarina (cf. Nicolacópulos, 1992), que adota um sistema casual composto de oito casos **A-E-B-O-L-T-C-H**. Agente (**A**) é o caso que expressa **ação**; Experienciador (**E**) expressa **sensação, emoção, conhecimento**, percebidos estática, processual ou agentivamente, incluindo **comunicação**; Beneficiário (**B**) denota **posse, ganho ou perda e transferência de propriedade**, percebidos estática, processual ou agentivamente; Objeto (**O**) em termos gerais, o Objeto, com verbos de estado, é a "coisa" que está sendo descrita; com verbos processuais ou agentivos é o "objeto" ou "coisa" em movimento ou que sofre mudança¹⁰; Locativo (**L**) denota **lugar**, percebido estática, processual ou agentivamente; Tempo (**T**) expressa **tempo cronológico**, percebido estático, processual ou agentivamente; Comitativo (**C**) denota **companhia**, percebida estática, processual ou agentivamente e Holístico (**H**) expressa o **todo, a totalidade**, percebidos estática, processual ou agentivamente. Assim, o presente estudo analisa as predicções **básicas, experimentativas, benefactivas, locativas, temporais, comitativas e holísticas**, percebidas estática, processual ou agentivamente.

CONCLUSÃO

Este artigo tratou, por um lado, o **Objeto** do ponto de vista da gramática tradicional (que ora o define como "paciente" ou "meta", "pessoa ou coisa que sofre a **ação verbal**", embora considerada uma abordagem sintática), do estruturalismo (que, embora sendo uma abordagem sintática, também recorre a critérios semânticos), da gramática transformacional (abordagem sintática) e apresentou, por outro, uma abordagem semântica (gramática de casos), objetivando (1) mostrar as diferenças dos tratamentos das funções sintáticas e semânticas, com ênfase ao **objeto**, cotejando-os, porém, sem contrapô-los, e (2) apresentar a fundamentação teórica (gramática de casos), que servirá de base para a análise semântica (casual) do **Objeto**, que será a segunda parte deste estudo.

¹⁰ Em **Do Objeto II - Uma análise casual**, daremos uma definição mais detalhada do Objeto (**O**), que é um dos objetivos deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, John M. *The grammar of case: towards a localistic theory.* *Cambridge Studies in Linguistics*, Cambridge, (4), 1971.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1972.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 11. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CHOWSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- COOK, Walter A.S.J. *Case grammar: development of the matrix model (1970-1978)*. Washington: Georgetown University, 1979.
- COOK, Walter A.S.J. *Case grammar theory*. Washington, Georgetown: University, 1979.
- DUBOIS-CHARLIER F. Avant-Propos: les premiers articles de Fillmore. *Languages*, 38:3-17, 1975.
- FILLMORE, Charles J. *A proposal concerning english prepositions*. In: DINNEEN, Francis P. (ed.) *Round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University, 1966. p. 19-34.
- FILLMORE, Charles J. *Toward a modern theory of case*. The Ohio State University Project on Linguistic analysis. Ohio: State University, 1966. p. 1-24 (Report, 13).
- FILLMORE, Charles J. Some problems for case grammar. In: O'BRIEN, Richard J. *Round table on languages and linguistics*. Washigton: Georgetown University, 1971. p. 35-56.
- FILLMORE, Charles J. Em favor do caso. In: Lobato, Lúcia M.A. *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1971. p. 275-359.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo lingüístico*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

- NICOLACÓPULOS, Apóstolo T. *A semantic analysis of portuguese predications - an introduction to case grammar*. Washington: Georgetown University, 1981. Tese (Doutorado em Lingüística) - Georgetown University, 1981.
- NICOLACÓPULOS, Apóstolo T. *The holistic case - an introduction to case grammar*. Florianópolis: UFSC, 1992.
- PONTES, Eunice. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.
- RICHARDS, Jack et al. *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman, 1985.
- ZUCCO, Bernadete. *Introdução ao estudo do objeto: uma análise casual*. Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.

DO OBJETO (II): UMA ANÁLISE CASUAL

Bernadete Zucco*

RESUMO: Este artigo fará um estudo introdutório do **Objeto** do ponto de vista da Gramática de Casos, isto é, segundo uma perspectiva semântica, objetivando 1) identificar e definir o Objeto semântico, 2) determinar como este Objeto pode aparecer na estrutura sintática e 3) estabelecer um contraste entre o objeto sintático e o Objeto semântico.

Palavras-chave: objeto, gramática de casos, semântica.

THE OBJECT (II): A CASE ANALYSIS

ABSTRACT: This paper intends to propose a semantic treatment of the **object**, from the point of view of case grammar theory. Its aim is to (1) identify and define the semantic **object**, (2) detect how this **object** may appear in the syntactic structure and (3) establish a contrast between the syntactic object and the semantic **object**, concluding that there is no one-to-one relationship between these two.

Key words: object, case grammar, semantic.

ANÁLISE CASUAL DO OBJETO

Introdução

Camara Júnior (1979:72) define o sujeito, tradicionalmente, em termos de posição e concordância. Dessa maneira, nas orações transitivas, como vimos em *Do Objeto I - Considerações teóricas* (Introdução), no exemplo:

(02) João matou Guilherme.

* Avenida Brasil, 3030, Aptº 702, Edifício Campeche Balneário, 88330-000, Camboriú-Santa Catarina, Brasil.

Data de recebimento: 21/02/94.

Data de aceite: 03/03/94.

"o SN precedente¹ ao verbo e concordante com ele é o sujeito" (João), e o SN **que se lhe contrapõe é o objeto** (Guilherme).

Na gramática tradicional, um mesmo referente é candidato às funções sintáticas de sujeito ou objeto dependendo da sua posição e concordância com o verbo; na gramática de casos, um mesmo referente é, **independente da sua posição na oração**, um candidato ao caso que for exigido pelo verbo ou predicador. Os casos ou papéis semânticos incluem as funções casuais de: Agente (A), Experienciador (E), Beneficiário (B), Objeto (O), Locativo (L), Tempo (T), Comitativo (C) e Holístico (H).

Fillmore (1977:297) observa que "as combinações de casos que definem os tipos de sentenças de uma língua têm o efeito de impor uma classificação dos verbos na língua, de acordo com o tipo no qual eles podem ser inseridos". Os verbos, por sua vez, são classificados de acordo com um campo semântico específico em básicos, experimentativos, benefactivos, locativos, temporais, comitativos e holísticos, podendo cada um deles ser de estado, processo e ação. Os predicadores básicos utilizam somente os casos A e O; as predicções experimentativas incluem o E; as benefactivas incluem o B; as locativas incluem o L; as temporais o T; as comitativas incluem o C e as holísticas incluem o H. O caso O (Objeto) nas predicções estáticas é marcado Oe, para indicar **estatividade**.

Análise casual do Objeto

Assim, de acordo com o modelo matricial, os **predicadores básicos** possuem um O (Objeto). Os **predicadores básicos estáticos** possuem um Oe (Objeto) que está em uma relação de estatividade com o seu predicador. Expressam um não-acontecimento, como em (02).

(02) "Jeca **está vivo** no Vale do Paraíba" (F.S.P., 23.06.92:5-1)².

constituído por um Oe (Objeto) - Jeca - que está em uma relação de **estatividade** com o seu predicador. É a "coisa" que está sendo descrita.

Há, também, **predicadores básicos estáticos** com o Oe (Objeto) duplo, como em (03):

¹ Se o SN estiver posposto e concordar com o verbo, pode ser considerado sujeito, mas também pode não ser. Na gramática tradicional, numa oração como:

(01) Isto são flores.

o SN flores concorda com o verbo, mas não é o sujeito.

Pontes (1986:173) observa "O SN posposto tem mais traços de objeto do que de sujeito".

² O corpus, que ora examinaremos, foi coletado no discurso jornalístico culto da **Folha de S. Paulo**. Optamos por este tipo de discurso por ser um tipo de discurso atual e informativo. Uma maior quantidade de dados são, por nós, analisados em Zucco, B. (1992).

- (03) "Rio é centro do mundo, durante três dias"
(F.S.P., 13.06.92:1-11).

constituído por dois **Oe** (Objetos) semânticos - **Rio/Centro do mundo** - que estão em uma relação de **equivalência** com o seu predicador, percebidos estaticamente.

Os **predicadores básicos processuais** possuem um **O** (Objeto) que está em uma relação de **processo** com o seu predicador. Expressam um acontecimento não-agentivo, como em (04).

- (04) "Menino **morre** em explosão de bomba" (F.S.P.,
26.06.92:3-1).

constituído por um **O** (Objeto) - **menino** - que está em uma relação de **processo** com o seu predicador. É a "coisa" que ocorre, que sofre mudança de estado.

Há, também, **predicadores básicos processuais** com o **O** (Objeto) duplo, como em (05):

- (05) "MAM carioca vira capital da cultura na Eco-92" (F.S.P.,
05.06.92:4-8).

constituído por dois **O** (Objetos) semânticos - **MAM carioca/capital da cultura** - que sofrem mudança de estado.

Os **predicadores básicos agentivos** possuem um **A** (Agente) que denota ação e um **O** (Objeto) que está em uma relação de **afecção** com o **A**. Expressam, em termos gerais, um acontecimento agentivo, como em (06):

- (06) "Choques étnicos na Moldova **matam** 15" (F.S.P.,
20.05.92:2-9).

constituído por um **A** (Agente) - **choques étnicos** - que expressa ação por estar em uma relação de **agentividade** com o seu predicador e um (Objeto) - **15** - que está em uma relação de **afecção** com o **A**.

Por outro lado, o **O** (Objeto) também pode denotar o **objeto criado**³, aquele que expressa o produto da criação do **A** (Agente), como em (07):

- (07) "Instituto **produz** soro contra cobras do AM" (F.S.P.,
20.05.92:3-2).

constituído por um **A** (Agente) - **instituto** - que expressa ação por estar em uma relação de **agentividade** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **soro contra cobras do AM** - que expressa o **objeto criado**, por ser o produto da criação do **A**.

³ Cook considera o caso **Factitivo (F)** (de Fillmore, 1968) um alocado do caso Objeto, por estar em distribuição complementar com o objeto criado (Apud Nicolacópulos, 1981:85).

Há, também, **predicadores básicos agentivos** com o **O** (Objeto) duplo, como em (08):

- (08) "BB abre linha de pré-custeio. O Banco do Brasil iniciou semana passada as operações de pré-custeio. Através delas, o agricultor pode financiar em junho e julho a compra de fertilizantes, defensivos e sementes" (F.S.P., 23.06.92:5-3).

constituído por um **A** (Agente) - **BB** - que expressa ação por estar em uma relação de **agentividade** com o seu predicador e dois **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O** (Objeto) aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição, que se encontra lexicalizado⁴, ou seja, incorporado ao verbo **abrir** (= fazer abertura) e o segundo **O** - **linha de pré-custeio** - que está em uma relação de **afecção** com o **A**.

Há, ainda, **predicadores básicos agentivos** com o **O** (Objeto) triplo⁵, como em (09):

- (09) "Cheques ligam PC Farias a Collor" (F.S.P., 28.06.92:1-1).

constituído por um **A** (Agente) - **Cheques** - que expressa ação por estar em uma relação de **agentividade** com o seu predicador e três **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O** aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição, que se encontra lexicalizado ao verbo **ligar**, e o segundo e o terceiro **O** - **PC Farias/Collor** - são os dois elementos que estão em uma relação de **equivalência** entre si, equivalência esta estabelecida por **ligar** (= fazer ligação).

As **predicações experimentativas** são aquelas em que o **E** (Experienciador) expressa **sensação, emoção, conhecimento**, percebidos estática, processual ou agentivamente, incluindo **comunicação**. As **predicações experimentativas estáticas** possuem um **E** (Experienciador) e um **Oe** (Objeto) que expressa o conteúdo da experiência, percebido estaticamente, como em (10):

- (10) "PMDB acha impossível o apoio do PSDB" (F.S.P., 06.06.92:1-9).

constituída por um **E** (Experienciador) - **PMDB** - que está em uma relação de **experimentação** (sensação, emoção, conhecimento, comunicação) com o seu predicador e um **Oe** (Objeto) - **o apoio do PSDB** - que expressa o conteúdo da experiência, percebido estaticamente.

4 Trataremos da teoria da **lexicalização** posteriormente.

5 Cook (1989:196) admite a existência de dois **O** (Objetos) semânticos. A existência de um ou mais **O** não afeta a qualidade da proposição.

Há, também, **predicações experimentativas estáticas com Oe** (Objeto) duplo, como em (11):

- (11) "Não **tenho** vergonha do meu passado" (F.S.P., 20.06.92:4-1).

constituída por um **E** (Experienciador), apagado (-eu-) que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e dois **Oe** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **Oe - vergonha** - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição e o segundo **Oe - do meu passado** - expressa o conteúdo da experiência, percebido estaticamente.

As **predicações experimentativas processuais** possuem um **E** (Experienciador) e um **O** (Objeto) que expressa o conteúdo da experiência, percebido como um acontecimento não-agentivo, como em (12):

- (12) "Eu nunca **vi** o Maracanã" (F.S.P., 14.06.92:5-1).
constituída por um **E** (Experienciador) - **eu** - que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **o Maracanã** - que expressa o conteúdo da experiência, percebido como um acontecimento não-agentivo.

Há, também, **predicações experimentativas processuais com O** (Objeto) duplo, como em (13):

- (13) "Meninas entram na puberdade mais cedo e, aos treze anos, já **sentem** saudades da infância"(F.S.P., 28.06.92:4-1).
constituída por um **E** (Experienciador) - **meninas** -que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e dois **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O - saudades** - aquilo que vai determinar, junto com o verbo, o significado da proposição e o segundo **O - da infância** - expressa o conteúdo da experiência, percebido como um acontecimento não-agentivo.

As **predicações experimentativas agentivas** possuem um **A** (Agente) que expressa ação, um **E** (Experienciador) que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e um **O** (Objeto) que expressa o conteúdo da experiência de **E**, como em (14):

- (14) "Museu **mostra** exposição de artesanato com nobreza inédita"⁶ (F.S.P., 05.06.92:4-8).

constituída por um **A** (Agente) - **museu** - que expressa ação, um **E** (Experienciador), apagado (= **para o público**) - que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **exposição de artesanato** (...) - que expressa o conteúdo da experiência de **E**.

As **predicações benefactivas** são aquelas em que o **B** (Beneficiário) denota uma relação de **posse, ganho ou perda, transferência de propriedade ou transação comercial**, percebidas estática, processual ou agentivamente. As **predicações benefactivas estáticas** possuem um **B** (Beneficiário) que denota uma relação de **posse** e um **Oe** (Objeto) que é a "coisa" possuída, percebida estaticamente, como em (15):

- (15) "O empresário Paulo Marte filho, 31, **tem** dois Saturn em casa" (F.S.P., 28.06.92:9-8).

constituída por um **B** (Beneficiário) - **o empresário Paulo Marte Filho** - que está em uma relação de **posse** com o seu predicador e um **Oe** (Objeto) - **dois Saturn** - que é a "coisa" possuída, percebida estaticamente.

Pode, no entanto, haver **predicações benefactivas estáticas** que diferem na seleção do sujeito, como em (16):

- (16) "Segundo a Polícia Federal, a droga **pertencia** ao "Cartel de Medellin" e foi apreendida quando esperava embarque no Porto de Mucuripe, em Fortaleza" (F.S.P., 26.06.92:3-2).

constituída por um **Oe** (Objeto) - **a droga** - que é a "coisa" possuída, percebida estaticamente e um **B** (Beneficiário) - **Cartel de Medellin** - que está em uma relação de **posse** com o seu predicador.

As **predicações benefactivas processuais** possuem um **B** (Beneficiário) que está em uma relação de **ganho ou perda** com o seu predicador e um **O** (Objeto) que é o "objeto" do **ganho ou perda**, como em (17):

- (17) "Gabi **ganha** prêmio Saca-Rolha do ano" (F.S.P., 22.04.92:4-4).

constituída por Beneficiário (**B**) - **Gabi** - que está em uma relação de **ganho** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **prêmio Saca-Rolha do ano** - que é o "objeto" do **ganho**.

⁶ O caso **E** (Experienciador), em posição de objeto, muitas vezes, talvez por economia, não aparece na estrutura sintática, isto é, está **apagado**. No entanto, pode ser resgatado pelo contexto, como em (14) (= **para o público**).

Há, também, **predicações benefactivas processuais** com o **O** (Objeto) duplo, como em (18):

- (18) "Cena de "A Bela e a Fera", primeiro desenho animado a concorrer ao Oscar, que **rendeu** mais de US\$ 200 milhões nos EUA e que estréia hoje nas telas brasileiras" (F.S.P., 26.06.92:1-1).

constituída por um **B** (Beneficiário), apagado, que denota **ganho** e dois **O** (Objeto) semânticos, sendo que o primeiro **O** - **primeiro desenho animado (...)** - expressa a "origem", no caso de rendimento e o segundo **O** - **mais de US\$ 200 milhões (...)** - que é o "objeto" do **ganho**.

As **predicações benefactivas agentivas**⁷ possuem um **A** (Agente) que denota ação, um **B** (Beneficiários) que se beneficia de ação e um **O** (Objeto), aquilo que passa (ou que é passado) para a propriedade de, como em (19):

- (19) "Governador dá documento à polícia" (F.S.P., 06.06.92:1-6).

constituída por um **A** (Agente) - **governador** - que denota ação, um **B** (Beneficiário) - **polícia** - que se beneficia da ação e um **O** (Objeto) - **documentos** - que é o "objeto" que passa (ou que é passado) para a propriedade de.

As **predicações benefactivas agentivas**, mais especificamente as que envolvem **transação comercial** do tipo **comprar, vt., vender, vt., etc.**, possuem dois **B** (Beneficiários) e também denotam **ganho** ou **perda**, como em (20):

- (20) "Em maio, as montadoras **venderam** para as concessionárias 60.629 veículos ou 14,57% abaixo do mês anterior, segundo a Associação Nacional de Fabricantes de Veículos Automotores (Anfavea)" (F.S.P., 05.06.92:1-11).

constituída por um **A** (Agente) - **as montadoras** - que pratica a ação e, ao mesmo tempo, é o **B** (Beneficiário) desta ação, um outro **B** - **as concessionárias** - que também se beneficia da ação e um **O** (Objeto) - **60.629 veículos ou 14,57% (...)** - que é o "objeto" que passa (ou que é passado) para a propriedade de.

Há, também, **predicações benefactivas agentivas** que envolvem **transação comercial** com **O** (Objeto) duplo, como em (21):

⁷ A definição de **benefactivo agentivo** está sendo ampliada com a adição da noção de **ganho** ou **perda**, para abarcar verbos de **transação comercial**, onde existem dois **B** (Beneficiários).

- (21) "Empresário troca picape e Quantum por Pathfinder"
(F.S.P., 28.06.92:9-1).

constituída por um **A** (Agente) - **empresário** - que pratica a ação e, ao mesmo tempo, é o **B** (Beneficiário) desta ação, um outro **B** (apagado) que também se beneficia da ação e dois **O** (Objetos) semânticos - **picape e Quantum/Pathfinder** - que são os dois "objetos" envolvidos na **transação comercial** (troca ou permuta).

As **predicações locativas** são aquelas em que o **L** (Locativo) denota **localização física** ou **mudança de um lugar para outro**, percebidas estática, processual ou agentivamente. As **predicações locativas estáticas** denotam a **localização** de uma pessoa ou "coisa" em um determinado **espaço**, percebidas estaticamente, como em (22):

- (22) "A mostra se **estende** por toda a cidade, ocupando o museu de História Natural, o novo prédio oficial do Documento, uma casa em Friedrichsplatz e mais três grandes edifícios concentrados na zona mais elegante de Kassel" (F.S.P., 13.06.92:4-1).

constituída por um **Oe** (Objeto) - **a mostra** - que é o espaço ocupado pelo **O** e um **L** (Locativo) - **toda a cidade** - que está em relação de **espacialidade** com o seu predicador, percebida estaticamente.

Pode, no entanto, haver **predicações locativas estáticas** que diferem na seleção do sujeito, como em (23):

- (23) "A cidade de Ourinhos (371 km de São Paulo) **sedia** hoje e amanhã fase interior do 11º ENDA (Encontro Nacional de Dança), realizado pelo Sindicato dos Profissionais de Dança de São Paulo" (F.S.P., 13.06.92:4-4).

constituída por um **L** (Locativo) - **a cidade de Ourinhos** - que está em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador e um **Oe** (Objeto) - **fase interior do 11º ENDA (...)** - que é o espaço ocupado pelo **O**, percebido estaticamente.

As **predicações locativas processuais** denotam um "**objeto**" em **movimento** em um acontecimento não-agentivo, como em (24):

- (24) "Helicóptero cai no mar e mata co-piloto" (F.S.P., 05.06.92:3-3).

constituída por um **O** (Objeto) - **helicóptero** - que é o "objeto" em movimento e um **L** (Locativo) - **no mar** - que está em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador.

Pode, no entanto, haver **predicações locativas processuais** que diferem na seleção do sujeito, como em (25):

- (25) "No Ullevi já **couberam** 52.194 espectadores, em 03 de junho de 59, o recorde nacional de assistência, no clássico local entre o Gorteborg e o Orgryte IS" (F.S.P., 26.06.92:3-4).

constituída por **L** (Locativo) - **no Ullevi** - que está em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **52.194 espectadores** - que é o "objeto" em movimento.

As **predicações locativas agentivas** possuem um **A** (Agente) que põe um "objeto" em movimento ou um "objeto" que sofre mudança de um lugar para outro, por estar em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador, como em (26):

- (26) "Fundação **tira** mendigos da zona sul do Rio" (F.S.P., 06.06.92:1-11).

constituída por um **A** (Agente) - **Fundação** - que pratica a ação, um **O** (Objeto) - **mendigos** - que é o "objeto" que se desloca (= é deslocado) para outro lugar e um **L** (Locativo) - **da zona sul do Rio** - que está em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador.

As **predicações temporais** são aquelas que expressam **T** (Tempo cronológico), percebido estática, processual ou agentivamente. As **predicações temporais estáticas** são aquelas em que o **Oe** (Objeto) é a "coisa" quantificada no **T** (Tempo cronológico), percebida estaticamente, como em (27):

- (27) "O piloto preferido de Enzo Ferrari é um mito para os canadenses, que nunca vão esquecer o estilo arrojado e às vezes irresponsável de Gilles, que morreu em 8 de maio de 82 num acidente durante os treinos para o GP da Bélgica, em Zolder. Ele **tinha** 30 anos" (F.S.P., 14.06.92:5-8).

constituída por um **Oe** (Objeto) - **ele (Gilles)** - que é a "coisa" quantificada no **T** (Tempo cronológico) - **30 anos** - por estar em uma relação de **temporalidade** com o seu predicador, percebida estaticamente.

As **predicações temporais processuais** são aquelas em que o **O** (Objeto) é quantificado no **T** (Tempo cronológico), percebido como um acontecimento não-agentivo, como em (28):

- (28) "Gilberto Gil **completa** hoje 50 anos e se prepara para uma turnê de um mês pela Europa" (F.S.P., 26.06.92:4-1).

constituída por um **O** (Objeto) - **Gilberto Gil** - quantificado no **T** (Tempo cronológico) - **50 anos** - por estar em uma relação de **temporalidade** com o seu predicador, percebida como um acontecimento não-agentivo.

Pode, no entanto, haver **predicações temporais processuais** que diferem na seleção do sujeito, como em (29):

- (29) "28 dias **faltam** para a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Barcelona" (F.S.P., 27.06.92:3-5).

constituída por um **O** (Objeto) - **cerimônia de abertura (...)** - quantificado no **T** (Tempo cronológico) - **28 dias** - que está em uma relação de **temporalidade** com o seu predicador, percebida como um acontecimento não-agentivo.

As **predicações temporais agentivas** são aquelas em que o **O** (Objeto) é transferido no **T** (Tempo cronológico), em um acontecimento agentivo, como em (30):

- (30) "Fujimori **adia** eleições municipais para 1993" (F.S.P., 21.06.92:3-4).

constituída por um **A** (Agente) - **Fujimori** - que pratica a ação, um **O** (Objeto) - **eleições municipais** - que é transferido no **T** (Tempo cronológico) - **para 1993** - por estar em uma relação de **temporalidade** com o seu predicador.

O caso **Comitativo** (C) foi proposto por Fillmore em 1969. Inicialmente (1968), aparece como conjunção coordenativa e listado como caso proposicional na versão revisada de seu primeiro modelo (1969:366). As **predicações comitativas** são aquelas que denotam uma relação de **companhia**, percebida estática, processual ou agentivamente. As **predicações comitativas estáticas** denotam uma relação de **companhia**, percebida estaticamente, como em (31):

- (31) "O ator Fisher Stevens conquistou o coração da mulher-gato Michelle Pfeiffer. Stevens, que fez "Um robô em curto-circuito", **está casado** com a atriz há apenas três meses" (F.S.P., 10.07.92:4-1).

constituída por um **Oe** (Objeto) - **Stevens** - que denota "alguém" ou "algo" em determinada companhia e um **C** (Comitativo) - **com a atriz** - que está em uma relação de **companhia** com o seu predicador, percebida estaticamente.

As **predicações comitativas processuais** denotam uma relação de **companhia**, percebida como um acontecimento não-agentivo, como em (32):

- (32) "A corte da cidade de Sacramento decidiu que Elyse Masone, a menina, vá morar com a avó paterna até decidir em definitivo o seu destino. Steve Masone, o pai, quer que a menina passe a **viver** com ele" (F.S.P., 16.10.93:2-11).

constituída por um O (Objeto) - **a menina** - que denota "alguém" ou "algo" em determinada companhia e um C (Comitativo) - **com ele** - que está em uma relação de **companhia** com o seu predicador, percebida como um acontecimento não-agentivo.

As **predicações comitativas agentivas** denotam uma relação de **companhia**, percebida como um acontecimento agentivo, como em (33):

- (33) "O ministro Fernando Henrique Cardoso (Fazenda) **reúne-se** hoje com o governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, para obter apoio do PFL na aprovação do plano econômico, que incluiu ajuste fiscal" (F.S.P., 16.11.93:1-11).

constituída por um A (Agente) correferente⁸ a um O (Objeto) - **o ministro Fernando Henrique Cardoso (Fazenda)** - que denota "alguém" ou "algo" em determinada companhia C (Comitativo) - **governador da Bahia (...)** - que está em uma relação de **companhia** com o seu predicador.

O caso **Holístico (H)** faz parte do modelo casual praticado na Universidade Federal de Santa Catarina, formalmente proposto em "The Holistic Case - an Introduction to Case Grammar" (Nicolacópulos, 1992). As **predicações holísticas** são aquelas que expressam o **todo**, a **totalidade**, percebidas estática, processual ou agentivamente. As **predicações holísticas estáticas** expressam uma relação de **totalidade**, percebida estaticamente, como em (34):

- (34) "A Moldova, na fronteira com a Romênia, proibiu símbolos comunistas em seu território. Ela **integrava** a lista das repúblicas refratárias a assinar o Tratado da União" (F.S.P., 26.08.92:2-1)

constituída por um Oe (Objeto) - **ela (a Moldova)** - que expressa a parte do todo e um H (Holístico) - **a lista das repúblicas refratárias (...)** - que está em uma relação de **totalidade** com o seu predicador, percebida estaticamente.

Podem, no entanto, haver **predicações holísticas estáticas** que diferem na seleção do sujeito, como em (35):

- (35) "O Mercosul **engloba** Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai" (F.S.P., 20.09.92:3-2).

constituída por um H (Holístico) - **O Mercosul** - que está em uma relação de **totalidade** com o seu predicador e um Oe (Objeto) - **Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai** - que expressa a parte do todo, percebida estaticamente.

⁸ Trataremos da teoria da correferencialidade posteriormente.

As **predicações holísticas processuais** expressam uma relação de **totalidade**, percebida como um acontecimento não-agentivo, como em (36):

- (36) "Rosinete Silva de Carvalho Melanias **completa** um **trunvirato de secretárias poderosas envolvidas no caso PC**" (F.S.P., 10.07.92:1-5).

constituída por um **O** (Objeto) - **Rosinete Silva de Carvalho Melanias** - que expressa a parte do todo e um **H** (Holístico) - **um trunvirato de secretárias poderosas envolvidas no caso PC** - que está em uma relação de **totalidade** com o seu predicador, percebida como um acontecimento não-agentivo.

As **predicações holísticas agentivas** expressam uma relação de **totalidade**, percebida como um acontecimento agentivo, como em (37):

- (37) "A Geórgia recusa-se a **entrar** na Comunidade dos Estados Independentes (CEI)" (F.S.P., 20.10.93:2-11).

constituída por um **A** (Agente) correferente a um **O** (Objeto) - **a Geórgia** - que expressa a parte do todo e um **H** (Holístico) - **Comunidade do Estados Independentes (CEI)** - que está em uma relação de **totalidade** com o seu predicador.

Correferencialidade:

Cook (1979:93) define a **Correferencialidade**⁹ como "duas funções casuais distintas na estrutura profunda, que possuem o mesmo referente semântico e, conseqüentemente, têm uma única representação superficial". A correferencialidade ocorre com **predicações agentivas**, onde o **A** (Agente) é correferente com outros casos exigidos semanticamente pelo verbo ou predicador, tais como o **E** (Experienciador), o **O** (Objeto), o **L** (Locativo), etc.

O caso **A** (Agente) pode ser correferente com o caso **E** (Experienciador), como em (39):

- (39) "Comissão **aprova** projeto de reforma" (F.S.P., 05.06.92:1-8)

constituída por um **A** (Agente) correferente a um **E** (Experienciador) - **comissão** - que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **projeto de reforma** - que expressa o conteúdo da

9 Fillmore (1971) observa que o princípio da **correferencialidade** não pode ser confundido com o processo gramatical de reflexivização. Assim em:

(38) João **lavou-se**.

o objeto está reflexivizado, mas o sujeito desempenha a função casual de **A** (Agente) e o objeto direto, a de **O** (Objeto) (Apud Cook, 1989:53).

experiência de E. Há correferencialidade pela ação e pela experiencição da comissão na aprovação do projeto.

As **predicações experimentativas** do tipo **dizer, vt., anunciar vt., pedir, vt., etc.**, que expressam **comunicação** denotam concomitantemente um processo mental que configura **A=E** (na posição de sujeito), um outro **E** (em posição de objeto) e um **O** (Objeto) que expressa o conteúdo da experiência de E, como em (40):

- (40) "Governo **pede** mudança de metas ao FMI" (F.S.P., 06.06.92:1-9).

constituída por **A** (Agente) correferente a um **E** (Experienciador) - **governo** -, um outro **E** - **FMI** - que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - **mudança de metas** - que expressa o conteúdo da experiência de E. Há correferencialidade pela ação e pela experiencição do governo ao pedido de mudança de metas.

Há, também, **predicações experimentativas** que expressam **comunicação** com o **O** (Objeto) duplo, como em (41):

- (41) "Quércia **diz** que Receita já fez **investigação** sobre o Zé Português"¹⁰ (F.S.P., 26.06.92:1-7).

constituída por um **A** (Agente) correferente a um **E** (Experienciador) - **receita** -, um outro **E**, apagado, que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e dois **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O** - **investigação** - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição e o segundo **O** - **sobre Zé Português** - que expressa o conteúdo da experiência de E. Há correferencialidade pela ação e pela experiencição ao fazer a investigação.

O caso **A** (Agente) pode, também, ser correferente com o caso **O** (Objeto), como em (42):

- (42) "EUA **chegaram** à Eco-92 sem o apoio do Primeiro Mundo" (F.S.P., 07.06.92:1-4).

constituída por um **A** (Agente) correferente a um **O** (Objeto) - **EUA** -, que é o "objeto" em movimento e um **L** (Locativo) - **à Eco-92 (...)** - que está em uma relação de **espacialidade** com o seu predicador. Há correferencialidade pela ação e pelo deslocamento do "objeto", isto é, o **A** é, ao mesmo tempo, aquele que pratica e o **O** (Objeto) em movimento.

O Caso **A** (Agente) pode, ainda, ser correferente com o caso **L** (Locativo), como em (43):

¹⁰ O caso **O** (Objeto) também pode ser oracional.

- (43) "Uma das barracas homenageará o ator. Estará enfeitada com flores brancas de antúrio, que na novela "Pedra sobre Pedra", da TV Globo, são **engolidas** pela mulheres que desejam rever o retratista Jorge Tadeu"(F.S.P., 27.06.92:3-1).

constituída por uma predicação que apresenta o verbo na passiva e, contendo um **A** (Agente) correferente a um **L** (Locativo) - **mulheres (...)** - que é o lugar para onde o "objeto" se dirige e um **O** (Objeto) - **flores brancas de antúrio (...)** - que é o "objeto" que se desloca (dirige) para outro lugar. Há correferencialidade pela ação e pela espacialidade, isto é, o **A** é, ao mesmo tempo, aquele que pratica a ação e o lugar para onde o "objeto" se dirige.

Lexicalização:

Segundo Fillmore (1971:48), "os casos **lexicalizados** são os casos que estão incorporados ao significado verbal e normalmente não aparecem na estrutura de superfície". Esta seção apresenta pares de orações, que, além de ilustrarem os casos de lexicalização, comprovam que, do ponto de vista semântico, existe uma relação sinonímica¹¹, entre elas, explicada pela teoria da lexicalização, como em (44) e (45):

- (44) "O salão de beleza do Hotel Ita Enramada, em Assunção, é um dos lugares mais freqüentados da concentração brasileira. Jogadores como Cafu, Rémeron e Zelão já procuraram as três funcionárias do salão para **fazer limpeza** de pele, cortar o cabelo ou massagear as costas" (F.S.P., 06.02.92:4-8);

- (45) "O preconceito era tanto que Dener ficou com medo de chegar perto de Cafu. "Vocês me fotografam e vão dizer que eu estava aqui para **limpar também**"" (F.S.P., 06.02.92:4-8).

A oração (44) contém um **A** (Agente) - **Cafu, Rémeron e Zelão** - que pratica a ação, por estar em uma relação de **agentividade** com o seu predicador e dois **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O** - **limpeza** - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição e o segundo **O** - **de pele** - o caso que está em uma relação de **afecção**. Da mesma forma, a

¹¹ Com relação à sinonímia oracional, vide Bathke (1990).

oração (45) possui os mesmos casos A,O,O, estando o primeiro O (Objeto) lexicalizado no verbo **limpar** e o segundo O apagado.

O par de orações seguinte é constituído por **predicações experimentativas**:

(46) "Marcílio **avalia** hoje arrecadação e gastos" (F.S.P., 16.05.92:1-5);

(47) "No segundo dia da reunião ministerial, hoje, o ministro da Economia, Marcílio Marques Moreira, **fará uma avaliação** do desempenho da arrecadação e das despesas do governo no primeiro quadrimestre" (F.S.P., 16.05.92:1-5).

A oração (46) contém um A (Agente) correferente a um E (Experienciador - **Marcílio** - que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e dois O (Objetos) semânticos, sendo que o primeiro O - (**avaliação**) - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição, se encontra lexicalizado no verbo **avaliar** e o segundo O - **arrecadação e gastos** - expressa o conteúdo da experiência de E. Há correferencialidade pela ação e pela experiencição ao fazer a avaliação. Da mesma forma, a oração (47) possui os mesmos casos A, E, O, O, sendo que o primeiro O (Objeto) não está lexicalizado.

O par de orações que segue é constituído por **predicações experimentativas** que expressam **comunicação** e contém um A (Agente) correferente a um E (Experienciador) (na posição de sujeito), um outro E (em posição de objeto) e dois O (Objetos) semânticos:

(48) "Montadora **faz crítica** à livre importação" (F.S.P., 11.07.92:2-5);

(49) "A decisão do governo de não incluir limites para a importação de veículos no projeto de lei de incentivos à exportação do setor automobilístico **foi criticada** ontem pelo novo presidente da Autolatina, Pierre-Alain de Smedt" (F.S.P., 11.07.92:2-5).

A oração (48) contém um A (Agente) correferente a um E (Experienciador - **Montadora** -, um outro E (apagado) que está em uma relação de **experimentação** com o seu predicador e dois O (Objetos) semânticos, sendo o primeiro O - **crítica** - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição e o segundo O - **à livre importação** - expressa o conteúdo da experiência de E. Há correferencialidade pela ação e pela

experienciação ao fazer a crítica. Da mesma forma, a oração (49) possui os mesmos casos **A, E, E, O, O**, estando o primeiro **O** (Objeto) lexicalizado no verbo **criticar**, que está apassivado.

O par de orações que segue é constituído por **predicações benefactivas**:

(50) "Amato **apoiava** uma Associação" (F.S.P., 11.05.92:1-6);

(51) "O presidente da Fiesp, Mario Amato, 72, afirma que **ofereceu apoio** para Joseph Couri formar uma associação, ao invés de sindicato, das pequenas e médias empresas, segundo Carlos Batesi, coordenador da Assessoria de comunicação social da Fiesp" (F.S.P., 11.05.92:1-6).

A oração (50) contém um **A** (Agente) - **Amato** - que pratica a ação, um **B** (Beneficiário) - **uma Associação** - que se beneficia da ação, por estar em uma relação de **ganho** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - (= **apoio**) - o "objeto" que passa (ou que é passado) para a propriedade de, que se encontra lexicalizado no verbo **apoiar**. Da mesma forma, a oração (51) possui os mesmos casos **A, B, O**, sendo que o **O** (Objeto) não está lexicalizado.

O par de orações que segue contém **predicações benefactivas** com dois **O** (Objetos) semânticos:

(52) "Atlantic **faz doação** de US\$ 200 mil para meninos de rua do Rio" (F.S.P., 06.02.92:4-2);

(53) "A Atlantic criou o Projeto Esperança este ano e informa que ainda **doará** US\$ 150 mil (Cr\$ 195 milhões) a entidades ainda não definidas, que auxiliam meninos de rua em outros Estados" (F.S.P., 06.02.92:4-2).

A oração (52) contém um **A** (Agente) - **Atlantic** - que pratica a ação, um **B** (Beneficiário) - **meninos de rua do Rio** - que se beneficia da ação, por estar em uma relação de **ganho** com o seu predicador e dois **O** (Objetos) semânticos, sendo o primeiro **O** - **doação** - aquilo que vai determinar, junto com o "verbo", o significado da proposição e o segundo **O** - **US\$ 200 mil** - o "objeto" que passa (ou que é passado) para a propriedade de. Da mesma forma, a oração (53) possui os mesmos casos **A, B, O, O**, estando o primeiro **O** (Objeto) lexicalizado no verbo **doar**.

O par de orações que segue contém **predicações benefactivas** que, por envolver **transação comercial**, possuem dois **B** (Beneficiários) e também denotam **ganho** ou **perda**:

(54) "Juiz decide **indenizar** a família Caríngi" (F.S.P., 17.08.91:4-3);

(55) "O juiz Pedro Aurélio Peres Maríngolo, da 3ª Vara dos Feitos da Fazenda Pública de São Paulo, condenou o governo do Estado de São Paulo a **pagar indenização** à família de Adriana Caríngi, 23, morta por um tiro disparado por um policial militar em março do ano passado" (F.S.P., 17.08.91:4-3).

A oração (54) contém um **A** (Agente) que pratica a ação e, ao mesmo tempo, é o **B** (Beneficiário) (que está apagado, mas pode ser resgatado em (55), sua paráfrase), que arcará com o pagamento da indenização, por estar em uma relação de **perda** com o seu predicador, um outro **B** - a família de Caríngi - que se beneficiará da ação, por estar em uma relação de **ganho** com o seu predicador e um **O** (Objeto) - (= **indenização**) - o "objeto" que passe (ou que é passado) para a propriedade de, que se encontra lexicalizado no verbo **indenizar**. Da mesma forma, a oração (55) possui os mesmos casos **A**, **B**, **B**, **O**, sendo que o **O** (Objeto) não está lexicalizado.

CONCLUSÃO

Ao realizarmos este estudo introdutório do **Objeto** do ponto de vista da Gramática de Casos, isto é, segundo uma perspectiva semântica, procedemos à análise das predicções básicas, experimentativas, benefactivas, locativas, temporais, comitativas e holísticas, percebidas estática, processual ou agentivamente, objetivando: 1) identificar e definir o Objeto semântico, 2) determinar como este Objeto pode aparecer na estrutura sintática e 3) estabelecer um contraste entre o objeto sintático e o Objeto semântico.

Primeiramente, chegamos às seguintes definições de **Objeto**, segundo a Gramática de Casos:

01. (...) "coisa" que está sendo descrita:

"Num dos salões **existem** duas cruzes e um altar" (F.S.P., 27.06.92:3-33);

02. (...) expressa relação de equivalência:

"A pedra **tinha** cerca de 20 kg" (F.S.P., 13.06.92:3-1);

"Cheques **ligam** PC Farias a Collor" (F.S.P., 28.06.92:1-1);

03. (...) "coisa" que ocorre, que sofre mudança de estado:

"**Morre** Sattamini, o marchand da geração 80" (F.S.P., 20.05.92:4-3);

"Anhangabaú **vira** pólo cultural de São Paulo" (F.S.P., 13.06.92:4-5);

04. (...) Relação de afecção com o A:

"Collorgate **afeta** vendas de viagens à Disney" (F.S.P., 28.06.92:2-8);

"Vento **abriu** o mar Vermelho a Moisés" (F.S.P., 07.06.92:6-18);

05. (...) objeto criado:

"Instituto **produz** soro contra cobras do AM" (F.S.P., 20.05.92:3-2);

06. (...) conteúdo da experiência:

"O movimento empresarial Riomania - que tem como objetivo promover a imagem da cidade - vai **homenagear** com diplomas e um almoço os três garis que devolveram uma pulseira de ouro e duas carteiras com CR\$ 115 milhões em dólares e cheques de viagens, achadas no Riocentro, durante a Eco-92" (F.S.P., 26.06.92:3-1);

"Barcelona **teme** atentados" (F.S.P., 23.06.92:3-5);

"Governo não **sabe** como pagar os 147%" (F.S.P., 28.06.92:2-1);

"O Sindicato **pediu** ao Ministério da Economia que seja feita uma investigação das contas de PC" (F.S.P., 26.06.92:1-6);

07. (...) aquilo que vai determinar, junto com o "verbo" o significado da proposição:

"Muita gente **está** com medo de viajar no meio da apuração das denúncias contra o PC (Paulo César Farias), afirma o supervisor de Stella Barros" (F.S.P., 28.06.92:2-8);

Do objeto (II): uma análise casual

08. (...) "coisa" possuída:

"A Susa vendeu por CR\$ 8,2 bilhões um imóvel que **possuía** no Barra-Shopping, no Rio de Janeiro" (F.S.P., 21.06.92:2-2);

09. (...) "origem" do **ganho**:

"Cena de "A Bela e a Fera", primeiro desenho animado a concorrer ao Oscar, que **rendeu** mais de US\$ 200 milhões nos EUA e que estréia hoje nas telas brasileiras" (F.S.P., 26.06.92:1-1);

10. (...) "objeto" do **ganho**/que passa (ou que é passado) para a propriedade de:

"A USP **herda** US\$ 10 mi de nazistas" (F.S.P., 14.06.92:4-1);

"BNDES vai **liberar** US\$ 276 mi para obras" (F.S.P., 10.07.92:2-1);

"Empresário **troca** picape e Quantum por Pathfinder" (F.S.P., 28.06.92:9-1);

"O juiz Pedro Aurélio Maringolo condenou o governo do Estado de São Paulo a **pagar** indenização à família de Adriana Caringi, 23, morta por um tiro disparado por policial militar em março do ano passado" (F.S.P., 17.08.91:4-3);

11. (...) aquilo que adiciona um traço semântico específico:

"Ao final da reunião do Conselho da República, o ex-ministro Saulo Ramos **deu** de presente a Collor um livro de título sugestivo: "As democracias são governáveis?" (F.S.P., 18.09.91:1-5);

12. (...) espaço ocupado:

"As pedras maiores **ficam** em posição vertical, encimadas por outras na horizontal, formando um conjunto como se fossem batentes de portas" (F.S.P., 21.06.92:3-4);

13. (...) "objeto" em movimento ou que sofre mudança de um lugar para outro/"objeto" que se desloca (= é deslocado) para outro lugar:

"**Desaparecem** contas da casa da Dinda" (F.S.P., 11.07.92:1-8),

"Camponeses e guerrilheiros **plantam** ópio no Afeganistão para reconstruir a economia do país" (F.S.P., 07.06.92:3-1);

14. (...) "coisa" quantificada no Tempo, percebida estaticamente/como um acontecimento não-agentivo:

"As ruínas de Stonehenge de Salisbury **têm** cerca de 4.500 anos, algumas das pedras que formam o círculo foram trazidas de um local no País de Gales, a mais de 250 km de distância" (F.S.P., 21.06.92:3-4);

"As filmagens, iniciadas em novembro de 1990, **duraram** três meses" (F.S.P., 05.06.92:4-1);

15. (...) "objeto" transferido no Tempo:

"A McLaren **adiou** os testes de sua suspensão ativa para os dias 24, 25 e 26 de junho em Silverstone" (F.S.P., 05.06.92:3-5);

16. (...) "alguém" ou "algo" em determinada companhia percebido estaticamente/como um acontecimento não-agentivo/como um acontecimento agentivo.

"O ator Fisher Stevens conquistou o coração da mulher-gato Michelle Pfeiffer. Stevens, que fez "Um robô em curto-circuito", **está casado** com a atriz há apenas três meses" (F.S.P., 10.07.92:4-1);

"Masone afirma que a capacidade pulmonar da filha se reduziu "grandemente" por causa do hábito de fumar da mãe e que ele está agindo no melhor interesse da menina ao pedir à Justiça que ela vá **viver** com ele" (F.S.P., 16.10.93:2-11);

"Ministro busca apoio do PFL para ajuste: FHC e ACM se **encontram** hoje" (F.S.P., 16.11.93:1-11);

17. (...) parte do todo percebida estaticamente/como um acontecimento não-agentivo/como um acontecimento agentivo:

"Montenegro e Sérvia são as duas repúblicas que **formam** a nova Jugoslávia" (F.S.P., 30.08.92:4-3);

"Rosinete Silva de Carvalho Melanias **completa** um triunvirato de secretárias poderosas envolvidas no caso PC" (F.S.P., 10.07.92:1-5);

"Mais duas repúblicas soviéticas, a Bielo-Rússia e a Moldávia, anunciaram ontem a intenção de se **separar** da URSS, ampliando o esfacelamento do império soviético após o frustrado golpe de Estado da semana passada" (Jornal da Tarde, 26.08.92:14);

Em segundo, determinamos como o **Objeto** pode aparecer na estrutura sintática, segundo a Gramática Tradicional e a Gramática Transformacional:

01. Sujeito:

"Ouro e dólar **sobem** com especulação" (F.S.P., 14.06.92:2-6);

"Um grupo de antropólogos e arqueólogos vai se **dirigir** às ruínas para provocar a intervenção policial em nome do direito de ir e vir" (F.S.P., 21.06.92:3-4);

02. Objeto direto:

"O comercial "Os intocáveis", da agência SLBB para a Giorgio Armani, **faturou** um Leão de Prata" (F.S.P., 28.06.92:2-2);

03. Objeto indireto ou sintagma preposicional:

"Se alguém não **acredita** em duendes, visite a Esplanada dos Ministérios em Brasília" (F.S.P., 28.06.92:2-1);

04. Complemento nominal ou sintagma preposicional:

"O advogado Amauri Azevedo, 57, da Funai em Belém (PA), disse ontem que a promotora Lúcia Bueno **terá** dificuldades para provar a "emancipação de fato" de Irekran, mulher do líder indígena Paulinho Paiaakan" (F.S.P., 10.07.92:3-1);

05. Predicativo do sujeito ou cópula + SN/SA (sintagma adjetival):

"Arte Amazonas é resultado de workshop" (F.S.P., 05.06.92:4-8),

"Josef Stálin **está** "vivo" em Gori" (F.S.P., 28.06.92:3-1);

06. "Lixeira":

"Ao final da reunião do Conselho da República, o ex-ministro Saulo Ramos **deu** de presente a Collor um livro de título sugestivo: "As democracias são governáveis? "" (F.S.P., 18.09.91:1-5);

Em terceiro, estabelecemos um contraste entre o objeto sintático e o Objeto semântico. Concluímos que o objeto sintático pode aparecer como O, E, B, L, T, C, H, A e lexicalizado.

01. O (Objeto):

"Conselho Federal de Medicina **aprova** parecer que orienta conduta do profissional portador do vírus HIV" (F.S.P., 14.06.92:4-5);

02. E (Experienciador):

"A entidade **lembra** o governo de que o excesso de oferta de mandioca no mercado provocou estagnação nos preços" (F.S.P., 23.06.92:5-2);

03. B (Beneficiário):

"CEF contraria parecer técnico ao **emprestar** CR\$ 94 bi à Globopar" (F.S.P., 16.05.92:1-5);

04. L (Locativo):

"Essa minuciosa posição sustenta a hipótese de que as pedras são o resto de um antigo local construído para abrigar cerimônias pagãs, do calendário solar e das estações do ano, promovidas pelos druidas, sacerdotes celtas - o povo que **habitava** essas ilhas na Antiguidade" (F.S.P., 21.06.92:3-4);

05. T (Tempo):

"O Secretário de Estado norte-americano, James Baker, afirmou em dezembro que as Repúblicas da antiga URSS precisariam de US\$ 11 bilhões para **atravessar** o inverno" (Jornal da Tarde, 21.01.92:14);

06. C (Comitativo):

"Os adultos costumavam **acompanhar** filhos, netos ou sobrinhos em sua viagem para conhecer o mundo de Disney" (F.S.P., 28.06.92:2-8);

07. H (Holístico):

"A Moldova, na fronteira com a Romênia, proibiu símbolos comunistas em seu território. Ela **integrava a lista das repúblicas refratárias a assinar o Tratado da União**" (F.S.P., 26.08.92:2-1);

08. A (Agente):

O O (Objeto) também pode aparecer como A (Agente), mais especificamente $A=O$, isto é, um Agente correferente a um Objeto, como no exemplo coletado do discurso oral: "Eu tenho que descer para **atravessar** as crianças", onde ocorre a correferencialidade pela ação e pelo deslocamento do "objeto", ou seja, o A (eu/as crianças) é, ao mesmo tempo, aquele que pratica a ação e o O que se desloca (= é deslocado) para o outro lado da Rua (L).

09. Lexicalizado:

"Piloto **testa** em segredo vários modelos e concorda até em ser garoto-propaganda da fábrica japonesa" (F.S.P., 05.02.92:3-8),

"Em uma pista particular em Sumaré, no interior do Estado de São Paulo, Piquet **fez testes** secretos de todos os carros que a Suzuki trouxe para o Brasil no final de 91" (F.S.P., 05.02.92:3-8).

Em suma, após analisarmos as várias ocorrências dos objetos sintático e semântico, concluímos, com segurança, que não existe uma relação linear entre o objeto sintático e o Objeto semântico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, John M. *The grammar of case: towards a localistic theory*. Cambridge Studies in Linguistics, Cambridge, (4), 1971.
- BATKLE, Elizete dos Santos. *Transitividade e significado oracional: contribuição ao estudo da sinonímia*. Florianópolis: UFSC, 1990. Dissertação (Mestrado, em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1990.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 11. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.
- CAMARA, Jr. Joaquim Mattoso *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- CHAFE, W.L. *Significado e estrutura lingüística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado Editora, 1978.
- COOK, Walter A.S.J. *Case grammar: development of the matrix model (1970-1978)*. Washington: Georgetown University, 1979.
- COOK, Walter A.S.J. *Case grammar theory*. Washington: Georgetown University, 1989.
- DUBOIS-Charlier F. *Avant-Propos: les premiers articles de Fillmore*. *Langages*. Paris, 38:7-17, 1975.
- FILLMORE, Charles J. *A proposal concerning english propositions*. In: DINNEEN, Francis P. (ed.). *Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University, 1966. p. 19-34.
- FILLMORE, Charles J. *Toward a modern theory of case*. The Ohio State University Project on Linguistic Analysis. Ohio: State University, 1966. p. 1-24. (Reporte, 13).
- FILLMORE, Charles J. *Some problems for case grammar*. In: O'BRIEN, Richard J. *Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University, 1971. p. 35-36.
- FILLMORE, Charles J. *Em favor do caso*. In: Lobato, Lúcia M.A. *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977. p.275-359.
- LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- NICOLACÓPULOS, Apósolo T. *A semantic analysis of portuguese predications - an introduction to case grammar*. Washington: Georgetown University, 1981. Tese (Doutorado em Lingüística).
- NICOLACÓPULOS, Apósolo T. *The holistic case - an introduction to case grammar*. Florianópolis: UFSC, 1992.
- PONTES, Eunice. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.
- ZUCCO, Bernadete. *Introdução ao estudo do objeto: uma análise casual*. Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.

MISSA CÔNICA - NA INTERPRETAÇÃO DE UM CORAL UNIVERSITÁRIO

Hideraldo Luiz Grosso*

RESUMO: Este artigo enfoca o processo de composição e execução de uma obra para Coro "a capella", especificamente criada para a 33ª Solenidade de Formatura da Universidade Estadual de Maringá, sob a regência do autor e com a participação do Coral Universitário. Para este trabalho foram relevados os seguintes aspectos: 1) as qualidades acústicas do local a ser realizada a "performance", 2) o número de integrantes do coral; 3) o nível de desempenho técnico de cada cantor; e 4) o tempo de realização compreendendo, desde a composição da obra até a "performance" final.

Palavras-chave: composição, música coral, canto coral "a capella", música sacra, música litúrgica, Coral Universitário.

CONIC MASS - ON A UNIVERSITY CHOIR INTERPRETATION

ABSTRACT: This article focuses the process of composition and performance of a piece for Choir "a capella", specifically created for the 33th Graduation Ceremony of Paraná State University of Maringá, conducted by the author and with the participation of the University Choir. To this work the following aspects were taken in account: 1) acoustics quality of the place where to be held the performance, 2) number of choir members, 3) level of technical habilities of each singer and 4) the timing from the composition to the final performance.

Key words: composition, choir music, choir chant "a capella", sacred music, liturgical music, University Choir

* Diretoria de Cultura, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo 3690 - Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

O Coral da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, que completa em 1993 vinte anos de fundação, atualmente encontra-se sob a regência e coordenação do maestro e compositor Hideraldo Grosso. Após quatro anos de trabalho com um grupo de aproximadamente trinta cantores, o Coral Universitário foi convidado pela Coordenadoria do Cerimonial da Universidade Estadual de Maringá a participar da sua 33ª Solenidade de Formatura, atuando junto à missa como responsável pela parte musical no serviço litúrgico.

Para a realização da **MISSA CÔNICA**, o compositor levou em consideração os seguintes aspectos: as qualidades acústicas do local onde seria realizada a "performance" final, o número de cantores integrantes do Coral Universitário bem como o nível de desempenho técnico e interpretativo de cada um, e o tempo de realização compreendendo desde a composição da obra até a sua última "performance".

Este trabalho tem por objetivo relatar a criação da **MISSA CÔNICA** para uma formatura, na interpretação do Coral Universitário.

METODOLOGIA

Quanto às condições acústicas do local para o qual a Missa fora composta, vale dizer da peculiaridade que o monumento arquitetônico da Catedral Metropolitana Basílica Menor Nossa Senhora da Glória¹ encerra. Seu formato cônico, com um diâmetro de 50 metros e uma nave única, também circular, com diâmetro interno de 38 metros (base do cone) projeta-se do solo elevando-se a uma altura de 124 metros, na parte externa, e 84 metros livres, na interna. A capacidade é de 3500 pessoas, ocupando o térreo e as galerias internas superpostas. O espaço interno da catedral não dispõe de recursos para direcionamento e

¹ Inspirada e realizada na era dos "spoutinikkis", em 1957 - aliás, a palavra "spoutinikki" designa o peregrino que se afasta do mundo para ficar mais perto de Deus - a Catedral Basílica de Maringá é dedicada a Nossa Senhora da Glória ou da Assunção. Sua pedra fundamental - pedaço de mármore retirado nas escavações da Basílica de São Pedro, no Vaticano, foi lançada em 15 de agosto de 1958. A construção, concluída no ano de 1974, possui dezesseis vitrais artísticos de autoria de Lorenz Helmair. O projeto foi idealizado por Dom Jaime Luiz Coelho e assinado pelos arquitetos José Augusto Bellucci e Manfred Osterroht. A decoração interna é de autoria do artista plástico Zanzal Mattar.

orientação do som e o nível de reverberação é muito alto, uma vez que sons e ruídos transitam pelo interior da nave, aproximadamente, 8 a 10 segundos após serem emitidos.

Quanto às vozes para a realização da **MISSA CÔNICA**, o autor dispunha, ao todo, de 21 vozes, assim classificadas: nove sopranos, sete contraltos, três baixos e dois tenores. A média de idade dos cantores era de 24 anos. Dentre os naipes de sopranos, contraltos e tenores, destacaram-se quatro solistas, sendo dois sopranos, um contralto e um tenor. Cerca de 94% dos cantores não são alfabetizados musicalmente, estão integrados ao CORAL UNIVERSITÁRIO(COR) há não mais de um ano e meio e nunca haviam participado anteriormente de alguma formação coral ou trabalhos que envolvessem a prática do canto. Outros 5%, porém, já fazem parte do Coral e estão entre os cantores que ingressaram nos três últimos anos, também sem a alfabetização musical (1990-1992). Somente 1% do contingente atua junto ao COR, desde 1989 e está musicalizado.

Quanto ao período de tempo disponível para a realização da **MISSA CÔNICA**, foram contados 45 dias entre a concepção das partituras e a "performance" *in loco*.

TEXTO

O preparo dos textos da missa se deu com a redução, em cada uma de suas partes fixas, do texto original em latim, condensado em frases que, mesmo isoladas, preservam o sentido e o conteúdo das mensagens. Às partes fixas foram acrescentadas ainda o *Aleluia* e o *Benedictus*, ficando a disposição das peças da seguinte forma:

KYRIE

GLORIA

Aleluia

CREDO

SANCTUS

Benedictus

AGNUS DEI

Os textos de cada uma das partes, foram condensados em função de estarem sendo lidos e recitados integralmente em vernáculo durante a missa e, também, para que fosse obtido um maior despojamento frente à proposta da composição e do grupamento coral disponível.

KYRIE	Kyrie Eleison (Eleison, Eleison, ...)	
GLORIA	Gloria in Excelsis Deo Tu solus Sanctus Tu solus Dominus Tu solus Altissimus Jesu Christe Cum Sancto Spirito In Gloria Dei Patris Amem	
ALELUIA	Aleluia! Aleluia! Aleluia!	
CREDO	Credo in unum Deum Patrem Factorem caeli et terrae Et in unum Dominum Jesu Christum Filium Dei Et Ex Patri natum ante	Omnipotentem Omnipotentem Jesum Christum Unigenitum Omnia Saecula Omnipotentem Omnipotentem Omnipotentem
SANCTUS	Sanctus Sanctus Sanctus Dei Omnipotentem Hosana in Excelsis Deo Hosana in Excelsis Deo in Excelsis Deo in Excelsis Deo	
BENEDICTUS	Benedictus qui venit in nomine Domini	
AGNUS DEI	Agnus Dei qui tollis peccata mundi Miserere nobis.	

COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Foram escolhidas escalas modais como base da linguagem composicional. Pela expressividade e força, determinou-se o uso das

seguintes: Eólio em "D", para o Kyrie, Gloria, Credo e Agnus Dei; Lídio em "Bb" para o Sanctus e Frígio em "A", para o Aleluia; Frígio em "D" para o Benedictus. Optou-se por manter, do início ao fim, um discurso em uníssono e "a capella" intercalando, em alguns momentos, diálogos responsoriais entre as vozes masculinas e femininas.

Para a construção das linhas melódicas, em função do condicionamento técnico do coro, bem como das condições acústicas do local, utilizaram-se as seguintes tessituras:

Vozes Femininas Clave de Sol Bb 3 a F 5

Vozes Masculinas Clave de Fá Bb 2 a F 4

O maior intervalo melódico empregado foi o de oitava justa, assim como o menor, o de semitom diatônico.

Grandes períodos de silêncio foram utilizados e interrupções abruptas entre os finais de frases e o início das seguintes, para projeção, no interior da nave, dos "clusters" naturais decorrentes da alta reverberação. Para os finais de frases em que se necessitou a definição deste ou daquele som, utilizou-se generosamente de fermatas, sobre as últimas notas.

Considerando-se as condições acústicas do local, as estruturas rítmicas transitaram pelo que de mais facilmente responsável se dispunha, a saber: 1) uso de frases curtas construídas com semibreves, mínimas, semínimas e colcheias (pontuadas ou não); 2) inserção de repetições periódicas, reforçando efeitos e enfatizando climas; 3) alternâncias de compassos (6/4, 5/4, 4/4, 3/4, 2/4); e 4) uso de andamentos comedidos, variando de "andante" a "vivace".

A máxima coerência entre texto e música foi diligentemente planejada através da adequação anímica que teve por suporte a consideração do conteúdo específico de cada parte da missa no que diz respeito às mensagens que evocam.

Foi estabelecido um grau máximo de simplicidade quanto ao uso de articulações, dinâmicas e ataques, sobressaindo os grandes legatos, os alongamentos de sons, alguns "crescendo" e "decrescendo", cesuras e respirações.

EXECUÇÃO

Testes seletivos para reunião de vinte e uma vozes do Coral Universitário foram aplicados a partir da semelhança entre os timbres.

Foram realizados vinte ensaios gerais em que se trabalharam primeiramente os textos, depois a união texto-música e o desempenho técnico e interpretativo específico para o contexto litúrgico em que a obra está inserida. Dos vinte ensaios realizados, doze se deram junto à sala de ensaios do Coral Universitário e oito *in loco*.

Organizou-se a distribuição dos trabalhos (composição, ensaios e experimentos acústicos *in loco*) num período de tempo de aproximadamente 45 dias divididos em dois blocos: um de trinta dias e outro de quinze.

CONCLUSÃO

Trazer à tona a vida e o sentimento musical que devem impregnar os textos litúrgicos, reforçando-lhes o espírito de fé e devoção à eles inerentes, constituiu uma experiência nova para o compositor da **MISSA CÔNICA** ao lado de se sentir, também, desafiado a preservar os aspectos funcionais que norteiam a existência de um coral universitário.

Resgatou-se assim, nas palavras de Thomas Linch Cullen S.J., "um complexo de atitudes, emoções, sentimentos, posturas morais, princípios de fé, como uma religião total, vindo da profundidade da alma humana...", preservado e transparecido como cerne da engenharia composicional no momento de sua interpretação.

Passado o tempo de preparo dos manuscritos, de ensaios e laboratórios com os cantores, seguiu-se uma série de experimentações, em razão das condições acústicas caracteristicamente marcantes da Catedral Metropolitana Basílica Menor Nossa Senhora da Glória, em Maringá (PR).

A perfeita aliança entre o material vocal e a arquitetura futurista do templo permitiu que os valores contidos nos textos pudessem projetar-se com singular propriedade, fazendo com que o trabalho se tornasse dinamicamente apropriado para o local e a ocasião a que se destinou.

Observou-se, também, a importante conexão entre o fazer artístico, a reflexão sobre este fazer e as condições funcionais que devem ser atendidas, desde a concepção da partitura até sua execução *in loco*, o que dá ao conteúdo deste projeto uma profundidade legitimamente acadêmica. Relevados tais aspectos, destaca-se a importante contribuição que as práticas interpretativas podem dar à educação musical.

AGRADECIMENTOS

O autor deseja agradecer ao Professor Aécio Flávio de Carvalho (Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá) pela sua colaboração na interpretação dos textos litúrgicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. *Os grandes temas da música*. Barcelona: Salvat, 1988. p.121-132. (Enciclopédia Salvat, 2).
- BUSCH, B. R. *The complete choral conductor*. London: Collier Macmillan, 1984.
- DALLIN, Leon. *Techniques of twentieth century composition*. [s.l.]: WM. C. Brow, 1974.
- GALLO, J. A.; GRAETZER, G. & RUSSO, A. *El director de coro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1979. 275 p.
- HOWARD, J. *Learning to compose: Cambridge assignments in music*. Cambridge, Cambridge University: 1990. 98 p.
- PISTON, Walter. *Harmony*. Norton: [s.n.], 1980.
- RUDOLF, M. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950. 349 p.
- The New Grove dictionary of music and musicians*. 6. ed. London: MacMilan, 1980.

ANEXO 1
MISSA CÔNICA
ROTEIRO

RITOS INICIAIS

- | | | |
|----|---|---|
| 1) | Canto de Entrada
(Trio Feminino) | <i>"Laudate Pueri Dominum"</i>
(Anônimo) |
| 2) | Ato Penitencial.
(Tutti)
Acolhida | "KYRIE" |
| 3) | Hino de Louvor
(Tutti) | "GLORIA" |

RITO DA PALAVRA

- | | | |
|-----|--|---|
| 4) | Primeira Leitura | |
| 5) | Salmo
(Trio Feminino) | <i>"Aleluia!"</i>
(Hideraldo Grosso) |
| 6) | Segunda Leitura | |
| 7) | Aclamação ao Evangelho
(Trio Misto) | <i>"Jesu Rex Admirabilis"</i>
(Palestrina) |
| 8) | Evangelho | |
| 9) | Profissão de Fé
(Tutti) | "CREDO" |
| 10) | Oração da Assembléia | |

RITO SACRAMENTAL

- | | | |
|-----|--|--|
| 11) | Preparação das Ofertas
(Vozes Femininas) | "SANCTUS" |
| 12) | Orai, Irmãos | |
| 13) | Oração Eucarística
(Noneto Feminino) | <i>"Benedictus"</i>
(Hideraldo Grosso) |
| 14) | Pai Nosso | |
| 15) | Cordeiro de Deus
(Tutti)
<i>"Dona nobis pacem"</i> | "AGNUS DEI"
(Trio Feminino)
(Anônimo) |

RITOS FINAIS

- | | | |
|-----|---|---|
| 16) | Canto de Comunhão
(Tutti)
Solo de Órgão | <i>"Panem Vivum"</i>
(Pelit)
<i>"Improvisation"</i>
(Hideraldo Grosso) |
| 17) | Canto Final
(Tutti) | <i>"Laudate Pueri Dominum"</i>
(Anônimo) |

ANEXO 2

Trio Feminino

Alexandra Contar
Etelvina Saparolli
Lígia Sanches

Trio Misto

Alexandra Contar
Hideraldo Grosso
Lígia Sanches

Noneto Feminino

Alda Barbosa
Alexandra Contar
Ana Maria Yabiku (*)
Etelvina Saparolli
Everton Sanches
Jane Trindade
Lídia Sanches
Lígia Sanches
Luciane Kitamura
Mírian Maretti
Rosilene Arana (*)
(*) Suplentes

Coral Universitário

Alda Barbosa
Alexandra Contar
Ana Maria Yabiku
Carlos Arana
Catarina Cabriotti
Daniel Schimidt
Etelvina Saparolli
Everton Sanches
Ivone Pires
Jane Trindade
Lídia Sanches
Lígia Sanches
Luciane Kitamura
Maria Missão
Marli Petarim
Mário Moreira
Mírian Maretti
Paulo Trevisan
Rosilene Arana
Rosimeire Silva

O PERFIL MUSICAL DE CANDIDATOS AO "CURSO LIVRE" DE PIANO NUMA UNIVERSIDADE

Hideraldo Luiz Grosso* e Maria Alexandra Palma Contar†

RESUMO: Este artigo relata os resultados obtidos em uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá - PR, Brasil. O estudo compreendeu uma investigação nos antecedentes musicais dos indivíduos que se candidataram ao curso de piano da referida universidade, nos anos de 1991 e 1992. As descobertas da pesquisa revelam a importância de mudanças na educação musical de jovens instrumentistas em Maringá, apontando as deficiências mais significativas apresentadas pelos candidatos em Técnica Pianística, Leitura de Partitura, Memória e Interpretação.

Palavras-chave: educação musical, musicalidade, interpretação pianística, técnica pianística, *performance*.

THE MUSICAL PROFILE OF APPLICANTS TO THE PIANO "LIBERAL COURSE" OF A BRAZILIAN UNIVERSITY: A SURVEY

ABSTRACT: This paper reports the results of a survey developed at Paraná State University of Maringá - Brasil. The study involved an investigation on the musical background of those who applied to the university's piano course in 1991 and 1992. The findings from the research identify the importance of changes on the musical instruction of young instrumentalists in Maringá, pointing out the most significant deficiencies displayed by applicants on Pianoforte Technique, Score Reading, Memory and Interpretation.

Key words: music education, musicality, pianoforte interpretation, pianoforte technique, performance.

* Diretoria de Cultura, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

† Pós-Graduanda em Educação Fundamentada na Arte. Curitiba, PR.

Data de recebimento: 17/09/93.

Data de aceite: 09/03/94.

INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual de Maringá(UEM), até o presente momento, tem mantido cursos de artes nas áreas de música, de dança e de artes plásticas, denominados "Cursos Livres".

Caracterizam-se como "livres" por não se enquadrarem no regime formal do ensino das artes no País, seja em nível de 1º, 2º ou 3º graus. Assim, estão destituídos de um processo de funcionamento que determine um currículo específico, particularmente em função do contexto universitário que os abriga.

As atividades são institucionalizadas por Resoluções do Conselho de Administração desta Instituição de Ensino Superior, que se constituem no único mecanismo que os legitima. Este Conselho, por sua natureza administrativa, não somente tem gerido o controle financeiro para o funcionamento dos cursos como, por exemplo, determinação de taxas, mensalidades, e outros.

Os referidos cursos são destinados à comunidade universitária e atuam também como atividade de extensão, atendendo à comunidade em geral.

Atualmente, são oferecidos os seguintes cursos na área específica de instrumento:

Acordeon	15 horas/semestre
Flauta doce	15 horas/semestre
Harmônio	15 horas/semestre
Piano	15 horas/semestre
Pistão	15 horas/semestre
Saxofone	15 horas/semestre
Violão	15 horas/semestre
Violino	15 horas/semestre

Em termos organizacionais, as matrículas são realizadas semestralmente, considerando-se apenas a disponibilidade dos professores para cada um dos respectivos instrumentos pelos quais são responsáveis. Não se considera o nível de desenvolvimento dos candidatos, que poderiam ser avaliados através de um exame formal realizado pelo corpo docente ou por outro mecanismo que garantisse uma análise técnica de enquadramento.

A estrutura de funcionamento pedagógico dos cursos não tem previsto oficialmente uma progressão ou continuidade na programação de

cada curso. Entretanto, observa-se a existência de um currículo, estabelecido informalmente pelo orientador de cada curso. A área teórica, no entanto, estabelece uma progressividade didática para as disciplinas "Teoria I e II" e "Harmonia I e II", todas com 15 horas semestrais.

O corpo docente, responsável pela estrutura didático-pedagógica vigente, compõe-se, para os diferentes cursos, de professores contratados mediante concurso público. Por suas qualificações, enquadram-se diferenciadamente em: pós-graduados, graduados, técnicos e, na sua grande maioria, os chamados "práticos" em música.

O objetivo deste artigo é relatar os resultados de uma pesquisa sobre a formação musical dos candidatas que se habilitaram a um dos "Cursos Livres" (piano) oferecidos pela Universidade Estadual de Maringá, nos anos de 1991 e 1992. Para este trabalho, reuniram-se dados registrados em fichas cadastrais, em entrevistas e em provas práticas, por ocasião da seleção realizada com os interessados em desenvolver estudos de prática instrumental sob a responsabilidade do autor.

METODOLOGIA

Tendo se preocupado com o histórico da estrutura administrativa e pedagógica dos cursos de música desta universidade, o autor decidiu estabelecer, nos anos de 1991 e 1992, um teste de seleção aplicado aos candidatas.

No ano de 1991, dispunha-se de 06 vagas, para as quais estabeleceu-se um cronograma de inscrições ao teste seletivo e uma data de provas, publicados 30 dias antes da realização dos mesmos.

Reuniram-se os dados cadastrais dos candidatas numa ficha de inscrição constando: nome, endereço, telefone, data de nascimento, nome dos pais, escolaridade, conhecimentos de língua estrangeira, tipo de instrumento que utiliza para o estudo e formação musical anterior.

A prova instrumental constou da execução de uma obra para piano solo de livre escolha, em audição pública, na qual foram avaliadas as seguintes áreas:

1. Técnica Pianística

1.1 Igualdade, independência e mobilidade dos dedos

1.2 Passagem do polegar

- 1.3 Técnica de notas duplas e polifônica
- 1.4 Técnica de Extensão
- 1.5 Técnica do Pulso
2. Fidelidade à Partitura
3. Musicalidade e Interpretação
 - 3.1 Comunicação e expressão
4. Memória
5. Leitura à Primeira Vista

Para estas áreas foram atribuídos conceitos de A a D, definidos da seguinte maneira: A - Excelente, B - Bom, C - Regular, D - Deficiente.

À prova prática, seguiu-se a entrevista individual, com duração mínima de quinze minutos para cada candidato. Pretendeu-se com ela obter informações significativas à respeito das condições sócio-econômicas e culturais de cada candidato, tais como: recursos físicos, materiais e financeiros disponíveis, o nível da escolaridade e cultura geral, bem como seus objetivos como músico pianista.

No ano de 1992, procedeu-se de maneira semelhante, por ocasião de uma nova seleção de candidatos, visando o preenchimento de 01 vaga para o "Curso Livre" de Piano da Universidade Estadual de Maringá, sob a mesma orientação.

Foi estabelecido um cronograma de inscrições para o teste seletivo e data de provas, publicado 30 dias antes da realização dos mesmos. Houve algumas modificações nos procedimentos da seleção, objetivando seu aperfeiçoamento.

Aos dados cadastrais dos candidatos em ficha de inscrição, acrescentaram-se os seguintes itens: orientações anteriores, prêmios obtidos, atuação em público, autor da obra a ser executada, o título, número e *opus*, bem como a edição utilizada.

Ao contrário do que foi disposto no ano anterior, incluiu-se um programa exigido do candidato para a prova de prática instrumental, que se constituiu de 1 obra de Johann Sebastian Bach não especificada, 1 estudo de livre escolha e 1 obra de compositor brasileiro, também de livre escolha. A prova instrumental e a entrevista também sofreram alterações, uma vez que a primeira foi realizada individualmente. Optou-se ainda por condensar os itens "Fidelidade à Partitura" e "Musicalidade e Interpretação", da avaliação da seleção de 1991, na área "Interpretação". As áreas, "Leitura à Primeira Vista" e "Memória", de 1991, condensaram-se

em "Performance". Analisaram-se na prova instrumental os mesmos itens observados no ano anterior. Atribuíram-se, então, os mesmos conceitos de A a D para cada uma das áreas.

A entrevista procurou abordar também os seguintes temas relacionados com os objetivos propostos: a profissão dos pais, o porquê da escolha em estudar no "Curso Livre" de Piano da Universidade, a formação musical anterior, a razão do interesse pela música e em específico pelo piano, qual(is) o(s) estilo(s) e compositor(es) favorito(s), o entendimento sobre técnica pianística, como se desenvolve o estudo em casa, a frequência a concertos, outras atividades artísticas que desempenha, a prática da leitura, os idiomas que domina, os objetivos com o curso de piano, entre os demais que foram tratados, em 1991.

RESULTADOS

Em 1991, os 15 candidatas inscritos para a seleção ao Curso Livre de Piano eram todos do sexo feminino e a faixa etária esteve entre os 11 e 30 anos, resultando numa média de idade de 16,73 anos. (Tabela 1)

Na prova instrumental, verificou-se um quadro generalizado de partituras revisadas, não-originais. Pela análise da Tabela 1 verificou-se que, na área de "Técnica Pianística", não foi possível atribuir conceitos acima de C, à exceção de um candidato que alcançou conceito B. Na área "Fidelidade à Partitura", obteve-se o mesmo resultado que na anterior. Na "Musicalidade e Interpretação", os candidatas também receberam, em sua grande maioria, conceitos D e C, com exceção de um candidato que, como nos casos anteriores, recebeu conceito B. Na área "Memória", verificou-se 1 conceito A e 2 conceitos B, reforçando-se mais uma vez a predominância de conceitos D e C. Em relação à "Leitura à Primeira Vista", seis candidatas obtiveram 4 conceitos C e os demais D.

No ano de 1992, inscreveram-se 15 candidatas para a mesma seleção, sendo 2 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. As idades estiveram entre os 11 e 47 anos resultando numa média de 19,64. Um candidato não compareceu na prova de prática instrumental e na entrevista. (Tabela 2)

TABELA 1: Conceitos atribuídos aos candidatos da seleção para o "Curso Livre" de piano da Universidade Estadual de Maringá em 1991

Candidato	Idade	Conceitos					Leitura 1ª Vista
		Técnica Pianista	Fidelidade à Partitura	Musicalidade e Interpretação	Memória		
1	20	D	C	D	A	D	
2	13	C	C	D	C	C	
3	14	B	C	C	D	C	
4	11	C	C	C	C	D	
5	30	D	D	C	D	C	
6	17	D	D	D	D	D	
7	16	D	C	D	B	D	
8	13	D	B	D	C	D	
9	23	D	D	D	D	D	
10	17	D	D	D	D	D	
11	16	D	D	D	D	D	
12	16	D	D	D	D	C	
13	19	D	D	D	D	D	
14	14	D	D	D	C	C	
15	12	D	D	B	B	C	

Número: 15, Somatória: 251, Média de Idade: 16,73, DP: 4,86

Obs.: Todos do sexo feminino

Neste ano, mais uma vez, verificou-se um quadro generalizado de partituras revisadas, não-originais. Analisando-se os conceitos atribuídos para cada item da avaliação dos candidatos na prova instrumental, verificou-se o seguinte: quanto à "Técnica Pianística", 2 conceitos B entre os conceitos C e D, predominando o conceito C. Quanto à "Interpretação", predomina o conceito C, seguido do conceito B e apenas 2 conceitos D. Para a área "Performance", predomina o conceito C, seguido pelo conceito B e apenas 1 conceito D.

TABELA 2: Conceitos atribuídos aos candidatas da seleção para o "Curso Livre" de piano da Universidade Estadual de Maringá em 1992

Candidato	Idade	Sexo	Conceitos		
			Técnica Pianística	Interpretação	Performance
1	20	F	C	C	C
2	16	F	C	C	C
3	11	F	C	C	C
4	22	F	C	D	B
5	15	F	C	C	B
6	14	F	C	C	D
7	22	F	C	C	C
8	36	F	B	B	B
9	47	F	C	C	C
10	13	M	B	B	B
11	14	F	C	B	C
12	15	M	C	B	B
13	14	F	C	B	C
14	16	F	D	D	C

Número:14; Homens: 2; Mulheres: 12; Somatória: 275; Média de Idade: 19,64; DP: 10,04 Ausentes: 1

DISCUSSÃO

Na área "Técnica Pianística", observou-se, na grande maioria dos candidatas, o desconhecimento de princípios elementares e básicos que regem esta técnica. Neles, constatou-se um procedimento irracional quanto ao uso dos dedos no que se refere principalmente à independência e à igualdade de força. Quanto às mãos, houve, de forma generalizada, má colocação da arcada, o que desfavorece a ação dos dedos, em especial dos polegares. Sobre o uso dos pulsos, pôde-se verificar também uma falta de liberdade nos movimentos horizontais, verticais e combinados, que se originam em particular de tensões nos braços e cotovelos. No que diz respeito aos braços, ante-braços e ombros, houve problemas de tensão muscular que comprometeram sobremaneira a resposta sonora adequada à expressão do pensamento musical e à realização favorável dos movimentos, no conjunto físico-ativo, durante a execução. O mau uso das tensões e dos relaxamentos musculares, bem como a ausência de auto-controle através da escuta analítica no processo de condicionamento

técnico, foram os problemas mais freqüentes nos candidatos examinados, por não estarem exercitando uma reflexão racional sobre os processos técnicos de desempenho ao teclado.

Em relação à "Fidelidade à Partitura", considera-se de importância o uso adequado dos manuscritos originais. Nestes, analisa-se racionalmente a visão semiológica do compositor, inserido no contexto de época e estilo a que pertence, bem como suas características pessoais como autor de obras para instrumento de teclado. No entanto, do resultado final, em cada execução, depreendeu-se a falta de critério quanto à decodificação do texto pelo desconhecimento dos significados contidos na linguagem escrita de que fez uso o compositor. Por conseqüência, também ocorre a desassociação da "escuta ativa" com a execução - problema comum à "Técnica Pianística", anteriormente citado.

Nas áreas "Musicalidade e Interpretação" e "Interpretação", que compreendem tanto a comunicabilidade como a expressividade, observou-se insuficiência na auto-escuta. Percebe-se um descondicionamento crítico sobre os resultados sonoros da execução, ocasionando principalmente uma fragmentação no discurso sonoro. Frases com descontinuidade da linha sonora constituem-se no exemplo mais evidente. Caracterizou o enfraquecimento dos resultados na "Musicalidade e Interpretação" os seguintes fatores: 1) O raquitismo na expressão dos conteúdos determinadores do estilo a que pertence a obra, na performance dos candidatos e, 2) uma escolha de atitudes e comportamentos psico-físicos frente à expressão musical no processo interpretativo, por meio, sobretudo, da intuição, em detrimento da reflexão. Isto comprova, mais uma vez, nos candidatos avaliados, a maneira irrefletida tanto de se perceber como de se construir as idéias sonoras.

Quanto à "Memória", foram acusadas deficiências nos seus mais diversos aspectos. Observou-se basicamente uma dependência da partitura como subsídio indispensável à execução. Isto demonstra, mais um vez, a ausência da auto-escuta como fator decisivo no processo de memorização e acabamento sonoro das obras. Em que pese o fato da memória funcionar somente como "memória mecânica", a "memória visual" e a "memória auditiva" apresentam-se defazadas, não tendo recebido devidamente o mesmo trabalho dispensado à primeira.

No que se refere à "Leitura à Primeira Vista", comprovou-se a total

ausência do hábito de ler, tanto no teclado como fora dele, decorrente de uma resposta muito lenta entre a leitura e sua decodificação em execução prática e em audição representativa interna.

Foi analisada, do ponto de vista da "Performance", a maneira de se dar forma expressiva ao conteúdo musical das partituras através da execução como um todo. Assim, observou-se também um pronunciado desfocamento no auto-controle emocional, bem como nas condições psico-físicas para o ato da execução. Isto mostra a maneira subleuada com que se trata tais questões e a super-valorização do treinamento técnico a que se denomina "adestramento" favorecendo, pelas repetições infundáveis, a cristalização de uma indiferença à assimilação crítica dos resultados sonoros.

CONCLUSÃO

Através da análise dos programas da prova de prática instrumental para os testes de seleção ao "Curso Livre" de Piano, realizados em 1991 (uma obra de livre escolha) e 1992 (uma obra de Johann Sebastian Bach, uma de compositor brasileiro e um estudo), fica claro que o programa da prova de prática instrumental em 1992 tem um grau de maior dificuldade em relação ao do que se exigiu em 1991. Em que pese o fato de que o grau de dificuldade tenha sido maior em 1992, os resultados obtidos em termos de conceito foram superiores aos de 1991, o que pode caracterizar um acentuado despreparo dos candidatos em: a) Escolher programas favoráveis a um bom desempenho técnico, interpretativo e performático frente ao exame quando não se exige repertório específico; b) Demonstrar suas habilidades em selecionar autor e obra significativos, no repertório pianístico, quando há liberdade de escolha; c) Optar, quando possível, pela execução de memória na prova prática.

Com relação a idade dos candidatos, observa-se que, a julgar pelo fato de haver média de idade superior em 1992 (19,64 para 16,73 em 1991) os resultados quanto ao nível de desempenho técnico como interpretativo e performático, estão melhores em termos de conceitos que no ano anterior. Isto demonstra um desnível de qualidade no desempenho musical desenvolvido pelas diferentes faixas etárias, quando se observa, entre os mais jovens, resultados acanhados em relação aos de maior idade. Irrelevando-se a experiência dos mais idosos, conclui-se que o preparo musical dos mais jovens vem se apresentando deficiente

principalmente no que se refere à musicalização e ao treinamento da percepção e da prosódia musical.

Sendo assim, através dos resultados auferidos na prova de prática instrumental e no que se pôde colher dos candidatos nas entrevistas individuais, conclui-se que a formação musical dos candidatos ao "Curso Livre" de Piano da Universidade Estadual de Maringá ainda não lhes permite um entendimento do que seja "fazer música", apesar de estarem expostos a um sistema de aulas regulares de instrumento e teoria musical. Neste sentido, acredita-se que o sistema no qual estão inseridos tem prezado muito pelo "adestramento" no processo de assimilação da linguagem musical (prática e teórica) seguindo padrões referenciais tendenciosos que não prevêem valores como a atenção musical, a compreensão da comunicabilidade e da expressividade na performance, a importância do desenvolvimento do ouvido crítico, entre outros fatores que contribuem para uma experiência musical autêntica.

AGRADECIMENTOS

Os autores desejam agradecer as preciosas sugestões recebidas por parte da Dra. Maria Lúcia Paschoal do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUSILEK, D. *A arte da investigação criadora*. Rio de Janeiro: Juerp, 1989. 271p.
- LAST, J. *Freedom in piano technique*. Oxford: Oxford University Press, [s.d.].
- LHEVINNE, J. *Basic principles in pianoforte playing*. New York: Dover Publications, 1972. 48 p.
- MACKENZIE, C.G. Starting to learn to play a musical instrument: a study of boys' and girls' motivational criteria. *British Journal of Music Education*, 8(1):15-20, 1991.
- MATTHAY, T. *The visible and invisible in pianoforte technique*. Oxford: Oxford University Press, 1985. 190 p.

PERFIL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: ESTUDO SOCIOLÓGICO PARA UM PROJETO PEDAGÓGICO

Janice T. Ponte de Sousa*, Lucídio Bianchetti⁺ e Virgílio de Almeida[#]

RESUMO: Este artigo discute, sob o aspecto sociológico, questões sobre o estudante universitário brasileiro no sentido da sua caracterização, mostrando as relações sociais concretas que envolvem a sua compreensão teórica. Toma como base dados de uma pesquisa sobre o aluno universitário, desenvolvida pelos autores, procurando verificar, a partir de análises já realizadas da prática estudantil, a contemporaneidade da afirmação das suas questões atualmente.

Palavras-chave: estudante, caracterização estudantil, perfil estudantil, estudante universitário.

A PROFILE OF THE UNDERGRADUATE IN MARINGÁ: A SOCIOLOGICAL STUDY FOR A PEDAGOGICAL PROJECT

ABSTRACT: This paper discusses the question, at sociological level, of Brazilian undergraduates with regard to their traits. This involves a theoretical understanding of concrete social relationship. Based on research data developed by the authors on university students, it tries to present evidence from research done about students' habits, with regard to the contemporaneousness of the problems involved.

Key words: undergraduates' characterization, undergraduate profile, undergraduate.

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

+ Departamento de Estudos Espec. em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-Santa Catarina, Brasil.

Departamento de Economia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Data de recebimento: 27/04/93.

Data de aceite: 12/01/94.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a preocupação de refletir sobre a condição do estudante através de uma caracterização do aluno universitário na Universidade Estadual de Maringá - Norte do Paraná, que investigou as condições de vida, a vivência e a consciência universitária estudantil.

Este estudo conduziu à compreensão da constituição social da vida do jovem estudante brasileiro, que atualmente vive o momento criativo da adolescência com profundas incertezas, cercado por muitos fatores que o induzem à conquista individual de um espaço na competitividade da sociedade.

O caminho desses jovens, ainda referenciados na família, tem-se desenhado tanto como auto-afirmação quanto como busca do domínio dos conhecimentos produzidos pela aceleração do desenvolvimento técnico-científico, enfrentando todas as dificuldades impostas pela realidade de dependência de nosso país.

Estas condições refletem-se no ensino e também na compreensão prática que o jovem tem do mesmo.

Considerando o estudante como sujeito agente, que tem o direito histórico de avaliar a Universidade, o seu planejamento e o próprio ensino, foram ouvidas as suas questões, procurando-se analisar suas representações, na perspectiva de um aperfeiçoamento pedagógico para motivá-los na vida acadêmica.

A DISCUSSÃO SOCIOLOGICA SOBRE O JOVEM ESTUDANTE

Na análise sociológica que serve de base para a compreensão da situação e comportamento do jovem, há trabalhos de autores que debatem a temática da juventude sob várias abordagens, dentre as quais se destaca a análise sob a ótica do "conflito de gerações". Nesta visão teórica, enquanto na sociedade tradicional se via o jovem como um "recurso" em estado de latência, priorizando-se a tradição, na sociedade "dinâmica", lançar mão da juventude é uma constante, e onde existe o desejo de adotar uma nova orientação, isto se faz através da juventude (Mannheim, 1978, p.93).

A função da juventude, dentro desta visão teórica, é de um agente "revitalizador" e aponta-se para a característica da geração como um fator de determinação dos diferentes papéis desempenhados por jovens e adultos numa sociedade; os jovens estariam mais propensos a mudanças

por não terem um comprometimento com a ordem estabelecida.

A classificação dos indivíduos por idade coloca aqui uma imposição para a compreensão do ser jovem, num contexto ordenado de modo a dissimular a sua discriminação. É Pierre Bordieu (1983) que nos lembra que a juventude e a velhice não são dados, mas condições socialmente construídas no embate entre jovens e velhos; não como gerações que se chocam mas como agentes que, numa divisão lógica entre si, têm como objeto a disputa dos poderes e privilégios entre as gerações, quando o "sentido dos limites" se perde e ainda:

É assim que em muitos casos os conflitos vividos como conflitos de gerações serão realizados, de fato, através de pessoas ou de grupos etários constituídos de diferentes relações com o sistema escolar. (...)é preciso (hoje) buscar um dos princípios unificadores de uma geração: o que é comum ao conjunto dos jovens, ou pelo menos a todos aqueles que se beneficiaram um pouco do sistema escolar, (...). (Idem, 1983,p.120)

Porém a problemática do jovem estudante ultrapassa a estreita perspectiva do conflito de gerações e é a sociologia crítica que desenvolve a análise sobre o jovem estudante universitário sob a ótica das classes sociais, e serve como referência teórico-metodológica de um processo de investigação sobre o estudante.

A análise a partir dessa perspectiva leva-nos, em muitos aspectos, à compreensão do que representa o jovem estudante, partindo do pressuposto de que, como ser em formação, seu destino está delimitado por um jogo incerto de fatores que, dirigidos pela unidade familiar, num primeiro momento, consolidarão os atributos do seu *vir-a-ser* social.

Segundo Foracchi (1965), podemos demarcar duas dimensões básicas que estabelecem os limites da consciência e ao mesmo tempo a prática do estudante. A primeira diz respeito à sua constituição enquanto categoria social e o modo pelo qual está ligado à sociedade inclusiva; a segunda diz respeito aos vínculos que estabelece e que, resultando em relações de dependência com a família, convertem-no numa unidade ativa de manutenção, marcando os limites da sua emancipação. Na verdade, ambos os níveis marcam sua situação de classe e, para efeito de análise, cabe identificá-los para esclarecermos e definirmos o que, segundo a autora, é a principal variável que conduz o seu comportamento: a classe social a que pertence.

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO JOVEM ESTUDANTE

O estudante passa a se definir como categoria social nas relações que mantém com o sistema, com fortes vínculos na unidade familiar. E que formas assumem as relações de manutenção nesta etapa da vida do jovem na condição de estudante? São aquelas que dizem respeito ao vínculo parcializado com a produção social e aquelas que criam relações de dependência no interior da família. Estas relações com o sistema global são parcializadas, dada a condição de transitoriedade em que vivem os jovens. O trabalho que, na forma capitalista de produção, apresenta-se como fragmentador da pessoa, reveste-se da mesma expressão na sua vida. Apresenta-se como o caminho possível para uma emancipação, na medida em que indica ao jovem a possibilidade de ser estudante, ou seja, é a própria garantia da manutenção da sua condição como estudante. Por outro lado, limita as potencialidades da emancipação ao redefinir as suas possibilidades de participação social: "... o trabalho emancipa o jovem, alienando o estudante." (Foracchi, 1965: p.138)

O que vai defini-lo enquanto categoria será a amplitude da sua participação social, que se dá de modo diverso: como estudante que trabalha ou como trabalhador que estuda. Na primeira situação, o trabalho significa um setor de atividade que é necessário, porque não pode ser dispensado, mas que tem um caráter contingente. No segundo caso, o principal é o trabalho e o estudo é uma contingência (Foracchi, 1965: p.48-50). O mais importante, no entanto, com relação a tal situação no que diz respeito às relações de manutenção estabelecidas na vida do jovem, é que o "trajeto" do trabalho está apoiado nos caminhos da ascensão da classe social a que pertence.

O estudante percebe a classe através da família, o que indiretamente equivale a admitir que ele perceba a família também em termos da situação de classe, como valores e expectativas, num processo educativo onde os vínculos de dependência tomam expressões diversas.

A família, portanto, é a própria manifestação de uma situação social; é mediadora entre os vínculos de dependência e as condições sociais globais, expressando as peculiaridades inerentes a ela e contribuindo para a formação das representações do jovem acerca da classe a que pertence. Na transformação do jovem em estudante, ela antevê a possibilidade da sua continuidade e manutenção, o que significa dizer que estudar se transforma num dos requisitos básicos de ascensão.

Nem o jovem nem a família percebem claramente o processo em que

estão inseridos e no qual são agentes/pacientes. A situação do estudante é ambígua, já que não pertence à família porque está em processo de indefinição com setores extra-familiares e pertence à família em virtude dos vínculos de manutenção e dependência.

A vinculação do estudante à família é, portanto, indireta, mediatizada mas ativa. O sentido real da manutenção seria então o de manter os vínculos de dependência: "(...) *O estudante é, neste particular, o agente social da transitoriedade desta camada e o porta-voz da sua ideologia de ascensão ...*" (Ibidem, p.118-19)

Porém, quando as relações de dependência, consentidas de ambas as partes, esbarram na resistência do jovem, nas suas diferentes manifestações, explicitam que neste conflito se revela muito mais uma tensão constante entre o velho e o novo (afirmação do jovem e expectativas de realização dos adultos) do que um suposto conflito de gerações.

Essa tensão é que leva a crer que não são as características especificamente econômicas de manutenção que devem unicamente ser levadas em conta para uma caracterização do estudante universitário, uma vez que ela se expressa também nos vínculos de retribuição. Esses vínculos nada mais são do que manifestações visíveis da forma de dependência que unem o estudante à família. (Foracchi, 1965, p.35-6).

O comportamento do estudante, quer a nível profissional, quer a nível político, não pode desvincular-se do pressuposto de que, no processo de transformação do jovem em estudante, estão presentes os interesses de sua classe de origem. Assim, somos levados a partilhar da idéia de que a situação de classe é definidora na formação do jovem, levando-o a tornar-se, muitas vezes, instrumento da classe social a que pertence. Esta incumbe-o, sob os mais diferentes mecanismos, de dar continuidade ou modificar a sua (de sua família) posição no sistema, o que tem relação com as próprias contradições enfrentadas pela classe

O TRABALHO NA VIDA DO JOVEM

Se a carreira profissional é um objetivo almejado pelo jovem estudante para o ingresso no mercado de trabalho, qual é então o significado do exercício, pelo estudante, do trabalho remunerado durante o curso superior?

O tipo de desenvolvimento industrial e tecnológico que o país viveu nas últimas décadas trouxe em contrapartida um série de conseqüências

sociais que refletiram na situação educacional; dentre elas a necessidade de grande parcela da população jovem ingressar precocemente no mercado de trabalho. Milhares de jovens, muitas vezes desde o 2º grau escolar, do segmento social inferior e médio, se envolvem nos diversos setores da economia para completar os rendimentos familiares ou mesmo custear seus estudos. Assalariam-se em empregos na maioria das vezes distantes da área de estudo pretendida para uma carreira profissional, mas ainda carregam a ideologia de que a Universidade é uma condição necessária para um melhor desempenho profissional futuro.

São estes jovens que vamos encontrar em grande porcentagem nas universidades públicas e também nas privadas, nas últimas décadas - o jovem que além de estudante é trabalhador.

O trabalho para este estudante, como pode ser comprovado em investigações passadas, bem como na que elaboramos, como exporemos a seguir, representa uma condição para mantê-lo como estudante. Como Foracchi observou, o trabalho nesta situação é a condição necessária para a transformação do jovem em estudante e tem um caráter desintegrador no sentido de que com ele o jovem vai cortando os vínculos de dependência com a família. É nesse processo de envolvimento que os vínculos de dependência vão se transferindo da unidade familiar para o sistema produtivo desde o momento em que o trabalho torna-se necessário para manter o estudante enquanto tal.

Realizado de modo provisório e parcial, o exercício da experiência profissional faz com que o jovem trabalhador tenha uma identidade "dividida" entre duas realidades distintas e não incorpore completamente o trabalho cuja atividade será transitória porque ainda é estudante e, na Universidade, não tenha condições de se dedicar por completo ao estudo porque também, como trabalhador, tem seu tempo referenciado por esta outra atividade.

É nesse sentido que se pode afirmar que a experiência do trabalho conduz às percepções e às representações do estudante, fazendo com que ele desenvolva interpretações e explique as situações vividas de modo circunscrito à própria prática imediata.

O PROJETO POLÍTICO DO JOVEM UNIVERSITÁRIO

O envolvimento na vida universitária e na situação de trabalho vai gradualmente desvinculando o estudante da família e redefinindo os seus

valores, na medida em que este convívio lhe desvende a peculiaridade da sua condição e os fatores mais amplos que a constituem.

É preciso compreender também que, ao falarmos da ação da categoria estudantil, temos que nos referir a situações históricas concretas, muito embora suas determinantes sociais, em nosso país, estejam postas a partir da década de 60, marcando o perfil social do ensino superior.

Pode-se localizar na análise concreta, então, a origem do radicalismo estudantil que tem como base a negação do conservadorismo e tradicionalismo da sociedade burguesa moderna, que tem na família, na escola e no trabalho sua expressão mais acabada, o que faz com que o movimento estudantil não se isente das condições, ambigüidades e vacilações próprias da sua classe social (Martins Filho, 1987: p.28).

Se a política populista dos anos 50 abriu os caminhos da mobilidade social através da educação universitária para milhares de jovens das camadas médias, posteriormente a intensificação do processo de monopolização da economia deslocou os canais de ascensão possíveis para essas camadas. A expansão das burocracias públicas e privadas passa a exigir dos ocupantes dos cargos competência e escolaridade além do nível técnico, inclusive como forma de equilibrar a oferta e procura no mercado de trabalho. A camada média vai então em busca da obtenção dos graus escolares, almejando ingresso nas organizações burocráticas para usufruir, conseqüentemente, a remuneração/prestígio e poder oferecidos pelas mesmas nesse período, tornando o crescimento das matrículas no ensino superior mais rápido que o do ensino médio (Cunha, 1983: p.62) e, como já comentado anteriormente, fazem do projeto de carreira do jovem o seu projeto de ascensão social.

Por sua vez, "na ordem social competitiva, os caminhos do êxito e da ascensão conduzem à formação profissional de nível superior, mas não se identificam, necessariamente, com ela" (Foracchi, 1965: p.301), e desafiam aqueles que fizeram dos objetivos explicitados por esta ordem o seu (de sua classe) projeto - os estudantes.

Tem origem aí a rebelião estudantil nos anos 60, que se num primeiro momento passa a negar o seu projeto de carreira, posteriormente passa a questionar a própria ordem estabelecida que produz as condições de alienação dos indivíduos.

Contribuem para o desenvolvimento dessa consciência da alienação uma série de fatores que demarcaram a prática histórica dos jovens estudantes desse período, conduzindo a sua trajetória política nas Universidades. Inclui também o aspecto em que o estudante trabalhador,

ao inserir-se, ainda que de modo parcial, nesse momento, no "mundo do trabalho" passa a vivenciar as contradições sociais de forma mais direta.

As experiências históricas têm demonstrado que a prática estudantil carrega uma ambigüidade da qual dificilmente poderá se desvincular, a menos que a origem de classe dessa camada que está na Universidade se altere.

Se admitirmos a suposição de que o projeto pessoal do jovem, enquanto estudante, traduz em última análise o projeto de sua classe de origem, podemos afirmar com certa segurança que o estudante universitário, visto como uma totalidade, não representa um só projeto de Universidade, mas que, de fato, podem ser identificados diferentes projetos no interior dessa instituição. Aqui, mais uma vez, a negação arbitrária entre o jovem e o adulto mostra os seus limites. Na verdade, o que observamos é a aglutinação de jovens e adultos em torno de diferentes projetos.

Nesse sentido, o projeto do jovem estudante em relação à Universidade deve ser buscado na compreensão do projeto que sua própria classe tem em relação a esta instituição. Daí a necessidade de se conhecer o conteúdo dos diferentes projetos vinculados na Universidade, priorizando-se, nesta investigação, a identificação do projeto do jovem estudante.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia adotada e desenvolvida no estudo do estudante da UEM teve como orientação não apenas a necessidade da produção de um conhecimento a respeito dos alunos, mas o desencadeamento de ações que pudessem intervir de forma imediata nos assuntos referentes à questão do ensino de graduação, através do envolvimento dos próprios sujeitos da investigação.

A coleta dos dados foi feita através de um questionário com questões fechadas e uma questão dissertativa, aplicado a todos os alunos, envolvidos desde a sua elaboração num processo participativo com representação docente e discente.

A pesquisa desenvolveu a metodologia da pesquisa-ação quando a partir de reuniões Seminário Central criou-se um fórum coletivo de discussão e decisões sobre o próprio processo de investigação.

Após uma fase de pré-testagem do material produzido pelo grupo, o número de alunos respondentes do questionário definitivo atingiu 64,10% do total previsto para estar presente no câmpus, no dia da

aplicação do instrumento. Dos 6882 alunos matriculados no segundo semestre de 1989, 4412 responderam o questionário. A porcentagem de alunos que deixaram em branco ou anularam questões foi insignificante.

A questão aberta mereceu uma atenção especial da equipe, em função do seu objetivo de levantar as manifestações dos alunos que forneciam conteúdos para ações implementáveis a curto e médio prazo, ao mesmo tempo que indicaria questões a respeito da consciência social do estudante e as suas representações sobre temas diversos. Esta questão cumpriu a intenção inicial de criar um espaço em que a livre manifestação do aluno supriria a lacuna deixada pelo questionário fechado.

O trabalho de categorização da fala livre dos alunos no sentido da sua classificação e apresentação das opiniões, críticas, sugestões e propostas foi agrupado em núcleos temáticos.

Como retorno à comunidade universitária, organizou-se um Boletim e selecionaram-se da questão dissertativa, pontos considerados mais significativos, referentes a temas com caráter de solução mais imediata, para comporem um **plano de ação**. Deste trabalho saiu a apresentação, inicialmente, ao Seminário Central e, posteriormente, à Administração Central da UEM, de questões que possibilitavam uma intervenção imediata, procedimento que integrou a proposta de pesquisa participativa durante o processo de investigação, que vai produzindo ações práticas, sendo que uma delas teve em vista subsidiar o planejamento dos diferentes cursos da Instituição, que passavam do regime de créditos para o de seriado anual, em fase de reestruturação.

OS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE O JOVEM ESTUDANTE: QUEM É O ALUNO DA UEM ?

Tomando como base os 4412 alunos que responderam ao instrumento da pesquisa, pudemos traçar um perfil dos estudantes da Universidade Estadual de Maringá que pertenciam aos 24 cursos de graduação oferecidos no ano de 1990/91. Sua caracterização:

Os alunos da UEM, em sua maioria, são mulheres. Dos respondentes, 53% são do sexo feminino e 47% são do sexo masculino. Esta predominância é confirmada em ambos os turnos (diurno e noturno). Na sua maioria são solteiros (84,5)%. No geral a maior concentração em termos de idade do alunado situa-se na faixa dos 21 aos 24 anos, atingindo 41,2%, sendo significativo o índice de 37,65% de alunos com até 20 anos de idade

A faixa de 25 a 30 anos é de 15,20%, a de 31 a 35 anos é de 3,42% e os que têm mais de 35 anos atingem 2,47%. Pode-se observar também que é no diurno que predominam estudantes mais jovens, com até 22 anos de idade, enquanto que no noturno predominam estudantes com 23 anos ou mais.

Quanto à sua procedência, a maioria é paranaense (aproximadamente 80%), sendo que destes 25,06% são naturais de Maringá, 26,45% vêm de cidades vizinhas a Maringá, 27,94% são de outras cidades do Estado. Apenas 20,55% de fora do Paraná. Além do Paraná, o Estado de onde mais provêm alunos é São Paulo (13,73%) e ainda tem-se 1% de estrangeiros, na sua maior parte bolivianos e paraguaios.

A ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA DO ESTUDANTE DA UEM

Um aspecto relevante na caracterização dos alunos da UEM foi sua origem sócio-econômica. A esse respeito, o questionário aplicado na pesquisa preocupou-se em levantar dois tipos de informações de caráter econômico: a) o nível ocupacional da família de origem (incluindo o nível de escolaridade dos pais); e b) a remuneração do próprio acadêmico, quando este trabalha.

Nível ocupacional da família de origem

O nível ocupacional da família foi determinado pela resposta dos estudantes ao descreverem a ocupação do seu pai ou responsável, a partir da escala de Hutckinson¹, que indica sete posições optativas para a classificação do respondente em níveis sócio-econômicos, tendo como

¹ A escala é assim definida, em suas sete posições: 1. Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados; 2. Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio; 3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc. 4. Ocupações não manuais de rotina e assemelhadas; 5. Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas; 6. Ocupações manuais especializadas e assemelhadas; 7. Ocupações manuais não especializadas.

Além disso, as sete posições iniciais são reagrupadas em três estratos: superior, médio e inferior. Compõem o estrato superior as posições 1 e 2, que correspondem aproximadamente ao que costuma ser chamado classe alta e média-alta, respectivamente. No estrato médio figuram as categorias 3 e 4, que abrangem todas as demais ocupações de natureza não manual. Por fim, no estrato inferior, são colocadas todas as ocupações manuais, inclusive de supervisão; compreendem pois as posições 5, 6 e 7.

referência metodológica a profissão, dentro de escalas de valores hierarquizados socialmente.

Constatou-se que dos 4371 acadêmicos que responderam à questão sobre o nível ocupacional dos seus pais, 25,30% situam-se no chamado estrato superior, 43,52% no estrato médio e 31,18% no estrato inferior.

Estes dados nos permitem ter uma idéia à primeira vista de um certo grau de elitização do ensino na UEM, que se verifica em todo o país, sobretudo nas universidades públicas. Todavia, existem cursos que, por suas características, são privilégio de alunos de mais elevado nível sócio-econômico enquanto que outros são freqüentados por alunos de nível sócio-econômico, mais baixo. Esta constatação surge quando se separam os alunos que freqüentam a Universidade em período diurno daqueles que a freqüentam em período noturno e quando a análise é feita por área de estudo.

Dos alunos que freqüentam a Universidade em turno diurno, 32,52% são provenientes do estrato superior da sociedade, enquanto que dos que a freqüentam em turno noturno, apenas 13,22% provêm desse estrato. Verificou-se um equilíbrio para o estrato médio (44,61% diurno e 41,68% noturno), mas aumenta a discrepância no que se refere ao estrato inferior, onde apenas 22,87% dos alunos deste estrato são do turno diurno, ficando 45,10% dos alunos do noturno pertencentes ao estrato inferior.

Quando se procedeu à análise por Centro, ficaram evidenciadas as diferenças entre áreas de ensino² na Universidade: algumas delas possuem cursos que são ministrados apenas em um dos turnos (diurno ou noturno) e outras têm seus cursos oferecidos tanto no turno diurno quanto no noturno. Aliando este fato às características dos próprios cursos, constatou-se a diferenciação sócio-econômica entre cursos.

Os cursos do Centro de Tecnologia, que são freqüentados apenas no

2 As áreas são aqui identificadas por Centros de Estudos com a seguinte composição de cursos:
CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: História, Geografia, Letras, Pedagogia e Psicologia;
CCE - Centro de Ciências Exatas: Química, Física e Matemática;
CSE - Centro de Estudos Sócio-Econômicos: Administração, Economia, Ciências Contábeis e Direito;
CTC - Centro de Tecnologia: Ciências da Computação, Processamento de Dados, Engenharia Civil e Engenharia Química;
CBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Enfermagem, Biologia, Medicina, Odontologia, Agronomia, Zootecnia, Educação Física e Farmácia e Bioquímica.

período diurno, registraram 29,91% de alunos pertencentes ao estrato superior, 47,10% oriundos de estrato médio e 22,99% do inferior. Ou seja, neste Centro predominam alunos provenientes dos estratos médio e superior, em detrimento do inferior. O mesmo se pode inferir do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, que também apresenta apenas o turno diurno, com 33,63% de alunos do estrato superior, 46,12% do médio e 20,25% do inferior.

O Centro de Estudos Sócio-Econômicos oferece seus cursos nos períodos diurno e noturno e o resultado é que os alunos do diurno provêm em muito maior escala dos estratos médio e superior, sendo que no turno noturno apenas 12,65% pertencem ao estrato superior, enquanto que 43,98% vêm do inferior. Conclusão idêntica pode-se tirar do Centro de Ciências Humanas.

Verificamos que no Centro de Ciências Exatas, que oferece seus cursos somente em período noturno, 13,74% têm origem sócio-econômica no estrato superior, 39,56% no estrato médio e 46,70% no inferior.

A descrição até aqui realizada permitiu-nos concluir que, invariavelmente, os cursos que são oferecidos em período diurno são freqüentados por alunos em sua maioria oriundos das faixas mais privilegiadas da sociedade e que, inversamente, nos cursos noturnos predominam alunos de camadas mais baixas.

Vale considerarmos ainda que a determinação dos turnos dos cursos que são oferecidos geralmente é feita em função da área de conhecimento. Desta forma, os cursos de turno integral pressupõem uma formação mais intensiva no sentido de horas/aula e outras atividades curriculares. Se esta é uma tendência que se confirma, tudo indica que a matrícula dos alunos num determinado curso acompanha esta mesma proposição. Os dados apontam que, do ponto de vista da demanda de alunos por nível sócio-econômico, os mesmos se matriculam em determinado curso conforme as condições objetivas que dizem respeito ao aspecto sócio-econômico, quais sejam: porque trabalham o dia todo e lhes resta a noite para os estudos ou porque outros cursos talvez exijam preparo, tempo e dedicação que não poderão despendê-lo.

Exercício de atividades remuneradas, pelos alunos

A nível global, 49,68% dos alunos da UEM não exercem atividade profissional remunerada, 0,83% recebem algum tipo de pensão, 8,68% são estagiários remunerados sem vínculo empregatício, enquanto que

40,81% exercem algum tipo de atividade profissional remunerada. Este último percentual cai para 19,45% dos alunos no turno diurno e aumenta para 76,97% no turno noturno.

Já os alunos que não trabalham aumentam dos 49,68% acima citados para 69,81% em se tratando de turno diurno e caem para 15,57% no caso do noturno. Esta mesma tendência é observada quando se analisam os dados por Centro, ou seja, os cursos de turno diurno são freqüentados por alunos que em sua maioria não trabalham, enquanto que os cursos de turno noturno são freqüentados predominantemente por alunos que trabalham, chegando este percentual a 80,02%, como é o caso do Centro Sócio-Econômico noturno.

Estes dados são compatíveis com o verificado na análise da origem sócio-econômica, ou seja, os alunos que freqüentam os cursos noturnos são em sua maioria oriundos das classes menos favorecidas e exercem alguma atividade profissional remunerada. Ao contrário, em sua maioria, os alunos do turno diurno têm sua origem nos estratos sociais superiores, não exercendo atividade profissional remunerada.

Quanto à principal fonte de manutenção dos estudantes da UEM, a pesquisa revela que a nível global 47,86% se mantêm apenas com rendimento da família, enquanto que 32,75% se mantêm apenas com o próprio salário. Em se tratando de análise diurno-noturno, este último percentual cai para 12,73% no diurno e sobe para 66,32% no noturno. Da mesma forma, a análise por Centros mostra o mesmo comportamento, sendo que para os alunos dos cursos diurnos predominam aqueles que se mantêm na Universidade apenas com o rendimento da família. Também estes dados são compatíveis com a origem sócio-econômica.

A faixa salarial predominante entre os alunos é a situada de um a três salários mínimos, com 53,76% para o global da UEM, mantendo-se em torno deste percentual quando a análise é por turno ou por Centro. O índice seguinte é o relativo à faixa de mais de três a cinco salários mínimos, com 20,53% para o global, 15,28% para o turno diurno e 23,65% para o noturno. A faixa mais alta de salários dos alunos, acima de sete salários mínimos apresenta um percentual de apenas 8,30% para o global, chegando a um máximo de 13,98% para o CSE noturno.

Os alunos dos cursos noturnos são melhor remunerados que os alunos dos cursos diurnos, ou seja, predomina um maior percentual de alunos do noturno nas faixas salariais mais elevadas e um maior percentual de alunos do diurno nas faixas salariais mais baixas. Este dado

deve ser explicitado pelo mais elevado grau de profissionalização dos alunos do noturno e também pela sua maior necessidade de suprir a própria manutenção.

Como pôde ser observado no cruzamento da origem sócio-econômica e o exercício da atividade profissional remunerada, a maioria desses alunos que exercem estas atividades vêm dos estratos médio e inferior, 41,42% e 41,27% respectivamente. Dos alunos que não trabalham, a maior parte pertence aos estratos médio (45,54%) e superior (33,06 %)

AS REPRESENTAÇÕES E CONDIÇÕES DE VIDA ESTUDANTIL

As manifestações livres dos estudantes reconhecem o papel de importância que a Universidade tem e demonstram preocupação com relação às suas dificuldades e o futuro. Embora muitos dos estudantes restrinjam as suas opiniões nas especificidades do cotidiano acadêmico, outros, e diríamos a grande parte dos respondentes da pesquisa, demonstram que têm uma consciência ampla de que tanto as questões internas quanto as questões "externas" à Universidade precisam ser modificadas para que a Universidade Pública tenha um futuro.

Ao abordarem a questão dos recursos e a forma como os diferentes cursos têm se desenvolvido, a falta de direção para o cumprimento de metas estabelecidas, o corporativismo, a necessidade de um maior equilíbrio na rebeldia, no movimento docente contra o governo do Estado, a necessidade de os governos estadual e federal tomarem a si a responsabilidade que lhes cabe com relação à educação dos brasileiros, demonstram que o seu entendimento não se restringe às questões específicas, mas sim às relações mais amplas que a envolvem.

A visão crítica sobre a Universidade demonstrada, toma duas dimensões: percebê o descaso dos órgãos governamentais para com a educação universitária e também que a necessidade de autonomia não elimina a necessidade de uma administração interna responsável e competente.

Podemos afirmar que o estudante da UEM é um inconformado que não demonstra a rebeldia suficiente para interferir nas condições estruturais da Universidade. Com exceção de movimentos localizados em alguns cursos, onde as reivindicações se restringem a bandeiras específicas por melhores condições de ensino em determinadas disciplinas, melhores equipamentos, instalações físicas para exercício

pedagógico, etc., o movimento estudantil conta com a participação restrita do estudantado, que tem demonstrado se envolver nas "lutas" muito em função das condições subjetivas de socialização universitária entre os seus pares.

Na expressão da sua rebeldia, os acadêmicos deixam a impressão de que estão desassistidos, que os professores e a própria instituição desempenham a sua prática acadêmica, apesar dos estudantes. Os estudantes têm a clareza do espaço limitado que ocupam na preocupação da Universidade em si, se autovalorizam e não percebem a causalidade de todo este estado, que está "diluído" na prática universitária dos anos 70 para cá.

Talvez por não compreenderem a impessoalidade que envolve as relações dentro da academia, e o distanciamento entre as categorias que a reforma universitária impôs com a sua "nova" concepção de ensino superior, os estudantes insistem na questão de que devem ser o "centro" dos interesses universitários.

Grande parte dos estudantes entra na vida universitária com uma visão utilitarista e imediatista sobre o ensino, ou seja, eles reconhecem nela uma instituição social que presta serviços à sociedade e que por obrigação deve se oferecer com a melhor qualidade possível. Os meios de comunicação proporcionam, hoje, o nível de informação sobre o desenvolvimento técnico-científico, suficiente para criar uma expectativa de apropriação desse conhecimento. No caso, a Universidade ainda é para eles, hoje, um dos meios para tal.

Mas há os mais otimistas, entre os alunos, que vêem a Universidade dentro de um processo que ainda está sendo estruturado, porque a entendem como algo inacabado, algo por ser feito. Exatamente por compreenderem-na nesta dimensão, estão de certa forma satisfeitos com o que ela oferece (a recíproca não se aplica como verdadeira: os insatisfeitos não têm visão de processo). A universidade para estes estudantes exerce uma influência de vida muito grande, lhes dá oportunidade de ascensão social e é vista como elemento fundamental para a elaboração da maturidade individual e coletiva.

A forma histórica da Universidade hoje é, porém, determinantes da consciência social dos jovens que nela estão presentes. Devemos considerar, porém, outros. Os dados obtidos sobre a origem sócio-econômica do estudante da UEM demonstram que a predominância do segmento social médio e inferior da população, no ensino superior,

parece à primeira vista não se distanciar da realidade das universidades públicas brasileiras. Uma certa elitização está presente apenas quando se localizaram determinados cursos que por suas características são privilégio de alunos de mais alto nível sócio-econômico.

A presença dos segmentos médio e inferior nos indica que a Universidade não é tão elitizada quanto o foi no passado, cuja representação tem servido ideologicamente para desvalorizar o seu caráter público. Acompanham o nível sócio-econômico a condição de os estudantes serem ou não trabalhadores, ou seja, como se esperava, a maioria dos alunos que trabalham estuda à noite.

Os alunos investigados compõem o quadro em que a maioria da população brasileira está inserido: 83,5% dos cidadãos ganham até 5 salários mínimos³; pois a maioria dos estudantes trabalhadores da Universidade Estadual de Maringá se enquadra entre os 53,7% que ganham de 1 a 3 salários mínimos.

Os alunos de origem média não provêm da escola particular, mas, pelo contrário, a sua maioria vem da escola pública desde o 2^o grau escolar. Considerá-los como segmento privilegiado da sociedade é ignorar que os mesmos estão exercendo o direito de sua cidadania, que lhes confere compulsoriamente a obrigação de pagar impostos e o direito civil de obter alguma contrapartida da sociedade da qual participam ativamente.

Consideramos que o fato de o segmento econômico da classe média estar bastante presente nas nossas instituições de ensino superior não indica o seu nível de elitização, dado que a inserção dos indivíduos no sistema produtivo, portanto cerrando fileiras com os demais assalariados, torna a escola pública um requisito para que estes exerçam a sua condição de cidadãos.

No caso da Universidade Estadual de Maringá, a gratuidade tem-se colocado como um elemento que permite a menor exclusão dos indivíduos ao ensino superior e impede que a discriminação que existe na sociedade mais ampla se reproduza na Universidade. No seu aspecto mais imediato, no plano econômico, as IEES do Paraná, portanto, estão materializando a garantia do acesso de todos ao ensino superior, sem desconhecer o fato de que a reduzida parcela de alunos que chegam à

³ Dados PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio/89 - IBGE. Folha de S. Paulo de 29 de agosto de 1991.

Universidade já passaram por inúmeros outros processos seletivos.

Nos dados e nas representações dos alunos evidenciou-se também uma expectativa de mobilidade social no sentido de compensação/superação da baixa escolaridade dos pais dos estudantes com a aquisição, pelos filhos, dos graus do ensino superior. Vêm-se reproduzidas aqui, com extensão para os assalariados em geral, as expectativas que Foracchi (1965) diz estarem presentes no imaginário da classe média, que as vê realizadas através dos seus filhos.

E mais, o estudante diante da necessidade de manutenção tem que priorizar o trabalho, mesmo que em muitos casos não esteja ligado à atuação de sua área de formação profissional.

Sem dúvida, isto influencia o perfil do aluno da UEM, sendo uma das determinantes da falta de participação política. Mas essa condição parece não ser suficiente para explicar a falta de envolvimento político-organizativo do estudante, pois do contrário seria verdadeiro afirmarmos que o movimento estudantil teria garantias de mobilização pelos estudantes não trabalhadores.

Mudanças culturais profundas colocadas pelos novos parâmetros de mobilidade social, se colocaram também nos últimos anos para a sociedade brasileira e pode decorrer daí o baixo índice de participação no movimento.

Aos aparelhos socializadores que desestimulam a formação mais crítica dos jovens, juntam-se outros fatores, tais como: o controle ideológico das instituições, a ambigüidade e tensão das práticas políticas de esquerda, o desmantelamento dos partidos políticos revolucionários, o corporativismo excessivo da categoria estudantil como forma de preservação de benefícios já conquistados no passado, o descaso do Estado para com o ensino público a partir dos anos 70, etc.

Por outro lado, através da metodologia da participação, durante diferentes momentos da pesquisa, pudemos avaliar melhor o conteúdo e sentido da disposição para o engajamento estudantil. Ao entrarem no projeto através da sua representação política mais ampla, o DCE, os estudantes acompanharam com espontaneidade o processo, evidenciando nos militantes das entidades interesse e constância em participar da investigação. A experiência da militância, portanto, foi um elemento importante que demarcou a presença do alunado na pesquisa. Quanto a este aspecto, vale lembrar a questão da transitoriedade da ação do estudante na Universidade, que pode determinar o limite do seu empenho

em processos institucionais de natureza acadêmica. Ou seja, ainda o engajamento político é a referência para a participação.

Consideramos que dadas as condições históricas em que se encontra o ME, as características regionais fazem com que ele se objetive de modo fragmentado, desorientado, sem referência teórica na sua direção. Por outro lado, mesmo assim, a prática de participação, delimitada mais em torno de uma vanguarda, ainda é indicadora da possibilidade que os jovens têm da sua compreensão como categoria social, o que potencialmente pode conduzir a ações que propõem intervenções e ultrapassem a transitoriedade da permanência deles na Universidade. A nosso ver, foram estas as motivações facilitadoras do engajamento militante do ME na presente investigação e elemento explicativo da ação estudantil no sentido mais ampliado.

Ontem, o limite da condição pequeno-burguesa foi determinante da radicalidade estudantil, nos idos do ME da década de 60, quando existiam propostas de lutas contra a reforma universitária concretizada na Lei 5540/68, defesa da escola pública, contra o autoritarismo da cátedra... Hoje, esta força que não chega ao seu limite de classe, poderá chegar naquilo que tem em vista de modo mais imediato o limite da sua formação profissional.

Nesse aspecto, fica claro que a organização política dos estudantes dentro da Universidade é um elemento forte que medeia a compreensão dos processos internos e os encaminha para a ação, embora sejam o resultado possível das mudanças sócio-culturais vividas pela categoria nestes últimos anos.

O projeto político estudantil do passado recente não está mais presente nos movimentos de hoje, ressentindo-se mais ainda do fato de a Universidade norte-paranaense representar uma inserção periférica no processo educacional brasileiro.

CONCLUSÕES

O cenário onde se relacionam os estudantes investigados neste trabalho tem como base histórica a criação da Universidade Estadual de Maringá sob a perspectiva da interiorização do Ensino Superior inspirada na reforma universitária. A manutenção desta filosofia gerou uma constante instabilidade na obtenção de recursos financeiros do Estado, insuficientes para a manutenção institucional e gerando dependência econômico-política de setores privados.

Apesar de os jovens estarem presentes nos momentos de maior mobilização universitária na UEM, questionando os produtos culturais dos quais foram contemporâneos, sofreram com os descaminhos de um ensino público desvalorizado, que só tem se viabilizado pelo idealismo de alunos e professores, ou pela influência circunstancial dos que acreditam na necessidade da Universidade Pública.

O lado conformista desse processo nos impõe conviver com uma prática universitária que procura consolidar uma relação burocrática e superficial entre alunos, professores e funcionários das universidades públicas, distanciada da elaboração conjunta de um projeto pedagógico crítico. Nesta perspectiva, o aluno, longe de ser o centro da preocupação do ensino, é geralmente excluído como agente atuante nas condições concretas da vida universitária, com exceção de momentos de engajamento discente e docente em projetos que procurem desenvolver a crítica destas condições.

De modo geral, a pesquisa mostrou que o estudante universitário da UEM vive as contradições impostas por um sistema de ensino superior que seguiu, após a reforma universitária de 1968, seus objetivos de uma redefinição do perfil do estudante brasileiro. Veio para excluí-lo como sujeito e criou, nos seus resultados, consciências tão contraditórias quanto a própria realidade.

Durante o desenvolvimento da pesquisa estas questões se evidenciaram e foram apontadas com a intenção de encaminhar a sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon (Coord.). Movimento estudantil e classe média no Brasil. In: — *Classes médias e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BAUZER, Riva. Juventude em crise de identidade. *Educação*, 2(5): 42-54. 1972.
- BORDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARDOSO, Irene A. R. A reforma universitária e a Universidade de São Paulo. *Educação & Sociedade*, 1(3): 119-26. 1979.

- CESAR, Constança Marcondes. Universidade e mudança. *Reflexão*, 12(3):116-18. 1987.
- CUNHA, Luis A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Luis A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, Luis A. & GÖES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DURHAM, E.R. A crise da democracia na universidade. *Ciência Hoje*. 3(13): 54-57, jan/ago. 1984.
- O ESTUDANTE na política. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2-15 nov. 1980. Folhetim, n. 199.
- FÁVERO, M. de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1965.
- MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1978. p.91-97.
- MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar*. Campinas: Papirus, 1987.
- NOVINSKY, Anita W. Estudantes brasileiros "afrancesados" da Universidade de Coimbra. A perseguição de Antônio de +Morais e Silva (1779 - 1806). In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *A revolução francesa e seu impacto na América Latina*. São Paulo: EDUSP, 1990.
- SANFELICE, José Luiz. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64 (início da década de 60: a presença da UNE nos acontecimentos políticos.) *Reflexão*, 10 (31):146-67. 1985.

SANFELICE, José Luiz. Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 13 (1):61-66. 1988.

VELASCO E CRUZ, Sebastião C. *ME e crise na política brasileira*. Campinas: UNICAMP, 1991. (Coleção Primeira Versão, 32).

SITUAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DA UEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DADOS DE 1983

Jean Vincent Marie Guhur*

RESUMO: Em 1983, foi feito um levantamento de dados junto aos egressos de 1972, 1975, 1978 e 1980, de seis cursos da UEM: Pedagogia, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Administração, Ciências Econômicas e Química. O estudo se desenvolveu dentro de um convênio com a CAPES/INEP, vinculado ao projeto "Centro de Sondagem Conjuntural", criado e coordenado pelo MEC no intuito de diagnosticar o mercado de trabalho dos egressos do ensino superior no Brasil. Neste artigo, é apresentada uma síntese da análise de alguns dados do estudo referentes à trajetória profissional dos egressos e, em seguida, é esboçada uma avaliação dos limites de tal estudo em face dos seus pressupostos teórico-metodológicos.

Palavras-chave: avaliação educacional, planejamento, ensino superior, mercado de trabalho.

WORK MARKET SITUATION OF UEM'S ALUMNI: COMMENTS ON 1983 DATA

ABSTRACT: In 1983, a job situation survey was carried out covering 1972, 1975, 1978 and 1980 graduates from Universidade Estadual de Maringá (UEM) courses in Pedagogy, Construction Engineering, Biological Sciences, Entrepreneur Administration, Economics and Chemistry. The research was done in agreement with federal government agencies (CAPES/INEP) and under commitment to "Conjunctural Survey Center" project created and coordinated by the Ministry of Education aiming at making a diagnosis of work market for the graduates from Brazil's Higher Education system. This article presents a synthesis of the data surveying the

* Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária, Caixa Postal 649, 79070-900, Campo Grande-Mato Grosso do Sul, Brasil.

professional trajectory of UEM's alumni and outlines an evaluation of the research limits imposed by its theoretical - methodological postulates.

Key words: education evaluation, planning, higher education, work market.

INTRODUÇÃO

No início da década de 1980, foi criado, a nível federal, o projeto "Centro de Sondagem Conjuntural". Coordenado pela CAPES/INEP¹, o projeto buscava criar mecanismos para diagnosticar o mercado de trabalho dos egressos do ensino superior no Brasil.

A Universidade Estadual de Maringá participou do projeto, celebrando um convênio com a CAPES/INEP.

Segundo as diretrizes metodológicas determinadas pela coordenação do projeto, foi aplicado um questionário padronizado a egressos dos seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Administração, Química e Ciências Econômicas. Os anos/egressos definidos foram 1972, 1975, 1978 e 1980. Apenas o curso de Ciências Econômicas teve graduados em 1972.

Em 1982, foi realizado o levantamento do endereço dos 617 egressos dos seis cursos. Aos 549 egressos localizados foi enviada uma carta-contato no intuito de checar o endereço e apresentar os objetivos do projeto em andamento.

No decorrer de 1983, foi enviado, via correio, o questionário padronizado aos egressos com endereço confirmado ou atualizado. No final do mesmo ano, foi realizada uma entrevista com uma subamostra de egressos que não devolveram o questionário e que residiam na região de Maringá.

Na Tabela 1 são apresentados, por ano/egresso e curso, o total de egressos, o número de egressos localizados e a amostra obtida.

Gravados em fita magnética em 1984, os dados foram analisados apenas recentemente, atendendo-se à solicitação da coordenação do PADES2, que tinha, entre outras metas, sistematizar algumas informações acerca do alunado da UEM, inclusive dos egressos.

1 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

2 PADES: Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior.

TABELA 1: População e Amostra.

Cursos	Anos	Total	Egressos	Amostra Obtida			% da amostra em relação	
		Egressos	Localizados	Via Ques- tionário	Via Entrevista	Total	ao Total	aos Localizados
Biologia	1975	11	10	06	01	07	63,6	70,0
	1978	35	32	09	03	12	34,3	37,5
	1980	37	32	10	03	13	35,1	40,6
	sub-total	83	74	25	07	32	38,6	43,2
Química	1975	08	07	04	01	05	62,5	71,4
	1978	03	03	02	01	03	100,0	100,0
	1980	19	17	10	01	11	57,9	64,7
	sub-total	30	27	16	03	19	63,3	70,4
Engenharia Civil	1975	07	06	04	01	05	71,4	83,3
	1978	52	44	13	04	17	32,7	38,6
	1980	75	68	19	06	25	33,3	36,8
	sub-total	134	118	36	11	47	35,1	39,8
Adminis- tração	1975	22	20	11	02	13	59,1	65,0
	1978	60	54	15	05	20	33,3	37,0
	1980	61	56	16	06	22	36,1	39,3
	sub-total	143	130	42	13	55	37,9	42,3
Pedagogia	1975	60	52	15	05	20	33,3	38,5
	1978	14	13	07	01	08	57,1	61,5
	1980	22	19	11	01	12	54,5	63,2
	sub-total	96	84	33	07	40	41,7	47,6
Ciências Econômicas	1972	27	24	14	02	16	59,3	38,6
	1975	11	10	06	01	07	63,6	70,0
	1978	49	44	13	04	17	34,7	38,6
	1980	44	38	11	01	14	31,8	36,8
sub-total	131	116	44	10	54	41,2	46,6	
Total por Ano	1972	27	24	14	02	16	59,3	66,7
	1975	119	105	46	11	57	47,9	54,3
	1978	213	190	59	18	77	36,2	40,5
	1980	258	230	77	20	97	37,6	42,2
Total Geral	617	549	196	51	247	40,0	45,0	

Em termos gerais, o objetivo central do estudo era organizar um conjunto de informações acerca dos egressos de seis cursos, nos quatro anos amostrados, entre as quais pode-se destacar:

- algumas características dos egressos e de seus pais,
- alguns dados referentes à formação acadêmica dos egressos, alguns de caráter avaliativo,
- a descrição da trajetória profissional dos egressos em três momentos: durante a realização do curso, logo após sua conclusão e em 1983 (ano da coleta de dados),
- e descrição/avaliação da atividade profissional exercida em 1983.

Neste artigo pretendemos responder à questão seguinte: até que ponto os dados coletados permitem **apreender** "a situação do mercado de trabalho dos egressos da FUEM"?

Num primeiro momento, apresentamos pistas de respostas aos objetivos específicos fixados na proposta metodológica do projeto "Centro de Sondagem Conjuntural".

Num segundo momento, esboçamos uma avaliação dos limites de tais respostas ou pistas de respostas em face dos pressupostos teórico-metodológicos do referido projeto.

SÍNTESE DOS RESULTADOS EM CADA OBJETIVO ESPECÍFICO

Primeiro objetivo específico: "identificar se o tipo de ocupação exercida é condizente com o curso realizado".

Entendendo-se o caráter "condizente" sob o ângulo da avaliação do tipo de atividades exercidas em face do curso realizado, verifica-se que:

- um em cada quatro egressos se considera "subempregado" ou "subutilizado",
- um em cada três egressos julga que as "pessoas com escolaridade menor que a sua estão exercendo atividades semelhantes às exercidas por ele",
- nos dois casos, a proporção, em relação à média, é um pouco inferior para os egressos de 1972 e 1975 e um pouco superior para os de 1978 e 1980.

Com base nesses indicadores vislumbra-se uma tendência de o tipo de ocupação exercida ser cada vez menos "condizente" com o curso realizado, sem que possa precisar o quanto é condizente para os egressos de 1972, ponto de partida da tendência.

Segundo objetivo específico: "identificar o tempo em que o egresso permanece desempregado e o período que leva para desenvolver atividade ligada à sua área de formação".

Já trabalhavam durante o curso 70,9% (total), 100% (1972), 77,2% (1975), 76,6% (1978) e 57,7% (1980).

Permaneceram desempregados após a conclusão do curso:

- menos de 2 meses: 11,3% (total);
- de 2 meses a 6 meses: 7,3% (total);
- de 1 a 2 anos: 2,8% (total).

Não estavam procurando emprego naquela época: 0,9% (total) e não forneceram informações: 5,2% (total).

Disso resulta que um egresso em cada cinco permaneceu desempregado "até 2 anos" após a conclusão do curso; se for considerado o período "menos de 2 meses" desprezível, a proporção cai para um em cada dez egressos.

Quanto ao período que o egresso leva para "desenvolver atividade ligada à sua área de formação", quatro egressos em cada cinco (1972, 1975 e 1980) e dois em cada três (1978) exerciam atividades ligadas à sua área de formação no período subsequente à formatura. A proporção se mantém nos anos seguintes (isto é, até 1983) para os egressos de 1972, 1975 e 1980, ao passo que aumenta para três em cada quatro no caso de egressos de 1978.

Dentro de uma perspectiva comparativa intercursos, observa-se o seguinte:

- nos três momentos (durante o curso, logo após sua conclusão e em 1983) é entre os egressos do curso de Ciências Econômicas que se verifica o maior número dos que exercem um trabalho não relacionado com seu curso; em segundo lugar, vêm os egressos do curso de Administração. Isso sugere que os dois cursos abririam perspectivas amplas ou pouco definidas de atuação profissional, comparativamente aos demais cursos incluídos no estudo;
- a passagem do exercício de um trabalho não relacionado para o exercício de um trabalho relacionado com o curso, em termos percentuais, se verifica com maior intensidade entre os cursos de Engenharia Civil, Química e Ciências Biológicas (em ordem decrescente), cursos que dão acesso a uma área de atuação profissional bastante específica;

- é entre os egressos do curso de Pedagogia que se encontra o menor número de mudança na área de atuação profissional, uma vez que o curso de segundo grau já habilita para o exercício profissional na mesma área.

Em síntese, o período para conseguir o primeiro emprego após a graduação é relativamente reduzido e o emprego conseguido ou mantido (no caso dos que já trabalhavam durante o curso) está vinculado à área de formação para a grande maioria dos egressos já no momento "logo após a conclusão do curso", exceto em parte para os egressos de 1978 e, em menor grau, para os egressos dos cursos de Ciências Econômicas e Administração. Há que ressaltar ainda a ocorrência de uma tendência de diminuição do número de acadêmicos que exercem um trabalho durante a realização do curso, tanto em termos quantitativos como em termos de grau de relacionamento deste trabalho com o curso; haveria, portanto, cada vez menos oportunidades no mercado de trabalho no período considerado e oportunidades cada vez menos diversificadas.

Terceiro objetivo específico: "identificar a adequação dos cursos ao desempenho das tarefas profissionais dos egressos".

Frente à asserção "se eu não tivesse freqüentado a universidade, não seria capaz de atuar satisfatoriamente no meu trabalho", se posicionaram positivamente 52,6% dos egressos (total), sendo 68,8% (1972), 52,6% (1975), 53,2% (1978) e 49,5% (1980). Os demais não responderam, isto é, deixaram de se posicionar a esse respeito.

Frente à asserção complementar "tenho habilidades necessárias para desempenhar funções mais complexas que as que exerço atualmente", se posicionaram positivamente 67,6% dos egressos (total), sendo 56,3% (1972), 58,0% (1975), 68,8% (1978) e 74,2% (1980).

Nas distribuições percentuais referentes a essas duas asserções, observa-se uma tendência, de um ano/egresso para o outro, decrescente na primeira, e crescente na segunda. Isso evidencia que no decorrer dos anos investigados:

- cada vez mais o curso de nível superior tende a tornar-se desnecessário (primeira asserção),
- porque as atividades desempenhadas no exercício profissional são cada vez menos complexas (segunda asserção).

Isso se reflete num outro posicionamento dos egressos quando **apenas** um em cada quatro (proporção semelhante em todos os

anos/egressos) se considera "muito satisfeito" pelo fato de ter oportunidade, em seu trabalho, de utilizar os conhecimentos adquiridos na universidade".

Com base nestes indicadores, todos de caráter avaliativo, torna-se difícil "identificar a adequação dos cursos ao desempenho das tarefas profissionais dos egressos". Como os egressos, numa maioria crescente de ano para ano, se consideram aptos a desempenhar funções mais complexas que as que exercem, pode-se supor que os cursos "são adequados"; pois o nível de formação/qualificação estaria além do exigido pelo mercado de trabalho. Estaria ocorrendo, portanto, um fenômeno de "desqualificação do trabalho", tema que será abordado na segunda parte do presente artigo. Dentro de tal contexto, faz pouco sentido discutir, questionar, avaliar o grau de adequação cursos/mercado de trabalho, pois a relação universidade/mercado de trabalho é perpassada por uma outra, a relação antagônica capital/trabalho.

Quarto objetivo específico: "identificar ocupação(ões) exercida(s) após a graduação e fora da carreira escolhida".

As ocupações exercidas após a graduação são discriminadas a seguir, por curso:

Pedagogia:

- durante a realização do curso, a ocupação predominante é o magistério no ensino de primeiro grau;
- na primeira ocupação após a conclusão do curso e na ocupação exercida em 1983, continua a predominar o magistério, mas diminui o número dos que atuam no ensino propriamente dito, crescendo o número dos que exercem atividades de orientação, supervisão e direção.

Engenharia Civil:

- durante a realização do curso, os que trabalhavam exerciam atividades pouco relacionadas com seu curso;
- após a conclusão do curso, quase todos passaram a exercer atividade estreitamente vinculadas à área de engenharia civil.

Ciências Biológicas:

- durante a realização do curso, predomina a ocupação "magistério";
- no primeiro emprego após a conclusão do curso e no exercício de 1983 continua a predominância da ocupação "magistério", com maior concentração no ensino de segundo grau.

Administração:

- durante a realização do curso e nos empregos subseqüentes, a maioria exerce atividades relacionadas, em maior ou menor grau, com a área de administração de empresa e/ou de contabilidade, havendo uma tendência de os cargos e/ou funções tornarem-se mais complexas e/ou "mais altos" hierarquicamente após a conclusão do curso.

Ciências Econômicas:

- durante a realização do curso e nos empregos subseqüentes, a maioria exerceu atividades relacionadas, em maior ou menor grau, com as áreas: "ciências econômicas", "contabilidade" e "administração de empresas", delineando-se uma tendência de os cargos e/ou funções tornarem-se, após a conclusão do curso, mais complexos e/ou "mais altos" hierarquicamente, tendência um pouco menos acentuada no caso dos graduados de 1978.

Química:

- durante a realização do curso e nos empregos subseqüentes, a maioria dos graduados de 1975 e 1978 atuou como professor de química (no segundo e no terceiro grau); para os graduados de 1980, a área de atuação profissional é bastante diversificada e com grau de afinidade com o curso pouco evidenciado.

Quanto às ocupações "fora da carreira escolhida", o exposto no segundo objetivo específico já abordou em parte o assunto. Não é possível arolar aqui tais ocupações, uma vez que são muito diversificadas tanto de um ano/egresso para o outro como de um curso para o outro.

Entre as justificativas apresentadas pelos egressos que não exerciam em 1983 ocupações ligadas à sua área de formação, as mais freqüentes foram, por ordem decrescente:

- perspectiva de salários melhores e/ou de maiores oportunidades de ascensão funcional;
- ocupação já exercida durante o período de realização do curso;
- não ter conseguido um trabalho relacionado, embora preferido;
- o fato dos trabalhos relacionados exigirem experiência anterior;
- e não ter sido indicado por pessoas influentes.

Quinto objetivo específico: "identificar os tipos de treinamento posterior obtido: formal ou do outro tipo".

Dos 247 egressos, 101 (40,9%) concluíram ou estavam fazendo outro

curso de nível universitário: segundo curso de graduação(22), aperfeiçoamento (5), especialização (53), mestrado (10) e doutorado (1). Como o total dos cursos concluídos (102) e em andamento (30) é 132, alguns dos 101 egressos realizaram mais de um curso.

O percentual de egressos que concluíram tais cursos varia pouco de um ano/egresso para o outro, sendo maior apenas entre os de 1980 no caso dos cursos em andamento. Todavia, este percentual não é o mesmo em todos os cursos: 57,9% entre os egressos do curso de Química, 50% entre os do curso de Pedagogia, 45,5% entre os do curso de Administração, 37% entre os do curso de Ciências Econômicas, 31,9% entre os do curso de Engenharia Civil e 31,2% entre os do curso de Ciências Biológicas.

Há que fazer uma ressalva em relação a estes dados. Considerando-se apenas os cursos de pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*) e apenas as oportunidades oferecidas pela própria Universidade Estadual de Maringá, há que reconhecer que é no início da década de 80 (pouco antes, portanto, da coleta de dados) que esta instituição começou a oferecer com maior frequência e em áreas diversificadas cursos de pós-graduação "*lato sensu*" e criar condições mais objetivas para que os docentes e recém-graduados ingressassem em programas de pós-graduação "*stricto sensu*". Desta forma, os dados apresentados dificilmente poderiam ser diferentes.

Quanto a outros tipos de treinamento ocorridos após a graduação, apenas "programas de treinamento oferecidos pelo empregador" foram objeto de avaliação por parte dos egressos em dois momentos:

- quando eles avaliam os "aspectos que influenciaram na aquisição dos conhecimentos necessários a seu trabalho": três em cada cinco egressos estimaram tais programas "nada ou pouco" influenciadores (proporção semelhante em cada ano/egresso);
- quando eles indicam seu grau de satisfação em relação a alguns aspectos: um em cada dois egressos(1972, 1975 e 1978) e três em cada cinco(1980) consideram tais programas "insatisfatórios ou pouco satisfatórios".

Com base nestes dois indicadores, de caráter avaliativo, os programas de treinamento oferecidos pelo empregador seriam considerados insuficientes e/ou inadequados pela maioria dos egressos.

Sexto objetivo específico: "identificar em que medida o curso universitário serve de credencial para efeito de promoção no emprego ou,

ainda, para acesso a determinado tipo de ocupação".

Com base nos resultados de aplicação da escala de "classificação brasileira de ocupações", que hierarquiza as ocupações em níveis, obteve-se o seguinte quadro:

- em termos médios globais, ocorreu uma mudança no perfil hierárquico das ocupações exercidas pelos egressos, numa tendência ascendente:
- 43,6% dos egressos exerciam ocupações durante o curso, classificadas nos dois mais altos níveis da escala (níveis 2 e 3);
- esse percentual passa a 63,9% após a conclusão do curso e para 72,9% em 1983.
- em termos comparativos inter-anos/egresso, considerando-se os percentuais de concentração de egressos em ocupações classificadas nos dois mais altos níveis, em cada momento da trajetória profissional (A= durante o curso, B= após sua conclusão, C= em 1983), os percentuais em cada ano foram:
 - 1972: 31,3%, 68,7% e 81,2%
 - 1975: 46,9%, 56,4% e 72,2%
 - 1978: 44,3%, 64,8% e 69,9%
 - 1980: 43,6%, 67,2% e 74,4%
- em termos comparativos intercurros, aplicando-se o mesmo procedimento que na comparação inter-anos/egresso, os percentuais em cada curso foram:
 - Engenharia Civil: 78,6%, 95,2% e 97,8%;
 - Química: 54,6%, 86,7% e 100%;
 - Administração: 64,3%, 77% e 81,6%;
 - Ciências Biológicas: 33,3%, 75% e 75%;
 - Ciências Econômicas: 34%, 49,1% e 64,1%;
 - Pedagogia: 6,0%, 13,5% e 30,5%.

Numa primeira leitura de todos esses indicadores, parece que o curso universitário "serviu de credencial" para efeito de promoção ou para acesso a determinado tipo de ocupação:

Todavia, tal leitura deve ser relativizada em face do percentual de concentração de egressos que, durante o curso, exerciam ocupações classificadas nos dois níveis hierárquicos mais altos, percentual relativamente alto em alguns cursos (especialmente Engenharia Civil e Administração).

Em outros termos, oportunidades de promoção no mercado de trabalho ou de acesso a certos tipos de ocupação não são necessariamente tributárias das características individuais (no caso aqui, ter um curso universitário) dos trabalhadores.

Sétimo e último objetivo específico: "identificar tipos de barreira institucional existente no mercado de trabalho".

Os vinte e quatro egressos desempregados em 1983 apresentaram diversas justificativas para a situação em que se encontravam, cada um podendo apresentar mais de uma justificativa.

As justificativas mais assinaladas foram: situação familiar, estudos e o fato de os empregos disponíveis serem "pouco atraentes" ou exigirem mudanças para uma outra cidade.

As justificativas que poderiam ser consideradas como indicadores de "tipos de barreira institucional" foram: exigência de experiência anterior (três), sexo (três) e idade (três). A frequência com que foram assinaladas é bem inferior em relação às referidas no parágrafo anterior.

SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS

Uma vez dadas as pistas de resposta a cada um dos sete objetivos específicos do estudo, pode-se esboçar um quadro geral da situação do mercado de trabalho dos egressos incluídos na amostra:

- dos 247 egressos, 175 (70,9%) trabalhavam **durante a realização de seu curso** ou, pelo menos, durante a maior parte do tempo de estudos; esse percentual decresce de um ano/egresso para o outro: 100% (1972), 77,2% (1975), 76,6% (1978) e 57,7% (1980); o percentual maior se encontra entre os egressos do curso de Ciências Econômicas (96,3%, em média geral) e o menor, entre os egressos do curso de Química (31,6%, em média geral); deste total de egressos, um em cada dois, aproximadamente, exercia atividades ligadas à área em que estava se formando, essa proporção sendo maior entre os egressos de 1975 e, em média, entre os egressos do curso de Pedagogia e menor entre os egressos de 1978 e, em média, entre os do curso de Ciências Econômicas;

- dos 247 egressos, 232 (93,9%) continuaram ou passaram a trabalhar, num prazo de até dois anos, **após a conclusão do curso**; esse percentual decresce de um ano/egresso para o outro: 100% (1972), 98,2% (1975), 93,5% (1978) e 90,7% (1980); o percentual maior se encontra

entre os egressos do curso de Engenharia Civil (100%), e o menor entre os de Química (78,9%); deste total de egressos, três em cada quatro, aproximadamente, exerciam atividades ligadas à sua área de formação, essa proporção sendo maior entre os de 1978 (dois em cada três); essa mesma proporção é maior entre os egressos dos cursos de Engenharia Civil e de Química (nove em cada dez), e menor entre os dos cursos de Ciências Biológicas e de Ciências Econômicas (dois em cada três);

- Em 1983, o quadro pouco mudou em relação ao anterior, ocorrendo um pequeno decréscimo no percentual de egressos empregados (de 93,9% para 89,5%) e um pequeno aumento no percentual de egressos que exerciam atividades ligadas à sua área de formação (de 76,2% para 79,4%);

- 86,2% dos egressos (100% dos de 1972, 91,2% dos de 1975, 84,4% dos de 1978 e 82,5% dos de 1980) julgam ter as habilidades necessárias para desempenhar satisfatoriamente suas atividades profissionais; isso é considerado como oriundo do fato de ter concluído um curso universitário por 52,6% (total) dos egressos, 68,8% dos de 1972, 52,6% dos de 1975, 53,2% dos de 1978 e 49,5% dos de 1980;

- um egresso em cada três considera que pessoas com escolaridade menor têm emprego semelhante e um em cada cinco estima que pessoas com menor escolaridade estariam aptas a ter o mesmo emprego; julgam que têm as habilidades necessárias para desempenhar funções mais complexas dois em cada três egressos (média geral), sendo que essa proporção é de três em cada quatro entre os egressos de 1980;

- após a conclusão do curso ocorreu uma mudança no perfil hierárquico das ocupações exercidas pelos egressos, numa tendência ascendente, tendência que continuou até 1983, embora num grau menor de intensidade;

- em setembro de 1982, os rendimentos brutos provenientes do conjunto de atividades profissionais se situavam nas seguintes faixas salariais:

- menos de 5 salários mínimos: 6,2% (1972), 22,7% (1975), 16,9% (1978), 24,7% (1980) e 20,4% (total);

- de 5 a menos de 10 salários mínimos: 18,8% (1972), 50,9% (1975), 52,1% (1978), 61,7% (1980) e 52,9% (total);

- 10 salários mínimos e mais: 75% (1972), 26,4% (1975), 31% (1978), 13,6% (1980) e 26,7% (total).

LIMITE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Segundo Thiollent (1987, p.44-5), "toda técnica é uma teoria em atos(...), envolve pressupostos teóricos (...). Por ser individualizante, a amostragem probabilística torna difícil, senão impossível, uma adequada apreensão das estruturas, dos processos, da desigualdade dos elementos ou da complexidade dos canais de influência. Além disso, ela atribui aos indivíduos certas qualidades que eles não têm necessariamente".

Nesse estudo, a técnica de coleta de dados é o questionário e tem-se uma amostragem que pode ser considerada probabilística se forem excluídos da população os egressos não localizados.

Na "proposta metodológica" do projeto do "Centro de Sondagem Conjuntural" não estão explicitados os pressupostos teóricos. Faz-se referência apenas à necessidade de aplicar um "questionário já testado" a uma amostra de egressos estatisticamente estabelecida. A ênfase está, portanto, na padronização da coleta de dados que garantiria uma certa objetividade ao projeto, o que, conseqüentemente, formado o banco de dados, permitiria proceder a análises comparativas de um ano/egresso para o outro, de uma IES para a outra.

Qual "teoria em atos" estaria implícita em tal projeto?

Da análise do questionário aplicado e dos objetivos do próprio projeto do "Centro de Sondagem Conjuntural", infere-se que a problemática que está subjacente ao projeto é a trajetória ocupacional dos egressos de terceiro grau, trajetória que compreende a situação ocupacional durante o curso, logo após a conclusão do curso e em 1983 (isto é, na época de coleta de dados). Em outras palavras, a questão colocada é a seguinte: em que medida e sob quais aspectos a formação, em nível superior, interfere na trajetória ocupacional dos indivíduos?

A problemática assim definida apela, pelo menos, para dois conjuntos de teorização constituídos, quais sejam:

- . as teorias do mercado de trabalho e desemprego,
- . as teorias referentes à formação de recursos humanos em determinadas formações sociais.

Segundo Carnoy (1977), as teorias do mercado de trabalho e desemprego podem ser agrupadas em três modelos: teoria ortodoxa ou neo-clássica, teoria dualista e teorias radicais/marxistas.

A primeira "oriunda da ideologia capitalista" (Carnoy, 1977: p.27), atribui o desemprego a "distorções da economia", de caráter conjuntural,

e/ou à "responsabilidade do próprio desempregado", que não apresentaria as características necessárias para os empregos existentes, notadamente em termos de qualificação. A saída seria "corrigir as distorções da economia geradoras de desemprego, ou dar aos trabalhadores os conjuntos de características, inclusive a amplitude e a natureza da educação, que lhes fornecerão mais chance de encontrar emprego, ou empreender essas duas correções" (p.32).

Nas teorias dualistas, o problema do mercado de trabalho é focalizado dentro de uma perspectiva de cisão da população ativa em dois setores, um "moderno" e outro "tradicional". A lógica do mercado de trabalho estaria fundamentalmente diferente entre os dois setores. A origem do dualismo, considerada inicialmente como cultural, passou a ser considerada como técnica. O setor moderno usaria uma tecnologia avançada, isto é, poupadora de mão-de-obra. O desemprego no setor moderno seria função da tecnologia empregada, isto é, não mais função dos "indivíduos" (ou, pelo menos, muito menos do que na primeira teoria) mas sim da "natureza" do emprego, do capital físico investido.

Para as teorias econômicas radicais, a lógica do mercado de trabalho deve ser entendida numa perspectiva histórica de lutas entre classes, confrontadas a situações de trabalho objetivamente diferentes. Deste modo, o emprego "não consiste num problema tecnológico nem num problema ligado às características dos trabalhadores considerados como capital humano (ainda que se trata aí de fatores importantes), mas num problema político que depende do poder político de que dispõem as organizações de trabalhadores face aos capitalistas" (p.41). O "exército de reserva" de mão-de-obra se encontra inserido dentro deste quadro teórico.

Como no projeto do "Centro de Sondagem Conjuntural" a estratégia de pesquisa abrange apenas os egressos como fonte de informação sobre a situação do mercado de trabalho, os pressupostos teóricos, implícitos, se aproximam dos da primeira teoria acima esboçada. No questionário utilizado, os egressos são solicitados a fornecer informações sobre sua trajetória e suas atividades profissionais dentro da perspectiva deles, isto é, independentemente de qualquer referência precisa às condições objetivas do mercado de trabalho num determinado período e lugar. A ênfase está, portanto, nas características de cada egresso enquanto frequentador e concluinte de um curso superior, e enquanto postulante ou membro de um mercado de trabalho não caracterizado.

Nisso reside um dos limites do estudo: a apreensão do mercado de

trabalho dos egressos via apenas as percepções e avaliações dos próprios egressos de alguns cursos de nível superior.

As teorias referentes à formação de recursos humanos se inter-relacionam com as teorias de emprego, uma vez que abordam a relação escolarização/qualificação e oportunidades no mercado de trabalho, ou, em outros termos, a contribuição da educação (da escola) no crescimento/desenvolvimento das formações sociais do sistema de produção capitalista.

Frigotto (1984), ao reexaminar estudos recentes referentes a esta temática, faz uma análise crítica da teoria do "capital humano". As teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas, entre as quais a do capital humano no campo educacional, foram produzidas no bojo dos mecanismos de recomposição do imperialismo capitalista. Essas teorias escamoteiam as relações de poder e dominação, reduzindo o subdesenvolvimento a uma questão apenas de modernização de alguns fatores, entre os quais o capital humano. "No plano interno dos países passa-se a idéia de que o conflito de classes, o antagonismo capital-trabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático, pelo trabalho, especialmente pelo trabalho potenciado com educação, treinamento", o que se exemplifica, no Brasil, nas "teses de Simonsen, Langoni" (p.22).

O mesmo autor aborda a questão básica da relação entre educação e estrutura econômico-social no interior do capitalismo atual. "A inserção da educação no movimento global do capital, a nosso ver, existe e se dá por um processo de diferentes mediações. O vínculo não é direto pela própria natureza e especificidade da prática educativa, que não se constitui numa prática social fundamental, mas numa prática mediadora" (p.23). A Educação não tem necessariamente um vínculo direto com a produção capitalista uma vez que nessa ocorre uma degradação crescente do trabalho e do trabalhador. Desta maneira, não há uma relação linear entre a educação e estrutura econômico-social, como postula a teoria do capital humano, mas seria um equívoco considerar a escola como uma instituição totalmente à margem do sistema produtivo capitalista, tendo com ele apenas um vínculo ideológico, como preconizam certos críticos da teoria do capital humano. Como se realiza então esta relação "mediada" entre educação e estrutura econômico-social capitalista? "Essa mediação se efetiva de diferentes formas: uma escolarização alienada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores;

prolongamento desqualificado da escola; pelo volume de recursos alocados e que funcionam como realizadores de valor etc... A prática escolar, enquanto uma prática que se efetiva no interior da sociedade de classes, é perspassada por interesses antagônicos. O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola, são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular o saber social, produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe" (p.29).

Na argumentação da tese da mediação, um destaque é dado à necessária complementaridade do trabalho produtivo e improdutivo dentro do processo de formação do corpo coletivo de trabalho e do fenômeno da terciarização da economia, características da forma de o capital desenvolver-se em sua fase monopolista. "O trabalho produtivo, no interior do movimento da expansão capitalista, vai pondo seu outro-trabalho improdutivo. Trabalho produtivo e improdutivo, embora de natureza distinta, são partes de um mesmo movimento total - da produção, circulação e realização do valor" (p. 25). Desta forma, a desqualificação e o prolongamento da escolaridade desqualificada seriam amplamente funcionais ao movimento de expansão do capital.

Na proposta metodológica do projeto do "Centro de Sondagem Conjuntural", constam, entre outros, os dois seguintes objetivos: "identificar a adequação dos cursos ao desempenho das tarefas profissionais dos egressos" e "identificar em que medida o curso universitário serve de credencial para efeito de promoção no emprego ou, ainda, para acesso a determinado tipo de ocupação". Percebe-se que o projeto mantém vínculos com os postulados da teoria do capital humano, teoria que, segundo vários estudos, foi o suporte básico da política educacional no Brasil a partir da segunda metade da década de 60, ao mesmo tempo em que a política econômica se associava mais intensamente ao capital internacional e que a concentração de renda se exacerbava.

É nessa época que a democratização do acesso à escola é apresentada como mecanismo de mobilidade, equalização e justiça social. O segundo objetivo supra mencionado explicita o enfoque de responsabilizar cada indivíduo, via especialmente obtenção de diploma de ensino superior, pela "ascensão social" e melhoria de sua renda. A unidade-base de análise é o indivíduo, tomado separadamente. Ele é considerado como racional, isto é, apto a fazer as melhores opções para ascender socialmente, passar de um estrato social para outro. Dele apenas depende o sucesso dessa

empreitada, uma vez que é postulada a livre concorrência no seio da sociedade. Conclui-se, assim, a ideologia da meritocracia. O indivíduo ganha seu lugar na hierarquia da estratificação social segundo o critério do mérito, mérito que é definido em termos de talentos individuais e de opções racionais, no caso aqui, opção pela realização de um curso de nível superior. Se as desigualdades sociais persistem, é que os talentos são diferentes, os esforços variam de um indivíduo para outro; em suma, as desigualdades decorrem de aspectos individuais.

Dentro dessa perspectiva, é importante que haja certa correspondência entre os pré-requisitos impostos pelo mercado de trabalho e o que constitui o objeto da formação profissional da educação escolarizada. É o que aparece no primeiro objetivo antes referido: "identificar a adequação dos cursos ao desempenho das tarefas profissionais dos egressos". Deve haver certo grau de adequação entre o conteúdo das atividades curriculares e as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Atualmente, "a capacidade de trabalho nada é se não é vendida" (Sismondi, apud Marx, 1988, p. 139). O possuidor da força de trabalho, no caso aqui o egresso do ensino superior, não tem emprego assegurado, isto é, só pode vender sua força de trabalho se há comprador e em condições determinadas num tempo e lugar dados. Na fase de crises pelas quais passa o capitalismo monopolista atual, a desqualificação do trabalho se faz cada vez mais presente, ao mesmo tempo em que aumentam o desemprego e o subemprego. Desta forma voltamos a temática das teorias do mercado de trabalho esboçadas anteriormente, à teoria do "capital humano" se inserido dentro da "teoria ortodoxa ou neoclássica".

Dessas considerações surge o que se convencionou chamar de "credencialismo", ou seja, a exigência de certificados escolares para ocupação de posições na hierarquia empresarial ou no serviço público, ao mesmo tempo em que ocorreu a terciarização da economia. Os credenciados com o diploma de ensino de nível superior têm vantagens sobre os não-credenciados na busca de um emprego, mas isso não os protege do subemprego e quanto menos lhes assegura um salário decente, este sendo determinado em outras instâncias, isto é, dentro da relação antagonica capital-trabalho.

Em síntese, os limites do presente estudo, impostos pela metodologia do projeto do "Centro de Sondagem Conjuntural", estão inerentes aos pressupostos adotados, os da teoria do "capital humano", teoria ela mesma inserida na teoria neo-clássica da economia. A unidade-base de análise sendo o egresso, cada um tomado isoladamente, torna-se "difícil", senão impossível, uma adequada apreensão das estruturas, dos processos..." (Thiollent, 1987,, p.45).

Desta forma, a metodologia utilizada não logrou apreender as modificações que vêm ocorrendo em todos os setores da economia. Segundo Machado *et al* (1992), assiste-se nas últimas décadas a uma fase de transição "de uma sociedade industrializada para uma sociedade tecnizada", sob o impacto das transformações tecnológicas. Seria também o momento "da passagem do imperialismo clássico para a da transnacionalização do capital" (p.12).

"Numa formação social como a brasileira, caracterizada por um processo de desenvolvimento capitalista desigual e combinado, onde o processo de industrialização ainda não se completou, verifica-se já o início da tecnização dos processos de trabalho em todos os setores da economia" (p.17). Entre outros impactos de tais transformações tecnológicas, destaca-se uma redução não só relativa mas absoluta da mão de obra, a produção do valor dependendo cada vez menos da intervenção *viva* do homem.

Um outro impacto seria o surgimento de um novo tipo de proletariado, "uma espécie de aristocracia técnica... O acesso a informações técnicas por si, sem uma visão ampliada da realidade em suas várias dimensões, não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade humana está inserida. A brutalização deste trabalhador não se dá pela fome, mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade capitalista tecnizada" (p.18).

Tudo isso está a exigir uma nova organização de capacitação/qualificação dos trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, Castro (in: Machado *et al*, 1992: p.72-80), aponta a existência de diferentes concepções sobre o que é qualificação.

Numa primeira concepção, a qualificação é entendida "como um conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho"; numa segunda, a qualificação é conceituada "a partir de sua relação com a

possibilidade de autonomia no trabalho"; na terceira, ela é concebida "como socialmente construída através de processos artificiais de delimitação e de classificação de cargos". Segundo esta última abordagem, pode-se afirmar que "no limite é possível intitular como qualificada uma atividade profissional independentemente até de seu conteúdo técnico; o que equivale a dizer que, também no limite, provavelmente a maioria das pessoas poderia desenvolver a maioria das atividades no mercado de trabalho, dado que apenas as barreiras de entrada definem a qualificação".

O que se quer enfatizar, ao referenciar estas perspectivas desafiadoras de análise do mercado de trabalho, é que o estudo realizado abordou apenas uma faceta da problemática em foco, e provavelmente aquela mais "aparente". É importante verificar empiricamente que a maioria dos egressos da universidade consegue ingressar no mercado de trabalho, em áreas de atuação até relacionadas com o curso realizado. Todavia é mister reconhecer que a metodologia usada está longe de dar conta das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. A apreensão destas transformações e de seus múltiplos impactos está a exigir outros tipos de abordagem investigativa.

CONCLUSÃO

O estudo em seu conjunto aponta para a seguinte síntese final:

- ter um curso universitário é uma credencial importante para o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que a grande maioria dos egressos passou a ter um emprego após a conclusão de seu curso e permaneceu nesta situação até 1983;
- a grande maioria dos egressos atuou no setor terciário e no setor de construção civil da economia, setores que mais cresceram no período temporal abrangido;
- como os cursos incluídos no estudo estavam voltados predominantemente para tais setores, uma ampla maioria dos egressos atuou em áreas de sua formação;
- cresceu no período abrangido o subemprego, ao mesmo tempo que diminuiu o grau de complexidade das funções/tarefas exercidas ou o grau de competência técnico-profissional exigido; em outros termos, se o curso universitário é necessário para ingressar no mercado de trabalho, funcionando como credencial no momento de

seleção/concurso, ele tende a ser cada vez menos necessário para o tipo de competência técnico-profissional exigido nas funções demandadas no mercado de trabalho;

- os rendimentos provenientes das atividades profissionais caíram substancialmente no período.

Em suma, no período, surgiu uma tendência de desqualificação e degradação do trabalho exercido pelos egressos dos seis cursos universitários, tendência cuja amplitude e ritmo não são uniformes em todas as ocupações ligadas aos cursos incluídos no estudo.

Isso não condiz com a teoria do capital humano e vai ao encontro de muitos estudos (por exemplo: Braverman, 1977; Salm, 1980 e Frigotto, 1984). A pretensa "ascensão social" via educação, aparentemente confirmada aqui através do aumento do percentual de egressos que passam a exercer atividades incluídas em níveis hierárquicos mais altos na escala de classificação adotada, não resiste à constatação de uma crescente desqualificação e degradação do trabalho dos egressos.

No estudo, a unidade-base de análise foi o egresso, tomado isoladamente, o que tornou "difícil, senão impossível, uma adequada apreensão das estruturas, dos processos..." (Thiollent, 1987: p.45). Nisso residem, a nosso ver, os principais limites do estudo. Dentro desta perspectiva metodológica, corre-se o risco de atribuir a cada indivíduo uma competência enorme e até exorbitante ou ilusória, a de fazer a sua história, a história de sua trajetória profissional a partir de seu próprio esforço, de seus méritos, independentemente das estruturas sócio-econômicas da formação social em que se encontra.

Assim, o "homem reduz-se a uma abstração genérica, indeterminada, a história cuja racionalidade e egoísmo lhe permitem escolher sempre o melhor" (Frigotto, 1984: p.58). Cada pessoa estaria "livre", livre para investir em si mesma via educação e vender sua força de trabalho. Se a educação não oportuniza a "ascensão social", é que o mercado de trabalho apresentaria, em certos períodos, imperfeições ou desequilíbrios ou que cada egresso, separadamente, não apresentaria os requisitos exigidos. Elimina-se, assim, do âmbito da análise, qualquer referência às relações sociais de produção, ao problema das classes.

Apesar de tais limites, o estudo recoloca em cena uma problemática que vem sendo objeto de debates e estudos há décadas e até séculos: o que vem à ser adequação dos cursos de graduação ao mercado de

trabalho? Até que ponto o saber objetivado no acervo cultural da humanidade, assimilado, ampliado e modificado no decorrer das atividades desenvolvidas no período de formação universitária, pode contribuir para reverter a situação que aí está, na fase atual do capitalismo, situação em que o trabalho passa por um processo crescente de desqualificação e degradação?

Pois, segundo Belloni (in: Brandão, 1982: 73-4), "a função da universidade é apenas uma: gerar saber... um saber comprometido com a verdade... com a justiça... com a beleza... com a igualdade... Este compromisso com a verdade, a beleza, a igualdade e a justiça não se realiza de forma linear e homogênea; ao contrário, realiza-se em um contexto de dicotomias, de pressões e demandas contraditórias. A universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e voltado para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais majoritários".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Z. et al. *Universidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- CARNOY, M. *L'éducation et l'emploi: une étude critique*. Paris: UNESCO, 1977.
- _____. *Educação, economia e Estado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GUHUR, J.V.M. *Paradigme pour l'analyse de la fonction "enseignement" dans une institution universitaire. Référence au projet-but et aux principes de la planification*. Louvain-La-Neuve: UCL, 1982. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Université Catholique de Louvain, 1982.
- MACHADO, L.R. de S. et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).

- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: 1988. v. 1, livro I. (Coleção Os Pensadores).
- SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANTOS, M.C.L. *Proposta metodológica para o projeto "Mercado de trabalho para egressos do ensino superior"*. Brasília: INEP/CAPES, 1982 (mimeogr.).
- THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

O LUGAR DO CONCEITO DE PULSÃO NA TEORIA PSICANALÍTICA

José Artur Molina*

RESUMO: O conceito de pulsão é a viga mestra do edifício teórico da psicanálise. Neste sentido o objetivo deste artigo é discutir o conceito de pulsão, apontando para sua origem exógena. O texto freudiano dá algumas saídas que apontam para qual é o lugar da pulsão. Defendemos com base em dois trabalhos de Freud, *Introdução ao narcisismo* (1914) e *Moisés e a religião monotéista* (1939), que a origem pulsional se dá através de um implante exterior. No primeiro texto, Freud coloca que o narcisismo secundário é precedido pelo narcisismo primário, definindo-o como o desejo e anseios inconscientes dos pais depositados sobre a criança. No segundo texto, Freud trabalha com a hipótese de que Moisés não seja judeu, justamente para concluir que um estrangeiro salvou o povo semita. O lugar fundante da pulsão está no alheio ao próprio sujeito. Esta é a singularidade da psicanálise: o sujeito do inconsciente.

Palavras-Chave: pulsão, origem, narcisismo primário, sujeito do inconsciente, psicanálise.

THE PLACE THE CONCEPT OF INSTINCT (DRIVE) IN OF PSYCHOANALYSIS

ABSTRACT: The concept of instinct (drive) is the principal element in the theoretical structure of psychoanalysis. The goal of this paper is to discuss the concept of instinct (drive) directed to its exogenous origin. Freud's text gives some hints which point to the place of instinct. Our thesis is based on Freud's, *Introduction to Narcissism* (1914) and *Moses and the Monotheistic Religion* (1939) that instinct source comes through an external implantation. In the first text, Freud points that the secondary narcissism is preceded by primary narcissism, defining it as the unconscious desire and longings of parents deposited in the child. In the second text Freud works on the hypothesis that

* Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Data de recebimento: 02/02/94.

Data de aceite: 11/05/94.

Moses was not Jewish, only to conclude that a foreigner saved the Semitic people. The instinct foundation place is on what is foreign to the subject him/herself. This is the singularity of psychoanalysis: the subject of the unconscious.

Key words: Instinct(drive), source, primary narcissism, subject of unconscious, psychoanalysis

A Psicanálise é uma teoria do antinatural. O seu criador, paradoxalmente, é oriundo de uma tradição das ciências naturais. Em 1876, ainda estudante, Freud foi enviado a Trieste para uma pesquisa a respeito do hermafroditismo das enguias. Segundo Gay (1991), Sigmund dissecou pelo menos 400 espécimes. Já formado, Freud investiga sobre a capacidade anestésica da cocaína para cirurgias oftálmicas. Depois pesquisa sobre a anatomia do cérebro, que o aproxima da psiquiatria. Mas é na Salpetriere de Charcot que o jovem Sigmund começa a escrever as primeiras linhas do seu destino, que lhe reservaria a genialidade. É com Charcot que Freud aprende a observar e ao mesmo tempo escutar os fenômenos histéricos e, assim, as sementes de sua disciplina começam a ser semeadas: nasce o inconsciente e com ele uma teoria absolutamente singular, genuína, cuja operação se dá através da palavra.

É verdade que Freud não se auto-atribui a invenção do inconsciente (segundo ele, já há muito tempo descoberto pelos poetas); ele é o seu estruturador, voltado para a prática clínica e para um instrumento de compreensão do mundo circundante.

Para dar este salto, Freud deve utilizar-se de toda a sua capacidade imaginativa, bem como apoiar-se na filosofia. Produz um conhecimento que transcende de imediato a categorias obtidas pela observação direta, método que sempre valorizou.

Falar do inconsciente é falar do estrangeiro que habita o sujeito e que age por ele. Ao criar o inconsciente, Freud rompe com o paradigma cartesiano: Penso, logo existo. Para a lógica do inconsciente: Penso onde não existo, existo onde não penso. Estava aberta mais uma fenda na ferida narcisista da humanidade. Lembrem-se de Galileu. Cai o primado da consciência e com ele o da onipotência, do controle, da verdade, do absoluto, do centro. Este é o legado de Freud.

O sujeito está para ser criado, construído, não está destinado a um SER cristalizado, mas a uma dinâmica onde, continuamente, é necessário reinventá-lo. O sujeito do inconsciente abraça a condição mutante em

nome da singularidade. Eco do desejo, paradigma do encontro. O sujeito está condenado a ser senhor do próprio destino, ressignificando o passado que se faz presente na dor, no sofrimento, no sintoma. Urge romper com a inércia da patologia, lavando-se das telaranhas dos argumentos totalizadores. Urge abrir as janelas do psiquismo para que o ar fresco da ressignificação possa reconstruir o sujeito numa sucessão contínua de si mesmo. Esta é a única ética possível na psicanálise.

O conceito de pulsão conjuga variáveis que se responsabilizam por todo o edifício psicanalítico. Entende-se a pulsão como uma força constante, impossível de satisfação globalizadora. A pulsão é mutante no que se refere ao seu objeto e meta e se constitui pela capacidade fundante do outro. O psiquismo desenvolve-se a partir de uma imagem que queima e impregna o filme virgem do sujeito em fundação. Apesar de Freud haver considerado uma possível herança filogenética e haver designado para a pulsão um lugar limite entre o somático e o psíquico na sua origem. Inclusive chega a referir-se à origem pulsional como um tema que o afastaria de sua preocupação puramente psicológica. Lugar nebuloso, encarnando a endogenia biológica.

Mas de onde vem a defesa da origem da pulsão numa situação exógena, imposta por algo alheio ao sujeito? Darei dois exemplos: (1) Em Moisés e a religião monoteísta (1939), Freud trabalha com a hipótese de que Moisés seja egípcio. Portanto, um egípcio salva o povo judeu conduzindo-o à terra prometida. Quem salva é um estrangeiro, um ente alheio ao povo judeu; (2) em um texto capital na montagem da teoria pulsional, Introdução ao narcisismo (1914), Freud faz preceder ao narcisismo propriamente dito a idéia de narcisismo primário, que carrega no seu bojo o implante inconsciente dos anseios e expectativas dos pais sobre a criança. Assim, o pequeno se transforma no depositário de toda a máquina pulsional dos pais (ou daqueles que estiverem ao seu lado). Digamos de outro modo: o sujeito se forma a partir de um investimento alheio a si mesmo. Necessita deste investimento para desabrochar num mundo onde reina a força do simbólico, ou seja, o campo da neurose que é, por sua vez, o campo da metáfora.

Esta passagem ao campo simbólico possibilita ao sujeito reconhecer o mundo circundante como algo alheio ao próprio corpo. É no ódio que a criança começa a perceber este mundo, e é no amor que o objeto é construído. Apenas quando a mãe é transformada em objeto o sujeito pode amá-la. Antes ela era extensão de si mesmo. A consequência disto

está em que o auto-erotismo se constitui no uso do próprio corpo a toda a extensão do seu afora. "Um forte egotismo preserva de adoecer, mas ao final é necessário começar a amar para não adoecer, e forçosamente adoecerá se em consequência de uma frustração não puder amar" (Introdução ao narcisismo, p.72).

O objeto só pode ser reconhecido a partir do momento em que é perdido. O amor se constitui, portanto, na experiência do objeto perdido. Lembrem-se do mito do amor em Platão: os seres totais aspiram ao lugar de Zeus que ameaçado manda cortá-los, condenando-os a uma eterna busca da metade perdida.

O reconhecimento do objeto é sustentado pela presença/ausência da mãe, "*fort-da*". Com isso o campo pulsional se instaura como expressão representacional. A pulsão atravessa os objetos, devorando-os. Para tanto, a saúde mental estaria em redefinir os investimentos psíquicos em um leque de objetos que ocupariam o lugar do objeto perdido. Tentativa falida, uma vez que este lugar é o da construção da falta. A pulsão contorna o buraco, sem obturá-lo. A falta é efeito da do desejo e é motor de pura demanda. Contorná-la é utilizar-se de argumentos simbólicos.

Ao contrário do instinto (que sabe de seus objetos), a pulsão caminha errante, consumindo objetos, sem muito saber deles. Aos seres que estão comandados pelo instinto pouco resta à inventividade. O instinto lhes reserva um manual de procedimentos que os levará, inevitavelmente, a um destino previamente determinado. Ao coelho lhe cabe o destino de SER coelho. É isso que está escrito no seu manual, isto é, seu equipamento instintivo.

O animal homem, ao começar a falar, rompe com o código autômato do animal. Com isso é condenado a algo assim como no pecado original, onde a pena para a transgressão foi o exílio do paraíso. A pena do exercício da linguagem foi a de, a partir daí, ter que construir o seu presente, escrever a própria existência. A pena da transgressão original foi a de ter que carregar a responsabilidade de si. O pecado da linguagem exilou o sujeito da imediatez. A ele cabe a escolha de chorar por carregar o fardo de si mesmo, ou encarar a experiência da sucessão de si mesmo como uma aventura excitante que o leva à ação. O que é o mesmo que dizer: viver entre lamúrias ou na possibilidade de viver numa ética alegre.

Já a idéia de paraíso incorpora a imediatez, pois está impregnada de dardos venenosos com direção ao desejo. Onde há paraíso, há totalidade, há obturação da falta. E onde não há falta, não há desejo, e nesta casa mora a morte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAY, P. Freud: *uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

FREUD, S. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974. v.7, 14, 18, 23.

TERRAZAS, J.G., *Los dos pilares del psicoanálisis: el pulsional y el inconsciente*. Barcelona: Hogar del libro, 1989. v.5.

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DA LÍNGUA

José Roque Aguirra Roncari*

RESUMO: "Resenha crítica" foi o tema proposto por um curso que frequentei, a nível de Doutorado, na UNESP-Assis, em 1993. Comentei, então, "História e Estrutura da Língua Portuguesa" (Camara Jr., 1976). Entretanto, aqui não está uma simples resenha, nem um livro qualquer. Tentei criar uma reflexão sobre *memória, linguagem e história* que contextualizasse o livro escrito por Joaquim Mattoso Camara Jr., um lingüista brasileiro de prestígio internacional, tanto que publicou esta obra nos EUA (University of Chicago Press, 1972) antes que no Brasil.

Palavras-chave: consciência, história, memória, romance, tempo, variação lingüística.

THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF LANGUAGE

ABSTRACT: "Critical review" was the theme proposed by a course I attended, at doctoral level, at UNESP-Assis, 1993. At the time I commented on "História e Estrutura da Língua Portuguesa" (History and Structure of the Portuguese Language) (Camara Jr., 1976). However, this is neither a conventional review nor is the book of little importance. I reflect on *memory, language and history* which contextualize the book written by Joaquim Mattoso Camara Jr, a Brazilian linguist of international prestige, whose work was first published in USA (University of Chicago Press, 1972) and later in Brazil.

Key-words: consciousness, history, memory, romance, time, linguistic variation.

* Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

- *É inútil, não temos mais a sabedoria dos antigos, acabou-se a época dos gigantes.*

- *Somos anões, mas anões que estão nos ombros daqueles gigantes, e em nossa pequenez conseguimos enxergar mais longe que eles no horizonte!*

(Nicola de Marimondo e Guilherme de Baskerville, ECO, Umberto. **O nome da rosa**)

A língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo.

(José de Alencar, **Poscrito**)

Embora este trabalho seja uma **resenha** do livro de Joaquim Mattoso Camara Jr., devo dizer também que não resisti tomar o próprio título como eixo de desenvolvimento temático. Dar um tratamento mais pessoal ao assunto, creio eu, é o que qualificará a resenha como **crítica**. Acrescento que, ao considerar o aspecto histórico da língua portuguesa, observarei o **tempo** como um fator que não pode ser negligenciado no processo de variação e mudança da linguagem. Assim, inicio com a seguinte questão:

O que significa para o falante comum perceber a linguagem do ponto de vista histórico? Certamente um momento importante para a humanidade e para o indivíduo é quando, além do desenvolvimento da fala, ele também aprende um **registro escrito** para sua oralidade ou para qualquer prática de vida. Por intermédio desses "registros" - textos - constrói-se um presente, passado e futuro por várias gerações distantes entre si no tempo e no espaço. Com isso acrescenta-se à vida presente uma base material sólida de dados, informações, significados, ou seja, um sentido a mais, superior, uma **memória** construída com o auxílio de signos escritos e falados. Um grau razoável de consciência dessa memória pode aprofundar relações entre membros da comunidade através da participação coletiva dessas lembranças em comum. Indivíduos, por exemplo, que, a princípio, olhavam-se como estranhos e indiferentes podem modificar atitudes e reorganizá-las no momento em que descobrirem e reconhecerem entre si um passado, uma memória, uma vida que, de alguma forma, já lhes é comum há tanto tempo. E isso pode se dar sobretudo pela consciência do passado histórico da língua. Allen Ginsberg, um poeta americano, por exemplo, lamenta a perda da percepção consciente da língua nas sociedades industriais avançadas.

Mas em determinadas nações como Wales (País de Gales), Azerbaidjão, ou certas regiões localizadas de bairros e subúrbios de Nova Iorque, ele observa uma realidade diferente:

Os povos industriais não têm mais nenhum sentido de raízes, freqüentemente não encontram nenhuma ligação com a sua própria língua, não têm prazer com a sua fala, como você percebe o prazer no estilo de falar em lugares provincianos como Wales ou certamente o Azerbaidjão ou algumas partes do Brooklin ou Nova Jersey (como William Carlos Williams tinha prazer com a fala de Rutherford). À medida que a fala e o pensamento se tornam homogeneizados com a televisão, o rádio, os jornais, as pessoas se sentem menos e menos habitando a sua própria língua, menos e menos conscientes do que elas estão dizendo e tendem a repetir estereótipos, a conversa fiada que elas lêem nos jornais torna-se a sua 'filosofia de vida'. As fofocas da televisão são apreendidas como 'filosofia de vida' de alguém. De modo que vivemos numa espécie de civilização de zumbis. Não há mais nenhum contato individual possível com sua própria comida, nem com a origem da comida, com a terra. (GINSBERG, 1985, p.244).

Movido pela necessidade de reintegrar a língua (tanto na modalidade oral quanto escrita) aos corpos reais das pessoas é que, penso eu, deve-se ir em busca da memória, à leitura, por exemplo, de "História e Estrutura da Língua Portuguesa". Evidente que, no caso específico desse livro, pesa, em especial, o interesse científico. Entretanto, o puro interesse lingüístico se sustenta por si mesmo, independentemente? Penso que entre os vários motivos possíveis capazes de justificar a curiosidade intelectual do cientista coloca-se, por exemplo, a necessidade de corrigir o olhar do senso comum quando este se torna míope, redutor, "homogeneizador", para usar o termo aplicado por Ginsberg, pois, no momento em que o mesmismo do cotidiano deforma a percepção da realidade lingüística, imediatamente o falante é capaz também de perder de vista o reconhecimento do *universal*, da *variedade* no *particular*. E alguém já disse que a consciência diferenciada do tempo e espaço históricos também é dada pela percepção objetiva das variações

lingüísticas. Era precisamente a percepção viva e emancipada das variações lingüísticas que permitiam a José de Alencar, por exemplo, observar, já no século passado, os contrastes fonéticos entre o português brasileiro e o europeu. Ele assim perguntava:

o povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera? (ALENCAR, 1978, p.96)

Voltemo-nos agora para o livro e seu autor: durante minha vida estudantil, não foram poucas as vezes em que ouvi, de muita gente boa e sensata, a seguinte expressão: "Ah, o autor daquele livro de capa amarela?". A vaga referência também era acompanhada por uma expressão de "cara feia". Senti, então, que, mesmo no ambiente universitário, entre estudantes do curso de Letras, não só a Língua Portuguesa talvez não fosse percebida por quem a falava e estudava, como também o próprio livro que a descrevia e explicava não era visto na sua justa realidade. Eu mesmo, por uma época, cheguei a detestá-los quando tentava a leitura de Mattoso na edição da Vozes (1971) em "Problemas de lingüística descritiva". Apesar das justificativas da edição, as condições de legibilidade me criaram uma antipatia pelo texto e assunto. Entretanto, um dos primeiros aspectos a se notar em "História e Estrutura da Língua Portuguesa" é precisamente o da exposição lingüística. As condições de legibilidade em que o autor apresenta a análise dos fatos de língua são meridianamente claras, para usar uma expressão dele mesmo. No entanto, isto não significa necessariamente facilidade de leitura. Não se trata apenas de linguagem explícita, mas sobretudo de uma visão sistematizadora de análise. Item por item, o lingüista os separa e examina sob uma perspectiva sincrônica e diacrônica.

Era tal o prestígio intelectual do pesquisador, que escreveu este livro pensando também em leitores do ambiente universitário americano, pois foi "a pedido da University of Chicago Press para integrar a coleção de "The History and Structure of Languages" que o lingüista brasileiro o produziu. Traduzido para o inglês pelo professor Anthony J. Naro, foi publicado primeiro nos Estados Unidos, em 1972. Como indiquei (cf. referências), o exemplar que possuo pertence à segunda edição, 1976, prefaciado por Silvio Elia, em orelha de capa. Foi mais ou menos por aí

que descobri e me iniciei na leitura de Mattoso Camara Jr.

Percebe-se que vivenciava com extrema sensibilidade a literatura. Basta observar os ensaios que escreveu sobre Machado de Assis, o bom gosto dos trabalhos de tradução em lingüística e literatura, ao lado do que, o estilo da exposição em língua portuguesa não esconde as influências da natureza concisa dos ingleses e norte-americanos. Acho mesmo que não seria exagero afirmar que Mattoso está para a Lingüística no Brasil assim como Ferdinand de Saussure ou Leonard Bloomfield estão para a Lingüística européia e norte-americana respectivamente. Ele introduziu o status verdadeiramente científico na análise dos fatos de língua no português. Isso é reconhecido pelo próprio Silvio Elia:

Esta obra é, pois, uma síntese do que de melhor se fez no domínio da língua portuguesa.

Quando emprego a palavra 'síntese', distingo-a cuidadosamente de 'compilação'. Não é disto que se trata. Ao contrário. Pela primeira vez é aqui a língua portuguesa tratada em conjunto com visão de lingüista.

Sabe-se que o professor Mattoso Camara Jr. encontrou as nossas descrições gramaticais em nível havido por muito 'tradicional'.

De fato, uma tarefa importante dos filólogos brasileiros foi compilar uma bagagem rica e abundante de dados sobre a língua portuguesa e Mattoso parece ter estudado laboriosamente estas fontes. Entretanto, poucos traçaram uma *síntese* com tanto critério lógico quanto a que ele apresenta. No interior dessa *síntese* dá conta de uma série de aspectos, organizando um a um em nove capítulos.

Na introdução delinea o que normalmente se entende por história da língua portuguesa, isto é, explica a língua em contato com os fatos históricos que a influenciaram e orientaram-lhe a índole formal. Focaliza, em termos abrangentes, mas com uma percepção lingüística meticulosa, desde a Antiguidade Clássica românica, Idade Média hispânica e Renascimento ao período colonial e contemporâneo brasileiro. No tempo que engloba essa cronologia mostra como o Latim partiu de Roma, irradiou-se à Hispânia e Lusitânia, para tempos depois transferir-se ao Brasil, sob a forma de estrutura do português, no início do século XVI.

Nos capítulos seguintes à introdução entra nos aspectos estruturais

sincrônicos e diacrônicos, respectivamente. Desmembra o objeto em uma série de componentes para análise. Nominalmente, pela ordem: fonologia, morfologia nominal, morfologia pronominal, o advérbio, o verbo em português, as conjunções perifrásticas, os conectivos, o léxico português, ampliação e renovação lexical, a frase portuguesa. Como se vê, será difícil realizar uma síntese geral e satisfatória tendo em conta, com o mesmo cuidado que Mattoso, cada um desses pontos tratados por ele. Contentar-me-ei com uma síntese parcial e bastante arbitrária, mas, penso eu, razoável para uma resenha como essa.

O território geográfico do "Português Arcaico" restringiu-se a uma região localizada na antiga România - uma das áreas de influência política, cultural e militar do Império Romano a partir do Século III a.C. - chamada Hispânia ou Península Ibérica (hoje correspondente às áreas de Portugal e Espanha). O Português Arcaico era uma forma lingüística de *romanzo* que se desenvolveu nessa região, ou mais especificamente na Lusitânia e Galiza. *Romanço*, na explicação de Mattoso (cf. p.17), é o "nome convencional englobando múltiplos e variadíssimos falares regionais, em que se diferenciou o latim por toda a România, durante a primeira parte da Idade Média." O "português" que se conhecia então não era nem o latim clássico, literário, de Roma, nem o latim vulgar que lá se falava, era uma mescla lingüística *sui generis*, híbrida, que depois desenvolveu características próprias como produto do contato e confronto com outras línguas nativas locais e de povos invasores, como os árabes e germânicos, com o latim oficial escrito da linguagem de administração romana, com os textos literários escritos e gramáticas que os povos autóctones eram obrigados a estudar nas escolas fundadas pelos romanos, com o latim dos textos litúrgicos, com o latim vulgar trazido pela oralidade dos soldados e funcionários do Império, etc. O que essencialmente determinou e definiu a direção formal das mudanças fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas que resultaram no português atual foram os traços do latim vulgar praticado na modalidade oral. Já desde cedo e ao longo de toda Idade Média, o "português", ou romanço lusitano, passou por uma série de processos de remodelação das formas lingüísticas. Uma delas relaciona-se ao componente sintático. O latim que expressava as funções sintáticas através da flexão das desinências casuais combinadas ao radical das palavras, independentemente, assim, da ordem em que elas ocorressem na oração, deflexionou-se, isto é, a distinção de significado e a indicação das relações sintáticas

passaram então a se realizar basicamente pela ordem dos vocábulos na frase e com o auxílio das preposições. Apagou-se da percepção do falante o significado gramatical das desinências casuais. Segundo Mattoso, "no século II d.C. já se encontram num epítáfio cristão - *de Deo munus*, modelo do padrão português (dádiva de Deus) em vez da construção clássica - *Dei munus*, com *Dei* no genitivo" (cf. p.24). É a preposição *de* que subordina um nome a outro e não mais a desinência de genitivo *-i* flexionada junto ao nome. Acrescente-se a isso a origem formal de substantivos como *rosa(s)*, *lobo(s)*, *arte(s)*, por exemplo. Eles fixaram-se nos padrões morfológicos dos substantivos das declinações latinas e com vogal silábica final /-a/, /-u/ > /-o/, /-e/ que precediam o morfema /-m/ acusativo singular e /-s/ acusativo plural: *rosa-m*, *rosa-s*; *lupu-m*, *lupu-s*; *arte-m*, *arte-s*. Com a supressão de /-m/ e a fixação das vogais silábicas das três declinações básicas, os nomes passaram à forma única do acusativo para todas as funções sintáticas. Também o processo de derivação, que era um mecanismo gramatical pouco produtivo no latim clássico, desenvolveu-se bastante, fenômeno natural das línguas analíticas, ao contrário das línguas flexionais, que exploram mais as flexões como o latim fazia com as desinências casuais. O grau, por exemplo, em português arcaico e moderno passou a ser marcado por sufixos derivacionais em vez de flexão. Assim, obtém-se *papelucho* de *papel* da mesma forma que *ardiloso* de *ardil*, *agradável* de *agrado*, etc.

Em relação à prosódia, predominou uma pauta acentual paroxítona como tendência de mudança imanente da língua. Muitas formas latinas proparoxítonas, por exemplo, deslocaram o acento para a penúltima sílaba do vocábulo como em *ocea^vnum* que deu *oceano*, ou a lógica da ação fonética que hoje encontramos em *Petrópolis* como variante de *Petrópolis*. As oxítonas, em parte, surgiram da queda ou fusão, conforme o ambiente fonológico, das sílabas átonas finais das formas latinas como em *partire* que deu origem a *partir*, ou em virtude de vogais com timbre equivalente, havendo a queda da consoante entre elas e posterior assimilação dessas vogais como em *aviolum* > *avô*. Posteriormente, houve muitos empréstimos do árabe, e já no Brasil do século XVII também ocorreram empréstimos dos dialetos negros africanos e língua tupi. Neste sentido, recorde-se o léxico de alguns poemas de Gregório de Matos, em que ele constrói, com intenções paródicas, uma *simbolização*, na língua portuguesa, das formas oxítonas e monossilábicas tônicas,

naturais da fonêmica tupi: "Um paiá de Monai, bonzo bramá/Primaz da cafraria do Pegu/Quem sem ser do Pequim, por ser do Acu/Quer ser filho do sol, nascendo cá" (cf. WISNIK, J. M., 1975, p.19). Quanto às proparoxítonas, elas reapareceram com intensidade no século XVI, durante o Renascimento, época em que o italiano se tornou o berço e veículo da cultura clássica greco-romana. Nesse período elas chegaram ao português por via indireta, isto é, vieram imediatamente do italiano, que por sua vez as buscou no latim literário, clássico, antigo e no grego. Inúmeras delas entraram para o português com o status de palavras eruditas, algumas ajustando-se à tipologia formal dos termos populares, neste caso, com tendência a deslocar o acento para a penúltima sílaba, outras preservando a forma canônica do latim clássico, porém refundidas na nova estrutura fonológica do português de então. Mas, apesar da tendência às paroxítonas, as formas esdrúxulas ainda hoje continuam comuns e estáveis na estrutura do português: temos, por exemplo, *dúvida* (substantivo); *duvida* (verbo); *rotulo* (substantivo); *rotulo* (verbo), etc. Nesses casos, a acentuação esdrúxula rege oposições distintas.

No contexto dos empréstimos lingüísticos, Mattoso trata também das situações de substrato, superstrato e adstrato. O primeiro seria o caso de poucos empréstimos da língua dos vencidos para a língua dos vencedores; por exemplo, das línguas ibéricas pré-românicas para o latim hispânico. A situação de adstrato envolve empréstimos recíprocos entre duas línguas que coexistem entre si em um mesmo território, caso dos árabes que se concentraram sobretudo no sul da Hispânia, com o romance lusitano refugiando-se temporariamente ao norte, como nas montanhas das Astúrias. A tendência da língua de substrato é normalmente desaparecer para acabar prevalecendo a língua de superstrato. Antes, porém, ocorre uma situação transitória de bilingüismo onde a língua dos vencidos continua vivendo ao lado da outra, porém em situação de inferioridade política. Como se percebe, os conceitos de adstrato, superstrato e substrato dependem também do ponto de vista a partir do qual o observador analisa as circunstâncias históricas em que os contatos lingüísticos se estabelecem. E aqui valerá a pena enfatizar um pouco esse ponto. Admitindo que a compreensão de alguns fenômenos em determinadas línguas pode jogar luz sobre a compreensão e explicação dos mesmos fenômenos em outras, vejamos como a literatura representa do ponto de vista interno esse drama do confronto de forças entre duas línguas, duas nações, duas culturas diferentes. Vejamos, por

exemplo, o caso do anglo-saxão com o franco-normando, no século XII, quando o território inglês era ocupado pelos franceses, à época das Cruzadas, como as duas línguas coexistiram em uma situação de conflito:

Na corte, e nos castelos dos grandes nobres, onde se emulava a pompa e magnificência da corte, o franco-normando era a única linguagem usada. Nas cortes de justiça, as petições e os julgamentos eram exarados na mesma língua. Em suma, o francês era o idioma da honra, da nobreza e mesmo da justiça, enquanto que a língua anglo-saxônica muito mais viril e expressiva, achava-se entregue ao uso das pessoas rústicas e dos camponeses, que não conheciam nenhuma outra. No entanto, as relações necessárias entre os senhores, donos da terra, e as criaturas oprimidas inferiores, pelas quais o solo era cultivado, determinaram a formação gradual de um dialeto, composto do francês e do anglo-saxônico, mediante o qual uns e outros podiam entender-se mutuamente. E dessa necessidade surgiu, gradativamente, a estrutura da nossa língua inglesa atual, na qual o falar dos vencedores e dos vencidos se mesclou de maneira tão feliz, tendo sido, desde essa época, tão ricamente melhorado, por meio de importações das línguas clássicas e dos idiomas falados pelas nações do sul da Europa (SCOTT, W., 1983, p.9)

O observador acima constata a seguinte realidade: uma situação de desigualdade política entre as duas línguas e a existência de ambientes de poder e de não-poder (corte, castelos, cortes de justiça/ campos de trabalho rude e forçado) e valores ideológicos (honra, nobreza, justiça/rudeza, força expressiva natural, virilidade) que regulavam a prática lingüística (petições, julgamentos). Conforme a língua praticada assinalava-se a posição social do falante: "camponês", "pessoa rústica", "grosseira" falava o anglo-saxão; homens "honrados", "nobres", "justos", "finos", "educados" falavam o franco-normando. Mas havia também a necessidade de um território comum de intercâmbio social, econômico, político, cultural cotidiano. Daí que a relação dessas nações de línguas diferentes criou uma língua de compromisso entre elas. E o que se verificou com o tempo foi que, mesmo na condição de invadido, a

força do povo nativo resistiu à do povo invasor e aproveitou a mescla das diferenças para definir a estrutura da língua inglesa.

Mas observemos mais uma vez, em outro trecho do conhecido romance *Ivanhoé*, a tensão de forças que caracteriza a relação desse contato lingüístico. Trata-se do diálogo entre Wamba, um bufão, e Gurth, o guardador de porcos, ambos saxônicos e seguidores de Cedric, um Lord inglês.

... aconselho-te Gurth, a que chames Fangs (o cachorro) e abandones ao seu destino os teus porcos, que, se encontrarem bandos de soldados em marcha, ou de bandoleiros, ou de peregrinos errantes, o mais que lhes poderá suceder é serem convertidos em normandos antes do amanhecer, para tua grande tranqüilidade e conforto.

- Os porcos converterem-se em normandos para meu grande conforto? - retrucou Gurth. - Explica-me isso, Wamba, pois o meu cérebro é demasiado lento e meu espírito muito aflito para explicar enigmas.

- Pois bem - perguntou Wamba -, como chamas tu aqueles animais grunhidores que estão aí a correr sobre quatro pernas?

- Suínos, idiota, suínos - disse o bobo. - Mas como chamas tu ao suíno uma vez esfolado, cortado em pedaços e pendurado pelos pernís como traidor?

- Porco - respondeu o pastor.

- Fico contente de que qualquer idiota saiba isso, também - disse Wamba. - E, segundo penso, porco é bom franco-normando, de sorte que, enquanto o animal vive e está sob a vigilância de um servo anglo-saxônico, conserva o seu nome saxônico; torna-se normando, e é chamado porco, quando é levado ao salão do castelo para regalo dos nobres. Que é que pensas disto, amigo Gurth, heim?

- Acho que é a pura verdade, amigo Wamba, e, no entanto, saiu de uma cabeça louca como a tua.

- Oh, posso ainda dizer-te ainda muito mais - prosseguiu Wamba, no mesmo tom. - At tens o **Ox**, que conserva o seu nome saxônio enquanto está sob a guarda dos servos escravos como tu; mas torna-se **Beef**, um valente galante francês, ao chegar às respeitáveis mandíbulas que o consomem. O Senhor **Calf** passa a chamar-se ainda **Monsieur de Veau**; saxônio enquanto precisa de cuidados, e adquire um nome normando quando se transforma em matéria de prazer.

- Por São Dunstan! - exclamou Gurth. - Tu não dizes senão tristes verdades. A nós, pouco mais nos sobra do que o ar que respiramos, e, assim mesmo, parece que só no-lo deixaram depois de muita hesitação, unicamente com o fim de nos permitir suportar os trabalhos que lançam sobre os nossos ombros. Tudo quanto é bom e gordo vai para a mesa deles; as mais belas mulheres para os seus leitos; os melhores e mais bravos soldados para os seus exércitos, para branquear terras distantes com os seus ossos, deixando aqui um pequeno número, que não tem vontade nem força para proteger os infelizes saxônios. Deus abençoe o nosso amo Cedric! (idem, ibidem, p.13-14).

Como vemos, a realidade acima assinala uma situação de poder e desigualdade: a expressão do prazer reserva-se à língua franco-normanda e, a do trabalho árduo e escravizado relega-se ao "bom saxônio". Entretanto, a percepção do observador assume um caráter humanista, universalizante, e supera a relação dominador/dominado quando trata com igualdade e conotações positivas os valores dos subjugados, sobretudo quando, nas duas passagens acima, reconhece a resistência da língua nativa frente a língua estrangeira e, na primeira delas, os laços que as une às línguas clássicas lembrando a herança lingüística delas recebida.

Não duvido que inúmeras situações equivalentes também ocorreram entre o romance lusitano e o árabe, o latim vulgar e as línguas ibéricas pré-românicas, o português que se falava no Brasil Colônia e o tupi, cujo contato também gerou uma língua de compromisso, o tupinambá, língua franca utilizada para a

comunicação prática entre nações indígenas e colonos portugueses e que depois desapareceu, ou o português crioulo, mistura do português com dialetos africanos e indígenas, que pela mesma razão servia ao contato e integração entre esses povos de línguas e culturas diferentes, e ocorre mesmo no interior do próprio português entre o dialeto de uma classe social e outra. Grande parte disso é algo que podemos entrever na história que Mattoso Camara traça da língua portuguesa em seu livro.

Por esses caminhos, como podemos ver, até o latim clássico com todas as flexões casuais, assim como o português padrão tal como o conhecemos hoje, nunca existiram e existem de modo uniforme, invariável. A breve inscrição de um antigo epitáfio, por exemplo, nos dá uma idéia de como, pela prática oral, o latim deflexionou-se muito antes mesmo do século II d.C., e de como o português que praticamos no dia-a-dia, durante todo o tempo, nunca foi sempre igual àquele que se falava ao final da Antiguidade. As línguas, como tudo o que é vivo no homem, quando sofrem acidentes históricos semelhantes, por exemplo, aos contatos lingüísticos referidos acima, modificam-se. Com o objetivo de estudar e compreender melhor a natureza e as características dessas mudanças é que também se costumam definir períodos históricos para elas. Por isso Mattoso aponta o século XV como o final da fase arcaica e o século XVI início do período moderno. Ao final de uma fase e início da outra a língua ganhou a nacionalidade portuguesa e pautou-se por uma norma e uma sintaxe definida sobretudo por influência dos modelos de escrita praticados no campo da literatura que, por sua vez, inspiravam-se, da mesma forma que as primeiras gramáticas (Fernão de Oliveira, João de Barros, Duarte Nunes de Leão), nos padrões estéticos greco-romanos. Segundo Mattoso, após o século XVIII, caracterizou-se a fase pós-clássica, que marcará o desapego gradual à sintaxe elaborada e complexa de extensos períodos como, por exemplo, a do tipo camoniana.

Retomo agora a reflexão que abriu a resenha, ou seja, a questão da memória, da consciência do passado histórico da língua. Evidente que há diversos níveis de apreensão dessa história. Para o estudante de Letras é um, para o historiador obstinado é outro, e para o cidadão comum também outro. Entretanto, em todos os casos, o sentimento de raízes da fala contemporânea de todos eles sempre reclama, em

alguma medida, a compreensão e o conhecimento dos mesmos caminhos históricos mais ou menos aqui resenhados. Achei urgente e necessário abordar o assunto sob esse aspecto porque a situação de amnésia geral é mais grave do que se pensa: a grande maioria dos cidadãos - ricos, pobres, ou classe-média - vê a percepção da memória reduzida a isso:

O repórter focalizava as submoradias da cidade de São Paulo e, ao buscar aqueles que moram sob as pontes, encontrou um homem que já não sabia o próprio nome; o repórter insiste, o homem balbucia, vemos que se esforça para lembrar e por fim, num sorriso, um nome escapa da boca. A isso, se me lembro, o repórter deu o nome de perda de identidade, associando-a à situação sub-humana em que vive aquele homem, anônimo para si mesmo.

Um pouco de rigor nos dirá que não se trata propriamente de um caso de perda de identidade. O repórter poderia formular a pergunta de outro modo - perguntar ao homem, por exemplo, o que é, o que faz, de onde veio, etc. - e certamente, sem o impacto sensacional que constitui o filé mignon da reportagem, uma identidade viria lentamente se desenhando ante os nossos sentidos. O que o repórter chamou de perda de identidade parece ser, assim, mais propriamente uma perda de memória, o esquecimento de um eu que já se foi, a transformação ou degradação de uma personalidade. Pouco esforço é necessário para que nos lembremos de casos semelhantes, distribuídos pela escala social do pobre ao rico; perder a memória de si mesmo é algo que pode ocorrer tanto ao indigente que se refugia sob a ponte quanto ao "homem comum" que assiste televisão encerrado entre as paredes do lar.

*Mas se essa ameaça nos espreita em cada esquina de nossa existência é porque há a todo momento em nós aquilo que pode colaborar para efetivá-la: nossa fragmentação. Não somos *eus* íntegros; "homens*

partidos", "mãos viajando sem braços", vamos existindo aos pedaços, malrecolhidos e malcosturados pela memória.

Como parecem indicar estes versos - pedaços de versos - do poema de Drummond, já houve um dia alguém que sentiu a necessidade de completude, de viver a história como a construção da "cidade dos homens completos". Esta imagem, no entanto, já fugiu ou vai fugindo de nossa memória; pressupõe um humanismo que não tem mais lugar em nosso tempo, deslocado num mundo que ele vê com horror, como algo habitado por massas que se sentem bem por não ter ou evitar a memória de si mesmas e para as quais a vida se divide espasmodicamente numa sucessão inesgotável de estímulos, sensações, "curtições". (Grifo meu) (GOTO, R. A., 1992,p.70-1)

Nesse mesmo aspecto, o censo de 1991 nos revela dados surpreendentes. Registraram-se casos, no interior do Norte do Paraná, de mães que não se lembravam mais dos nomes dos próprios filhos - passaram provavelmente a vida inteira tratando-os por apelido, nunca vivenciando uma necessidade mais complexa de, por exemplo, *ler* ou *escrever* algum texto que apresentasse a inscrição do nome completo deles -, de quantos filhos tinham - não desenvolveram a noção de número, talvez porque sempre vivessem restritas ao microcosmo das tarefas domésticas cotidianas e dependentes economicamente dos maridos.

Em resumo, sabe-se que a memória, para existir enquanto tal, depende essencialmente da percepção do tempo. Como para os falantes acima a percepção nesse domínio é próxima de zero, a linguagem para eles nunca muda, parece-lhes eterna, sempre subordinada a um hoje constante e interminável. O que desde o início, a todo instante, eu tentava dizer nesta resenha, é que, *sem memória, qualquer forma de vida presente ou futura torna-se verdadeira escravidão*. Aí está a constatação de um problema que diariamente assola e desafia muitos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José. Bênção paterna. In: PINTO, E. P. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1-1820-1920, fontes para a teoria e a história*. São Paulo : EDUSP, 1978.
- CAMARA Jr., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro : Padrão, 1976.
- GINSBERG, Allen. *Uma entrevista com Allen Ginsberg*. In: KOSTELANETZ, Richard. *Viagem à literatura americana contemporânea*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985. p. 241-59.
- GOTO, Roberto A. Cronos. In: ——— *A letra ou a vida*. Campinas: UNICAMP, 1992. p. 69-71.
- SCOTT, Walter. *Ivanhoé*. São Paulo: Abril, 1983.
- WISNIK, José Miguel. *Poemas escolhidos: Gregório de Matos*. São Paulo: Cultrix, 1975.

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA FAMÍLIA DO MENOR TRABALHADOR: SETOR URBANO DE MARINGÁ

Marla Nezilda Culti*

RESUMO: A preocupação fundamental do estudo é tentar organizar parâmetros que permitam estabelecer a condição sócio-econômica da família dos trabalhadores menores do setor formal. Para tanto, enfocamos inicialmente e teoricamente a família enquanto "unidade de rendimentos". Em seguida, com base em algumas informações de pesquisa de campo realizada pela autora no setor urbano de Maringá, no segundo semestre de 1989, na qual se entrevistaram 129 menores com idades de 12 a 18 anos com emprego junto às empresas, fazemos o exame de alguns dados, agregados quantitativamente, estabelecendo parâmetros que indicam as condições de saneamento, moradia, níveis de renda familiar total, contribuição dos filhos menores e a participação dos demais membros da família na renda familiar, assim como, o número de moradores por domicílio e a taxa de atividade.

Palavras-chave: trabalhador menor, setor formal, condições sócio-econômicas.

SOCIO-ECONOMICAL TRAITS OF CHILD WORKERS: URBAN SECTOR OF MARINGÁ

ABSTRACT: The main objective of this paper is to identify the socio-economic determinants of the families with child workers in the formal sector. First we begin with a theoretical approach to the family as an "income unit". Next we analyze the data collected by the author in the urban sector of Maringá for the second semester of 1989, in interviews with these minors between the ages of 12 and 18 years currently employed

* Departamento de Economia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Data de recebimento: 17/09/93.

Data de aceite: 12/01/94.

by firms. The variables examined are Sanitation facilities, total family income, contribution of the minor, and the participation of other members in the family income, as well as the number of residents in the family dwelling and their activity rate.

Key words: child workers, formal sector, socioeconomic determinants.

INTRODUÇÃO

No Brasil, até fins da década de 60 e início de 70 os estudos sobre a família foram considerados secundários para compreender a nossa realidade social.

Apenas recentemente, a instituição familiar "reaparece no quadro das investigações sobre o modo de produção capitalista, dentro da análise do processo de reprodução da força de trabalho" (Durham, 1980:203), deixando de ser encarada como uma instituição sem função, para ser vista como uma unidade de reprodução, produção, rendimento e consumo. É, portanto, nessa perspectiva que aqui nos interessa discutir a família do menor trabalhador.

De início, enfocamos teoricamente a família enquanto "unidade de rendimentos" e, em seguida, analisamos alguns dados agregados quantitativamente, estabelecendo parâmetros que indicam as condições sócio-econômicas da família dos trabalhadores menores.

A FAMÍLIA ENQUANTO UNIDADE DE RENDIMENTOS

Numa sociedade capitalista, a grande parte da população, privada da propriedade dos meios de produção, tem como alternativa, para garantir a subsistência, a venda de sua força de trabalho. Sua inserção no mercado de trabalho ocorre de forma individual, ou seja, "cada trabalhador vende, em particular, sua própria força de trabalho e é esta venda que deve garantir a obtenção dos recursos necessários à sua sobrevivência e de sua família" (Macedo, 1979:13). Como lembra Marx (1980), "o valor da força de trabalho compreende o valor das mercadorias necessárias para reproduzir o trabalhador, ou seja, para perpetuar a classe trabalhadora."(p. 301)

Embora a inserção do trabalhador no mercado de trabalho se dê individualmente, a aplicação dos resultados é mediada, total ou parcialmente, pela família.

Essa questão mediadora aparece com a reflexão em torno da função da instituição familiar no quadro das investigações sobre o modo de

produção capitalista, dentro da análise do processo de reprodução da força de trabalho, ou seja, subordina o exame da família na sua contribuição para a reprodução da força de trabalho, superando "os limites de um positivismo estrito, recolocando a questão em termos de estrutura de classes da sociedade capitalista e do modo pelo qual são reproduzidas as relações de dominação"(Macedo, 1979: 7)

A família, enquanto instituição, é anterior ao capitalismo e encontrada em todas as culturas, organizada como unidade de produção, produzindo e consumindo, sem intermediário, quase totalmente, os valores de uso que desejava. Na sociedade capitalista, ela permeia todas as classes sociais, mas, enquanto família proletária, despojada dos meios de produção, se constitui em unidade social onde se dá a reprodução do trabalhador, pois a sua subsistência implica a compra de mercadorias para consumo, onde esta se realiza como valor de uso.

É bastante conhecido que, para assegurar o consumo, as famílias de trabalhadores, por um lado, colocam no mercado de trabalho, individualmente, uma proporção variável de seus membros vendendo sua força de trabalho em troca de um salário que proporciona a compra de mercadorias. É comum nessas famílias o emprego da esposa e/ou dos filhos, pois, só com o salário do chefe de família, as necessidades de consumo não costumam ser satisfeitas.

Nas famílias de renda mais alta e, em menor proporção, naquelas de renda intermediária, o pai de família consegue assegurar a reprodução dos membros familiares com o que recebe pela venda de sua força de trabalho, cabendo à mãe a administração do consumo doméstico, também necessário e importante para tal reprodução. Pode ainda a dona de casa exercer alguma atividade remunerada, embora o faça visando sobretudo à realização pessoal ou profissional. O trabalho dos filhos menores pode ser dispensável.

No entanto, nas famílias de baixa renda ou nos extratos inferiores de renda, onde os ganhos do chefe de família são insuficientes para garantir a reprodução da força de trabalho, a agregação dos demais membros da família ao trabalho é a única forma de viabilizar suas condições de existência.

Desta forma, o montante, resultado do somatório dos salários individuais, compõe um fundo coletivo, determinando que a família se organize como "unidade de rendimentos" (Durham, 1980:204). Por outro lado, a produção doméstica de valores de uso ou as atividades produtivas

que se dão fora dos moldes da produção capitalista, tais como modificar e/ou consertar mercadorias adquiridas no mercado de modo a adaptá-las à satisfação das necessidades, cozinhar, lavar e passar, entre outras, asseguram o consumo necessário para a reposição da força de trabalho consumida no processo de produção.

Como mostra Oliveira (1976), a família assalariada se estrutura, então, a partir da articulação entre dois processos básicos ligados ao fator trabalho, ou seja, a venda da força de trabalho e a produção doméstica de valores de uso:

O casamento ou a constituição da família operária é, bem ao contrário do que pode ser verdadeiro para outras classes, não a maneira de perpetuar a espécie, mas uma forma de defesa: (...). Apresenta-se de início tão somente como uma forma de defender-se da exploração, em que se unem homem e mulher para, mediante a venda da força de trabalho de um e a produção de valores de uso doméstico de outro, defenderem-se e sobreviverem à exploração(p.12)

Acrescenta-se ainda que "a especial combinação interna à família do trabalhador de venda de força de trabalho mais produção doméstica de valores de uso, apenas aproveita ao capital, no sentido de pagar salários mais baixos à força de trabalho que o seu próprio custo de reprodução" (p. 12). Segundo Woortmann(1984), "a família do trabalhador, 'criada' pelo capital, reproduz a força de trabalho para o mesmo capital" (p. 72). Dessa forma, é a renda familiar (mais importante que a individual) a que permite a sobrevivência de seus componentes, sendo tal sobrevivência garantida pela organização familiar, subordinando-se às características do modo de produção em que se acham inseridos.

Considerando o nível salarial vigente no Brasil, as classes assalariadas só sobrevivem, segundo Fausto Neto (1978), porque articulam "diferentes formas de trabalho e atividades ocupacionais que permitem à família formar um quadro orçamentário viável à reposição de seus membros integrantes" (p. 19). Para a autora, a família, enquanto "unidade de formação de renda", envolve também as atividades ocupacionais do mercado informal de trabalho, ou seja, "nessa unidade, cada indivíduo, ou pelo menos parte deles, atua direta ou indiretamente no processo de geração de renda através de três tipos básicos de trabalhos"(p. 19) a) o trabalho assalariado ou integração no mercado

formal de trabalho; b) trabalhos que produzem renda ou relações "informais", configurando os chamados "bicos e biscates", e c) trabalho doméstico, outra estratégia adotada pelas famílias, como bem colocou Woortmann(1984), é que "haverá sempre algum membro do grupo doméstico com emprego assalariado formal. (...) Se o salário é insuficiente, o emprego que lhe corresponde é fundamental para as estratégias da família, pois é através dele que a família tem acesso à previdência social. É o emprego também que dá acesso ao crédito para compras à prestação"(p. 81). Portanto, os recursos econômicos criados pelos trabalhos direta ou indiretamente produtivos dos membros que formam a família dão suporte ou viabilizam a reprodução da força de trabalho, que, por sua vez, é parte integrante ou está associada ao processo de reprodução das relações de produção.

Particularmente, no que diz respeito à contribuição do trabalho do menor nesse processo, pode-se registrar aqui o aspecto da exploração dessa mão-de-obra. No limite, mesmo os menores pertencentes às classes inferiores, que necessitam dos rendimentos complementares desses para compor o orçamento familiar, de acordo com a colocação de (Oliveira, 1989), deveriam estar excluídos do trabalho produtivo antes da maioridade.

Segundo Oliveira (1989), e conforme a teoria marxista, é no mercado (circulação) que se realiza a compra e venda da força de trabalho. E

este processo faz do trabalho uma mercadoria do trabalhador e, do trabalhador que o detém, um sujeito livre, que dispõe de uma propriedade (sua força de trabalho). Somente sobre esta 'igualdade' de proprietários, de vendedores e compradores o mercado funciona. O contrato entre vendedor e comprador é mediado pela liberdade formal de comprar e vender que, por sua vez, para ser legítima, reclama a identidade civil e jurídica de ambos os contratantes, marcada em primeira instância pelo estatuto da maioridade. (p. 210).

Acrescenta que, "considerando este ponto fundante da sociedade burguesa, vê-se que a criança, enquanto sujeito que tem sua especificidade alçada sobre o eixo da idade, fica, no limite, excluída da esfera da troca onde reinam os princípios liberais"(p. 210).

Pois,

a rigor a criança não é proprietária da força de trabalho, embora disponha de energias capazes de uma dada produção, nem de capital. O seu proprietário reclama, entre outras condições, a maturidade que exige o sujeito de agir sob coação, ou sedução e o uso da decisão livre, por vontade própria. Estas condições não são imputadas à criança ('imaturó'), mas ao cidadão pela maioridade - o reconhecimento do Estado à capacidade de decisão livre dos indivíduos". (p. 211)

Objetivando reforçar seu posicionamento, acrescenta que:

nem mesmo os crimes resistem como crimes perante as leis da sociedade burguesa, sem a comprovada maturidade e liberdade para praticá-los. (...) Estas condições criam a exclusão da criança do trabalho produtivo, na medida em que este trabalho passa pela 'igualdade' de vendedores e compradores de força de trabalho que, por sua vez, se assenta na maturidade definida por leis. A maturidade parece funcionar aí como condição da liberdade de dispor de suas energias para o que lhe aprouver.(p. 211-212)

Desta forma, a legalidade do trabalho do menor parece vir revestida de leis contraditórias, pois as formas de incorporação do mesmo no mercado de trabalho estão, inclusive, também permitidas por lei (Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069, pp. 10-11). Foi o meio encontrado pela superestrutura para legalizar o uso dessa força de trabalho a título de "aprendiz" para os menores de quatorze anos de idade e, regulamentando via legislação especial, para os de idades acima desta e menores de dezoito anos.

Por outro lado, esta legalização interessa para manter a estabilidade social, pois, no momento em que faz do menor um trabalhador com rendimentos, ajuda a dissimular as reais condições de vida e impedir ou amenizar reivindicações da população trabalhadora por melhores remunerações e condições materiais de vida, já que o que ele ganha vem, de forma direta ou indireta, aumentar o orçamento familiar.

Objetivando sedimentar a discussão apresentada, procuramos evidenciar a seguir, as condições materiais de vida das famílias dos menores trabalhadores que compuseram nossa amostra em Maringá.

CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA FAMÍLIA

CONDIÇÕES DE HABITAÇÃO E SANEAMENTO

A posse ou não, assim como a característica dos imóveis habitados, pode ser um bom indicador da situação sócio-econômica das famílias dos menores trabalhadores pesquisados. Embora decorrente do próprio nível de renda, a qualidade da moradia expressa, de forma contundente, as condições de bem-estar dos segmentos populacionais.

TABELA 1: Proporção de família morando em casas com diferentes tipos de construção, segundo a condição de ocupação do domicílio

Tipo de Construção	Condição de Ocupação			
	Própria	Alugada	Cedida	Total
Alvenaria	48,8	10,9	0,8	60,5
Madeira	20,1	12,4	1,6	34,1
Mista (Alvenaria/madeira)	3,1	2,3	-	5,4
Total	72,0	25,6	2,4	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

TABELA 2: Características das casas das famílias onde vivem os menores trabalhadores

Tipo de Cobertura	%	Tipo de Piso	%
Laje	17,8	Madeira	41,9
Telha	73,6	Cimento	32,6
Zinco	3,9	Cerâmica	20,1
Outro	4,7	Outro	5,4
Total	(129) 100,0	Total	(129) 100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Desta forma, analisando a Tabela 1 acima, verificamos que 72,0% das famílias possuem casa própria, sendo que menos da metade (48,8%) dessas residências são de alvenaria. Os 23,2% com casas de madeira (20,1%) e mista (3,1%) são residências de qualidade bastante

precária, mas não chegam a caracterizar-se como "barracos", conforme podemos observar na Tabela 2, onde 73,6% possuem um tipo de cobertura comum (telhas) e pisos, em sua maioria, de madeira (41,9%) e cimento (32,6%).

A existência dessas condições de habitação, em Maringá, deve estar relacionada ao fato de que, as administrações municipais nunca permitiram a formação de favelas, mantendo, por isso, mais de um albergue noturno que abriga as famílias pobres, migrantes ou não, por até doze meses, propiciando condições para que elas se estabeleçam. Em função dessa política, a Prefeitura de Maringá sempre priorizou, através do seu programa habitacional, construções populares em alvenaria à base de financiamentos com recursos do Ministério da Ação Social e também do município, incentivando a autoconstrução.

TABELA 3: Proporção de famílias morando em casas atendidas por serviços de saneamento

Condições de Saneamento	Situação		
	Tem	Não Tem	Total
Energia elétrica	100,0	-	100,00 (129)
Água encanada	99,2	0,8	100,00 (129)
Esgoto	74,4	25,6	100,00 (129)
Asfalto	82,9	17,1	100,00 (129)

Fonte: Pesquisa de campo.

Com relação às condições de saneamento, observamos que a grande maioria dos domicílios habitados pelas famílias dos menores, contam com grande disponibilidade desses serviços, pois, conforme a Tabela 3, todas as residências têm uma situação de atendimento superior a 74%. Quociente bastante elevado, se compararmos com as condições do Paraná no setor urbano em 1987, quando pouco mais da metade, (54,9%) (IBGE-UNICEF, p. 507) dos domicílios particulares permanentes contavam com condições "adequadas"¹ de saneamento. No que se refere aos domicílios atendidos apenas com esgoto e iluminação elétrica, em 1980, o Paraná

¹ Segundo o IBGE, considera-se como adequados os domicílios que dispõem de rede geral de esgoto ou fossa séptica e/ou rede geral de água com canalização interna.

contava com apenas 30,1% e 62,7% respectivamente (Guttmacher Institute, p. 85).

A relação da renda com as condições de moradia fica evidente quando desdobramos as informações do tipo de construção e as condições de ocupação por faixas de renda familiar medida em salários mínimos² e se constata uma evolução positiva com o crescimento da renda familiar, ou seja, no grupo de menor renda (até 3 SM), apenas 37,5% das famílias possuem casa própria de alvenaria, alcançando 47,6% no grupo subsequente (mais de 3 até 5 SM), e mais da metade, 59,0% no grupo de renda familiar que vai de mais de cinco até sete salários mínimos.

Portanto, podemos concluir que os menores trabalhadores pesquisados usufruem de boas condições de habitação, que devem ser reflexo da política municipal anteriormente mencionada.

CONSTITUIÇÃO DA RENDA FAMILIAR

Conforme resultado de nossa pesquisa, 65,2% do total dos moradores domiciliares têm atividades remuneradas, ou seja, são pessoas ocupadas, tendo o seu dia-a-dia marcado pelo trabalho. A vida produtiva de parte dos filhos começou bem cedo. Dos 129 menores entrevistados, conforme Tabela 4, 16,3% tiveram seu primeiro emprego³ com menos de 12 anos de idade e 65,1% de 12 até 15 anos. Considerando ainda que, ao serem questionados sobre o trabalho por conta própria antes de empregar-se pela primeira vez, onde, 17,0%⁴ responderam já ter exercido esta modalidade de trabalho, concluímos que, para esses menores, foi ainda mais precoce a sua entrada no mundo do trabalho, exercendo, inclusive, atividades qualificadas por eles como "bicos", entre outras⁵.

Observando ainda a Tabela 4, fica evidenciada a força do condicionante

2 A pesquisa de campo foi realizada nos meses de julho e agosto de 1989, quando os salários mínimos eram, respectivamente, NCr\$ 149,80 e NCr\$ 192,88.

3 Considerou-se como primeiro emprego todo aquele remunerado com vínculo empregatício, independentemente de ser com ou sem carteira de trabalho assinada.

4 Conforme dados da pesquisa de campo, os demais representando 82,95% da amostra responderam "não" ter trabalhado por conta própria.

5 As outras atividades indicadas foram: comércio com a família, pedreiro, lavoura com a família, engraxate, catador de papel e venda de doces, conserto de encerados, bicicletas, vendedor de sorvete e catador de papel e "carpir datas".

econômico sobre o momento da entrada do menor no mercado de trabalho, pois temos uma tendência crescente e bem delineada entre as faixas de renda familiar, a partir da terceira faixa etária, ou seja, é nas famílias com níveis de renda familiar mais elevados que encontramos as maiores proporções de menores que tiveram seu primeiro emprego mais tardiamente, e maior a proporção de menores que tiveram seu primeiro emprego mais cedo nas faixas de renda inferiores (1ª e 2ª colunas)⁶.

TABELA 4: Proporção dos menores por faixa etária em que se empregaram pela primeira vez, segundo faixas de renda familiar

Renda Familiar (Em SM)	Idade em que se Empregaram pela Primeira Vez				Total
	-12	12 a 14	14 a 16	16 a 18	
Até 3	18,8	50,0	25,0	6,2	100,0
+3 a 5	19,1	38,1	26,2	16,6	100,0
+5 a 7	15,4	33,3	30,8	20,5	100,0
+7 a 9	7,7	30,8	38,4	23,1	100,0
+9	15,8	15,8	42,1	26,3	100,0
Total	16,3	34,1	31,0	18,6	100,0(129)

Fonte: Pesquisa de campo

Ao tentar apreender as condições sócio-econômicas dos menores pesquisados, partimos para avaliar o nível de renda familiar mensal, segundo seus depoimentos, calculando em salários mínimos, conforme Tabela 5.

Em nossa pesquisa, pouco menos da metade, ou seja 45% das famílias dos 129 menores entrevistados recebem até cinco salários mínimos (SM) e, destes, 12,4% até três SM. Somando-se a estes, temos 40,3% recebendo entre cinco e nove salários mínimos, sendo 30,2% de cinco a sete SM. Apenas 14,7% do total das famílias têm uma renda familiar acima de nove salários mínimos.

⁶ Sobre idade de ingresso no mercado de trabalho, inclusive resultado de outras pesquisas, ver: Julio Manuel PIREZ. Trabalho infantil: A necessidade e a persistência, p. 191-5.

TABELA 5: Renda Familiar

Renda Familiar (Em SM)	Qtde	%
Até 3	16	12,40
+3 a 5	42	32,56
+5 a 7	39	30,23
+7 a 9	13	10,08
+ 9	19	14,73
Total	129	100,00

Fonte: Pesquisa de campo

Nossa amostra, por pertencer a um contexto urbano particular, apresentou uma característica que a diferencia do universo brasileiro, pois constatamos em todas as famílias um número elevado de pessoas ocupadas com rendimento em relação ao número de componentes, apresentando um número médio de 3,2 pessoas ocupadas na família, enquanto no Brasil urbano a média é de 1,7 pessoas ocupadas, segundo o Anuário Estatístico de 1990.

Portanto, a apresentação comparativa dos indicadores censitários de renda do Brasil e do Paraná, que faremos a seguir, deve ser aceita com reservas, por não serem esses indicadores comparáveis com a nossa amostra.

Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios de 1989 mostram 59,6% das famílias do Paraná e 58,4% do Brasil com uma renda de até cinco SM⁷; em nossa pesquisa são 45%. Na faixa de cinco a dez SM de renda familiar, temos 21,1% das famílias do Paraná e 19,6% no Brasil, sendo esta porcentagem de 43,4% para nossa pesquisa.

Do exposto, observamos que as famílias dos menores da nossa amostra estão bem distribuídas entre as duas faixas de renda. Esta distribuição apresenta-se melhor que a do Paraná e a do Brasil, que têm uma concentração bem mais significativa na faixa de até cinco SM.

Entretanto, os níveis de renda encontrados nessa amostra devem ser vistos tendo sempre em conta o elevado número de componentes ocupados com rendimento, estando inclusive presentes entre eles, como contribuintes, os menores de idade. Por outro lado, esta estratégia ou esforço familiar coletivo pode mostrar o sentido da proletarianização, ou

⁷ Para o cálculo das porcentagens da PNAD-1989, excluímos as famílias com um e dois componentes, para que a comparação se fizesse mais adequada

seja, o empobrecimento familiar, que se agrava com o baixo poder aquisitivo que têm os salários mínimos, principalmente dos anos 80 em diante. "No período de 1980 a 1984, (...) há novas reduções no valor do salário mínimo que redundam em uma desvalorização global no período de 19,1%" (Chahad & Cervini, p. 283). Tomando como base o ano de 1986, ele sofreu redução de 22,2% em 1987. Em 1990, o poder de compra do salário mínimo foi mais uma vez cortado em cerca de 24%, encontrando-se de 1986 para 1990 diminuído em 37,44%. De março de 1990 a julho de 1992, sofreu uma redução de 33,39% (Dieese).

Se associarmos esses níveis de rendimento familiar com a estrutura demográfica da família, ou seja, com o número total de moradores do domicílio, temos a renda familiar "per capita", que tem sido usada freqüentemente para indicar o nível de pobreza em estudos sobre as condições de vida da população. Dessa forma, nossos dados indicam que apenas 7% dessas famílias vivem em condições de pobreza relativa⁸. Somam-se a estas 33,3% vivendo com mais de meio até um salário mínimo "per capita" e, também, 33,3% com mais de um até um e meio salário mínimo "per capita", ficando acima da faixa de mais de um e meio salário mínimo, 26,4% das famílias.

Entendemos que o estabelecimento da situação acima exposta pode ser melhor explicado através de alguns fatores. O primeiro conjunto de variáveis passíveis de análise refere-se ao número de moradores no domicílio, número de pessoas ocupadas por família e o rendimento médio obtido por cada uma destas pessoas.

O nível de atividade econômica, neste estudo, pode ser captado visualizando a Tabela 6, onde fica evidente que a maior parte das pessoas nas famílias, de alguma forma, trabalham.

⁸ "Alguns estudos têm proposto como medida de pobreza absoluta o rendimento familiar 'per capita' até 1/4 do salário mínimo, e como pobreza relativa o rendimento familiar 'per capita' de mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo". Elizeu F. CALSING e outros. O menor e a pobreza, p. 23. Ver também José PASTORE & outros. Mudança Social e Pobreza no Brasil: 1970-1980, IBGE, Perfil Estatístico de Crianças e Mães no Brasil - 1981-1983-1986 e José Paulo Z. Chahad e Rubens Cervini. Crise e Infância no Brasil.

TABELA 6: Distribuição das famílias por número de pessoas ocupadas segundo o número de moradores no domicílio (em %) e taxas de atividade

Número de Moradores por Família	Número de Pessoas Ocupadas na Família							Total	Taxa de Atividade(*)
	1	2	3	4	5	6	8		
Um	100,0	-	-	-	-	-	-	100,0 (1)	100,0
Dois	-	100,0	-	-	-	-	-	100,0 (3)	100,0
Três	-	44,4	55,6	-	-	-	-	100,0(18)	85,2
Quatro	-	57,1	25,0	17,9	-	-	-	100,0(28)	65,2
Cinco	-	19,0	45,2	30,9	4,9	-	-	100,0(42)	64,3
Seis	-	16,7	37,5	29,2	12,5	4,1	-	100,0(24)	58,3
Sete	-	-	16,7	33,3	50,0	-	-	100,0 (6)	61,9
Oito	-	-	40,0	-	40,0	20,0	-	100,0 (5)	55,0
Nove ou mais	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0 (2)	88,9
Total	0,8	30,2	37,2	20,9	7,7	1,6	1,6	100,0(129)	65,2

Fonte: Pesquisa de campo

(*) Trata-se da relação entre o total de pessoas ocupadas e o total de moradores nas famílias.

De acordo com os dados agregados, 30,2% das famílias conseguem ser mantidas apenas com o salário de duas pessoas, sendo um o menor entrevistado. 58,1% delas já colocaram outros membros da família (três e quatro) para trabalhar. Observamos isso também através das elevadas taxas de atividade, ou seja, é bastante alta a relação dos que trabalham, em proporção ao total dos moradores do domicílio. A menor taxa de atividade (55%) situa-se nas famílias com oito moradores e, mesmo sendo a mais baixa, ainda assim, em 20% delas havia seis pessoas ocupadas e em 40% havia cinco pessoas ocupadas na família na época da pesquisa. As taxas de atividades mais altas, com exceção da primeira, onde temos um menor que vive só, portanto conta somente com sua força de trabalho, situam-se nas famílias com dois, três e nove ou mais moradores, sendo 100%, 85,2% e 88,9% as taxas de atividades, respectivamente.

As famílias encontradas em nossa amostra são predominantemente compostas de quatro a seis moradores, sendo mais representativas aquelas com cinco componentes. O que se destaca nas famílias dos menores trabalhadores de Maringá não é tanto o seu número de componentes⁹ e, sim,

⁹ O tamanho médio da família no Brasil urbano, é de 4,0 pessoas, segundo o Anuário Estatístico do Brasil - 1991, p. 219.

o nível de ocupação, que se mostrou elevado independentemente do tamanho da família.

Complementando o que já analisamos, o exame da participação econômica, segundo as faixas de renda familiar, só pode mostrar que essa renda cresce à medida que se agrega maior número de pessoas com trabalho, ou seja, ocupadas.

TABELA 7: Distribuição das famílias por números de pessoas ocupadas e taxa de atividade segundo faixas de renda familiar (em %)

Renda Familiar (Em SM)	Número de Pessoas Ocupadas na Família									Taxa de Atividade
	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	
Até 3	6,2	81,2	12,5	-	-	-	-	-	100,0	50,0
+3 a 5	-	40,5	42,9	16,7	-	-	-	-	100,0	59,5
+5 a 7	-	12,8	48,7	30,8	7,7	-	-	-	100,0	69,1
+7 a 9	-	7,7	30,8	38,4	23,1	-	-	-	100,0	74,2
+9	-	15,8	26,3	15,8	21,0	10,5	-	10,5	100,0	72,3
Total	0,8	30,2	37,2	20,9	7,7	1,6	-	1,6	100,0(129)	65,2

Fonte: Pesquisa de campo

A análise da Tabela 7, mostra que, para as famílias situadas na faixa de até três salários mínimos de renda familiar, é de 12,5% a participação das que possuem três pessoas trabalhando, sendo uma o menor entrevistado e duas outras que podem ser ou não adultas. Na faixa de renda seguinte, 59,6% (soma da terceira e quarta colunas) possuem três ou mais pessoas ocupadas e, nas demais, 87,2%, 92,3% e 84,1%. Portanto, o número de pessoas ocupadas nas famílias é progressivo com o crescimento nas faixas de renda.

Existe realmente clara associação entre o número de ocupados e as faixas de renda, pois se observa nas taxas de atividade uma tendência contínua e bem delimitada, entre as duas variáveis em questão.

Entendendo ainda que a remuneração de cada pessoa ocupada nas famílias possa também explicar o nível de renda recebido por elas, analisamos na Tabela 8, segundo as faixas de renda, o rendimento médio de cada membro ocupado.

TABELA 8: Proporção de famílias por rendimento médio por pessoa ocupada, segundo faixas de renda familiar

Renda Familiar (Em SM)	Rendimento Médio por Pessoa Ocupada (Em SM)					Total
	Até 1,5	+1,5 a 2,0	+2,0 a 2,5	+2,5 a 3,0	Mais de 3	
Até 3	100,0	-	-	-	-	100,0
+3 a 5	40,5	45,2	14,3	-	-	100,0
+5 a 7	23,1	46,1	17,9	7,7	5,2	100,0
+7 a 9	7,7	38,4	23,1	23,1	7,7	100,0
+9	5,3	15,7	5,3	26,3	47,4	100,0
Total	34,1	34,9	13,2	8,5	9,3	100,0 (129)

Fonte: Pesquisa de campo

É visível a concentração nas mais baixas remunerações recebidas individualmente pelas pessoas ocupadas nas famílias. Conforme os dados agregados, 69% delas apresentam um rendimento médio por pessoa ocupada de até dois salários mínimos, sendo que metade destas recebem até um salário mínimo e meio, enquanto apenas 21,7% percebem acima de dois e até três salários mínimos, e 9,3% mais de três salários mínimos. Ou seja, é maior a proporção de pessoas que têm um rendimento médio menor (até dois SM), concentrando-se nas faixas inferiores de renda, e menor a proporção de pessoas que têm rendimento médio maior (mais de dois SM), concentrando-se nas faixas superiores de renda.

Resumindo, constatamos serem os menores entrevistados pertencentes a famílias trabalhadoras, com grande proporção de pessoas ocupadas com rendimento, inclusive menores de idade, refletindo, conseqüentemente, nas elevadas taxas de atividade observadas e no nível de renda familiar. Sobressaem também as menores remunerações médias individuais. Essa situação evidencia em nossa amostra a predominância de famílias que não se enquadram nos limites de pobreza absoluta, mas nos extratos inferiores de renda, que dependem do montante, resultado do somatório dos salários individuais dos membros que a integram, organizando-se, portanto, como unidades de rendimentos, para sustentação e reprodução de seus componentes.

Entretanto, considerando não ser fácil a possibilidade de aumentar a renda familiar via aumento nos salários ou no seu poder aquisitivo, a presença do grande número de pessoas trabalhando nestas famílias pode fazer parte de uma estratégia para, pelo menos, manter um nível de renda que evite uma deterioração maior nas condições de vida, colocando, inclusive, os menores para trabalhar. Para isso, essas famílias contam com a facilidade e apoio das instituições locais que incentivam e encaminham os menores para alguma atividade remunerada no mercado de trabalho. Por outro lado, são bem aceitos também nas empresas, até porque elas contam com apoio do Executivo Municipal, que instituiu benefícios fiscais¹⁰ às empresas e profissionais autônomos, estabelecidos em Maringá, que viessem a admitir adolescentes no trabalho.

CONTRIBUIÇÃO DOS PAIS DOS MENORES NA RENDA FAMILIAR

Os dados indicam, conforme Tabela 9 que a contribuição dos pais na pequena renda familiar, de forma isolada ou dos dois, quando ambos exercem alguma atividade remunerada, não chega a ser pequena.

A análise pelo total das famílias dos menores entrevistados indica-nos que, para 68,1% delas, a contribuição dos rendimentos dos pais alcança até 75% da renda familiar total, sendo que, para menos de 1/3 dessas famílias (14,7% + 8,5% + 4,6%), a contribuição alcança até 50% da renda familiar e, para menos de 50% delas (40,3%), fica entre 50% e 75%. A contribuição dos pais atinge mais de 75% da renda familiar para apenas menos de 1/4 das famílias dos menores pesquisados.

Analisando através dos grupos, observamos que a contribuição dos rendimentos do pai é bem mais significativa, representando 45,8% da renda familiar total. O rendimento da mãe, quando só ela exerce atividade remunerada entre os genitores, é bastante pequena,

10 Em forma de compenção, de acordo com o artigo 170 da Lei Federal 5172, de 22/10/1966, a empresa enquadrada terá devolução do valor equivalente ao gasto com folha de pagamento, desde que este valor não supere a 50% do valor da taxa de renovação anual de licença e funcionamento de estabelecimentos de produção, comércio, prestação de serviços e do imposto predial e territorial urbano. Estes são os benefícios fiscais de que trata a Lei Municipal 2952/91, no seu artigo 2º.

14,7%, e na maior parte dos casos (8,5%) não ultrapassa 50% de participação na renda familiar. Cabe observar também que sua contribuição aparece apenas nas famílias mais pobres, com menor participação à medida que avançamos para as maiores faixas de renda familiar.

TABELA 9: Proporção dos rendimentos do pai, da mãe e de ambos no total da renda familiar, segundo faixas de renda familiar

Renda familiar (em SM)	% do rendimento do Pai*			% do rendimento da Mãe**			% do rendimento de ambos. Quando os dois trabalham			Sem informação	Total
	Até 50%	+ 50% a 75%	+75%	Até 50%	+ 50% a 75%	+75%	Até 50%	+ 50% a 75%	+75%		
Até 3	6,3	18,7	6,3	12,5	31,2	-	-	-	-	25,0	100,0
+3 a 5	11,9	31,0	14,3	7,1	2,4	2,4	-	14,3	9,5	7,1	100,0
+5 a 7	15,4	12,8	5,1	10,3	2,6	-	5,1	20,5	17,9	10,3	100,0
+7 a 9	30,8	7,7	7,7	-	-	-	7,7	38,4	-	7,7	100,0
+9	15,8	21,0	21,0	10,5	-	-	15,8	-	10,5	5,4	100,0
TOTAL	14,7	20,2	10,9	8,5	5,4	0,8	4,6	14,7	10,1	10,1	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

* Quando só o pai entre os genitores tem atividade remunerada.

** Quando só a mãe entre os genitores tem atividade remunerada.

Na primeira faixa de renda (até 3 SM), é maior a importância dos rendimentos das mães, representando 43,7%¹¹, sendo de apenas 31,3% a participação dos rendimentos do pai. Inclusive, nessa faixa, só o pai ou só a mãe, entre os genitores, contribui para o sustento da família, participando de alguma atividade remunerada.

Na análise por faixas de renda familiar, fica evidente a importância dos rendimentos dos pais nas famílias mais pobres, sendo crescente a participação da primeira para a segunda faixa e depois ligeiramente decrescente até que essa renda exceda os nove salários mínimos.

¹¹ A proporção das mães que auferem renda trabalhando fora ou desenvolvendo algum tipo de atividade remunerada é superior à das que são somente domésticas (do lar), sendo 53,3% contra 46,7%, respectivamente. As ocupações mais frequentes exercidas pelas mães dos menores entrevistados, excluindo as domésticas, são seis (onze até duas incidências): zeladora/faxineira (11), costureira (8), cozinheira (6), professora (4), vendedora (3) e bordadeira (2). A primeira ocupação acima indicada é a única que consta em todas as faixas de renda familiar, com exceção "do lar".

Com efeito, os pais contribuem com mais da metade da renda familiar para 56,2% das unidades familiares do extrato inferior de renda (somatório da linha 1: 18,7% + 6,3% + 31,2%), alcançando 6,3% de famílias onde essa contribuição é maior que 3/4 da renda total. Estas percentagens sobem para 73,9% e 26,2%, respectivamente, na faixa de renda de mais de três até cinco salários mínimos, sendo ligeiramente decrescente nas demais, somando 58,9% e 23% na terceira faixa, 53,8% e 7,7% na penúltima e 52,5% e 31,5% na faixa de renda mais elevada.

A participação decrescente do rendimento dos pais pode ser explicada pela maior inserção de pessoas da família no mercado de trabalho. Conforme vimos anteriormente, na Tabela 12, a taxa de atividade é consideravelmente crescente da faixa de renda mais baixa até a de renda mais alta.

Entendemos também que a pequena queda na taxa de atividade para a última faixa fica compensada, provavelmente, com os níveis de rendimentos mais elevados dos pais que a compõem, pois aparecem somente nela pais com ocupações tais como: autônomo, diretor do SENAI, contador, cerealista, proprietário rural e pai que vive de rendas¹².

Por outro lado, a importância da participação dos rendimentos dos pais no total da renda familiar explica-se pelo nível da sua remuneração, pois dos 97 menores trabalhadores entrevistados que informaram sobre o salário dos pais, 26,8% recebem mensalmente até dois salários mínimos, 57,7% recebem de dois a quatro e apenas 15,5% recebem mais de quatro salários mínimos. Portanto, por ser diminuta a renda familiar, o rendimento dos pais torna-se representativo.

¹² As ocupações exercidas pelos pais dos menores trabalhadores entrevistados são em maior proporção as semi-qualificadas e, em minoria, as qualificadas e não qualificadas. São em número de 15 as profissões mais frequentes (14 até 2 incidências): motorista (11), pedreiro (10), mecânico (6), guarda/vigilante (6), vendedor (5), servente (4), operador de máquinas (4), chefe de produção/seção (4), caminhoneiro (4), técnico em eletricidade (3), carpinteiro (3), marceneiro (2), polícia rodoviária e civil (2), pintor (2), e mestre de obras (2). As duas primeiras ocupações constam em todas as faixas de renda familiar. As citadas no texto (acima) só aparecem em número de uma para cada ocupação e presente só na faixa de renda familiar de mais de nove salários mínimos.

CONTRIBUIÇÃO DOS MENORES NA RENDA FAMILIAR

A participação dos rendimentos dos menores, incluindo aqui os irmãos(ãs) dos entrevistados com menos de dezoito anos de idade, na renda familiar, conforme indicam os números da Tabela 10, é bastante representativa.

TABELA 10: Proporção dos rendimentos dos menores (inclusive do entrevistado) na renda familiar

Proporção na Renda Familiar	% de Famílias
Até 20%	34,11
+ 20% a 40%	41,86
+ 40%	24,03

Fonte: Pesquisa de campo

O rendimento dos menores, para quase 1/4 das famílias dos entrevistados, assume uma importância maior, correspondente a mais de 40% da renda familiar total. Em mais de 1/3 delas, esse rendimento é menos representativo em relação à renda total da família, correspondendo a 20% no máximo.

Para mais de 1/3 dessas famílias (44 delas), havia um ou mais menores trabalhando, além do menor entrevistado. Nesse subgrupo, em 34,1% das famílias, os rendimentos dos menores compõem majoritariamente a renda familiar, e 5% dessas famílias têm como fonte de renda apenas os ganhos dos menores, sendo eles, portanto, os mantenedores da família. Dessa forma, para uma em cada 2,6 famílias, a remuneração dos menores é majoritária em relação à renda total¹³.

Analisando, isoladamente, apenas os rendimentos dos menores trabalhadores entrevistados por faixas de renda familiar, conforme Tabela 11, observamos claramente a maior representatividade dos salários dos menores nas famílias mais pobres.

¹³ Esta situação não é característica de Maringá. Ela apenas está também presente nesta amostra, como esteve presente, embora em menor proporção (20 famílias), na pesquisa realizada em São Paulo por Júlio Manuel PIRES: *A necessidade e a persistência*. p. 205.

TABELA 11: Participação do rendimento do menor no total da renda familiar, segundo faixas de renda

Renda Familiar (em SM)	Proporção da Participação do Salário na Renda Familiar			
	Até 20%	+20% a 40%	+40%	TOTAL
Até 3	-	50,0	50,0	100,0
+3 a 5	33,5	59,5	7,2	100,0
+5 a 7	64,1	35,9	-	100,0
+7 a 9	76,0	23,1	-	100,0
+9	94,7	5,3	-	100,0
TOTAL	51,9	39,6	8,5	100,0(129)

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: Chegou a 100% (1 caso) e 66,63% a proporção mais alta da participação do salário do menor na renda familiar total.

Para as famílias que têm uma renda total de até três salários mínimos, metade dos menores é responsável por mais de 40% dessa renda, enquanto a outra metade responde por mais de 1/5 até 40% da renda familiar total.

Na faixa de renda seguinte, quase 60% dos menores respondem por mais de 1/5 até 40% da renda familiar, sendo maior essa participação em relação à anterior.

Observando as demais faixas, e de forma geral, a participação do rendimento do menor na renda familiar é menos significativa nas famílias com renda mais alta e mais importante naquelas com renda familiar mais baixa. Há uma tendência crescente bem delineada no nível mais baixo de proporção do salário do menor e decrescente nos níveis mais altos de proporção da participação dos ganhos do menor no total da renda familiar, chegando a não ter nenhuma participação nessa renda na proporção de mais de 40% a partir da terceira faixa de renda (+5 a 7 SM).

Em suma, a contribuição na renda familiar mais significativa é a dos pais, enquanto a participação só da mãe aparece em proporção bem menor e só nas famílias mais pobres.

Sendo esta participação dos pais na renda familiar decrescente das menores faixas para as maiores e a taxa de atividade crescente das menores faixas de renda familiar para as maiores, podemos inferir ser significativo o rendimento dos menores que complementam essa renda,

pois é da ordem de 41,86% a proporção dos que contribuem num nível de mais de 20% a 40% na renda familiar, sendo inclusive, para mais de 1/3 dessas famílias, o seu rendimento majoritário em 34,1% delas. Ficou também bastante evidente a importância do rendimento do menor entrevistado nas famílias com renda familiar mais baixas.

Esses números mostram a importância do trabalho do menor para a perpetuação e reprodução da família trabalhadora também em Maringá.

DESTINO DO RENDIMENTO DOS MENORES

Com base nas informações anteriores, podemos com maior propriedade examinar agora qual o nível de liberdade que têm os menores trabalhadores de Maringá para se apropriarem do produto de seu trabalho, o salário. Analisamos por faixas de renda familiar por entender que, à medida que ela decresce, passa a propiciar apenas a reprodução da família, sendo no seu interior, inclusive, que se dá a "socialização" do produto do trabalho de todos os seus componentes. SPINDEL(1985), com base em pesquisa realizada em 1982, sobre o menor trabalhador nas grandes regiões (Sul, Sudeste e Nordeste) do país, aponta que "assim como é o baixo nível de renda familiar que cria condições que pressionam ou impulsionam menores ao mercado de trabalho, é também a renda familiar que determinará a forma e o grau de apropriação do produto desse trabalho"(p. 62).

Nos dados da Tabela 12, observamos que, no total, 70,5% dos menores trabalhadores entrevistados passam integralmente ou repartem com a família o seu salário, sendo que apenas 29,5% têm acesso à totalidade da sua remuneração. Entretanto, não é desprezível a proporção (25,6%) dos que ficam com metade do que ganham.

O que temos, portanto, é um alto nível de socialização do produto do trabalho do menor, contribuindo para a reprodução da família e propiciando as condições mínimas necessárias para que o trabalhador continue no mercado vendendo sua força de trabalho. É importante assinalar que o rendimento dos menores não entregue às famílias também representa contribuição à renda, pois alivia o orçamento familiar.

TABELA 12: Proporção dos menores por graus de apropriação do seu salário, segundo faixas de renda familiar

Renda familiar (em SM)	Grau de Apropriação do Salário					Total
	Todo Seu	Todo entregue a família	Fica com 1/4 até 1/2	Fica com 1/2	Fica com mais de 1/2	
Até 3	12,5	31,3	6,2	37,5	12,5	100,0
+ 3 a 5	38,1	11,9	16,7	16,7	16,7	100,0
+ 5 a 7	20,5	18,0	12,8	41,0	7,7	100,0
+ 7 a 9	38,5	7,7	7,7	7,7	38,4	100,0
+ 9	36,8	15,8	15,8	15,8	15,8	100,0
Total	29,5	16,3	13,1	25,6	15,5	100,0(129)

Fonte: Pesquisa de campo

Na análise por faixas de renda familiar, compreende-se prontamente a maior socialização do salário do menor nas famílias mais pobres, onde 87,5% (somatório da linha 1: 31,3 + 6,2 + 37,5 + 12,5) não têm acesso integral ao produto do seu trabalho, sendo que, destes, 31,3% entregam todo o seu salário à família e 56,2% ficam com certas parcelas desse rendimento. Nesta faixa, apenas 12,5% se apropriam de tudo o que ganham, podendo gastar de forma autônoma.

Essa percentagem cai até 63,2% na última faixa de renda familiar considerada, para os que detêm parcialmente seus salários, e, por outro lado, sobe para 36,8% para os que têm a liberdade de auto-apropriação de toda a sua remuneração.

Mais da metade (56,6%) dos nossos trabalhadores amostrados têm idade entre 16 e 18 anos, faixa etária, como bem colocou (SPINDEL, 1985), em que se cria certa expectativa de independência e autonomia, que pode ser materializada, inclusive, com a possibilidade de atuar no mercado como consumidor. Essa expectativa acaba sendo reprimida para aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho por pressões de ordem econômica familiar e que, por isso, precisam passar à família todo o seu salário ou boa parte dele.

TABELA 13: Distribuição percentual das razões dadas pelos menores para trabalhar, segundo faixas de renda familiar

Razões	Faixa de Renda Familiar em Salários Mínimos					Total
	Até 3	+3 a 5	+5 a 7	+7 a 9	+9	
1. Razões Econômicas						
Ajuda em casa (família)	54,5	62,5	63,6	60,0	66,7	61,8
Precisa/necessidade financeira	36,4	20,8	22,7	20,0	33,3	25,0
Se manter	9,1	4,2	9,1	-	-	5,9
Comprar o que quer e gosta	-	12,5	4,5	20,0	-	7,3
Total (1)	68,7	63,2	61,1	41,7	33,3	56,7
2. Razões Individuais						
Para qualificar, ter profissão, ocupação, experiência e gosta de trabalhar	60,0	21,4	57,1	14,3	58,3	42,3
Ser independente	40,0	42,9	42,9	71,4	33,3	44,2
Para não ficar em casa/rua	-	21,4	-	14,3	-	7,7
Outras(*)	-	14,3	-	-	8,3	5,8
Total (2)	31,3	36,8	38,9	58,3	66,7	43,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total de Menores	(16)	(38)	(36)	(12)	(18)	(120)

Fonte: Pesquisa de campo

(*) Foram depoimentos do tipo: "por mim", "pensa no futuro" e "para si próprio"

A análise da Tabela 13 vem realfirmar, através de depoimentos dos menores, essa afirmação, quando indagados sobre as razões que tinham para levá-los às atividades laborais.

Visualizando pela totalidade, é maior a incidência apresentada nas razões de ordem econômica, representando 56,7% das respostas, enquanto 43,3% indicaram razões individuais para sua inserção no mercado de trabalho.

Analisando pela ótica da renda familiar, observamos a presença de pressões econômicas mais acentuadas nas famílias de mais baixa renda, pois temos, pelo total (1), uma participação nitidamente decrescente à medida que avançamos para as faixas mais altas de renda. Observamos também que, nesse grupo, as razões mais freqüentes para todos os níveis de renda foram as que têm por objetivo ajudar a família, conforme demonstram os depoimentos:

"Ajuda na casa, não tenho pai e a mãe não tem condição" (Cobrador).

"Para ajudar nas despesas da casa" (Montador de móveis).

"Para ajudar em casa" (Auxiliar de escritório).

"Para ajudar a família" (Contínuo)

"Para ajudar os pais" (Lustrador)

"Ajudar em casa e para mim mesmo" (Balconista)

"Porque preciso desse dinheiro e ajudo nas despesas da casa" (Montador).

"Para ajudar a mãe" (Ajudante de produção).

Quanto ao grupo das razões individuais, total (2), ocorre justamente o contrário. Observa-se uma participação crescente da menor para a maior faixa de renda familiar. Pelas razões apresentadas, parece haver maior flexibilidade na expectativa de vida desses menores, sendo claramente expressa com maior frequência em seus depoimentos a preocupação com a profissão e sua independência, apesar de esse discurso vir carregado do aspecto financeiro para quase todos os 44,2% desse grupo, conforme consta:

"Para ter meu próprio dinheiro e não depender dos pais" (Office-Boy).

"Porque antes dependia muito do pai, e agora já tenho meu próprio dinheiro" (Mecânico).

"Porque não posso depender do meu pai a vida toda, preciso ter as minhas coisas" (Kardexista).

"Para ser independente financeiramente" (Contínuo).

"Para ter o próprio dinheiro" (Auxiliar de instrumentista).

"Para conseguir dinheiro e não ficar dependendo só do pai" (Auxiliar de Serviços Gerais).

"Para não depender totalmente dos pais" (Copiador).

"Para ter meu próprio dinheiro, ser mais independente"
(Auxiliar de escritório).

"Para ser mais independente" (Serviços Gerais)

"Ter independência" (Office-Boy).

"Para ter um pouco de dinheiro" (Office-Boy).

Não é muito diferente para os 42,3%, também desse grupo, que se mostram preocupados com o aspecto profissional, carregando alguns depoimentos a valorização ideológica do trabalho:

"Porque um homem tem que aprender a trabalhar e quanto mais cedo melhor" (Auxiliar geral).

"Para ter uma profissão e para ajudar a família"
(Auxiliar de Caixa).

"Preciso e gosto de trabalhar" (Empacotador).

"Porque preciso ter uma ocupação" (Ajudante de montador).

"Para ter uma profissão e ajudar em casa"
(Mensageiro).

"Porque ficar à toa não é bom, quero ter uma profissão"
(Mecânico aprendiz).

É importante observar que a concepção de trabalho como forma de preparação e manutenção da sobrevivência dos elementos que fizeram parte desta amostra vem reforçar a ideologia predominante no contexto social capitalista.

A sociedade capitalista traz, desde os primórdios de sua história, o **trabalho** como princípio fundamental que criou uma concepção de homem totalmente diferenciada das existentes em períodos históricos anteriores.

Essa forma de pensamento, que permeia todas as instâncias da organização social, coloca principalmente o trabalhador na posição mais vulnerável possível. Imagine-se o homem sem trabalho! Perde sua identidade, torna-se um inútil, um marginalizado discriminado pela sociedade.

A expropriação do homem, não só de suas forças de trabalho mas também de suas idéias, é sem dúvida produto dos princípios orientadores da sociedade capitalista que utiliza o discurso da liberdade, fraternidade, igualdade ... para justificar as desigualdades sociais.

CONCLUSÃO

Os menores trabalhadores desta amostra pertencem a famílias que vivem uma realidade marcada pelo trabalho, onde a quase totalidade de seus componentes trabalham e têm rendimentos. Esta afirmativa se evidencia nas elevadas taxas de atividades e no número médio de pessoas ocupadas por família, refletindo, conseqüentemente, no nível de renda familiar.

Essa situação explica a predominância em nossa amostra, de famílias que não se enquadram nos limites de pobreza absoluta, mas nos extratos inferiores de renda, que dependem do montante, resultado do somatório dos salários individuais de seus componentes, onde, inclusive, os menores de idade trabalham e contribuem na formação da renda familiar, organizando-se, portanto, como unidades de rendimentos.

Ficou também indicado que a participação do rendimento do menor de idade entrevistado na renda familiar é menos significativa nas famílias com renda mais alta e mais importante naquelas com renda familiar mais baixa, ou seja, nas famílias mais pobres. O mesmo ocorre com relação à participação do rendimento da mãe, apesar de ser bem menos representativa. O pai mantém a maior contribuição, embora decrescente à medida que crescem as faixas de renda familiar. Tal fato pode ser explicado pela maior inserção de pessoas da família no mercado de trabalho.

A vida produtiva de parte dos filhos começou bem cedo e mostrou-se maior a proporção dos trabalhadores menores que tiveram seus empregos com menos de 12 a 14 anos de idade nas faixas de renda familiar inferiores.

Os motivos apresentados por eles para trabalhar, indicaram na maioria, razões de ordem econômica e, com maior freqüência, inclusive, nas menores faixas de renda familiar.

Um outro dado que mostra a força do condicionante econômico é o acesso que têm esses trabalhadores menores à sua remuneração. A maioria deles passa integralmente ou reparte o seu salário com a família.

Na análise por faixas de renda familiar, compreende-se prontamente a maior socialização desse salário nas famílias mais pobres. É importante observar que o rendimento não entregue total ou parcialmente à família também representa contribuição à renda familiar, pois alivia o orçamento da família. O produto do trabalho do menor de idade contribui, dessa forma, para a reprodução da família, propiciando as condições para que o trabalhador continue no mercado vendendo sua força de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Leis, estatutos, etc. *Estatuto da criança e do adolescente: lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. São Paulo: Sugestões Literárias, 1990.
- BRUSCHINI, Cristina. Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo. *Caderno de Pesquisa*, 72: 39-57. 1990.
- BRUSCHINI, C. & MADEIRA, F. A família, a estrutura social e as formas de participação na produção social. *Cadernos CERU*, 18:147-86. 1983.
- CALSING, Elizeu Francisco *et al.* *O menor e a pobreza*. Brasília: IPLAN/IPEA, 1986. (Série Instrumentos para Ação).
- CHAHAD, José Paulo Z. & CERVINI, Ruben. *A crise e a infância no Brasil: o impacto das políticas de ajustamento econômico*. São Paulo: USP, 1988. 402 p.
- DURHAM, Eunice R. A família operária: consciência e ideologia. *Revista de Ciências Sociais*, 23, (2): 201-213, 1980.
- FAUSTO NETO, Ana Maria Q. F. *Família operária e reprodução da força de trabalho*. Brasília: UnB, 1978, 270 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 1978.
- HENRIQUES, Maria Helena *et al.* *Adolescentes de hoje, pais de amanhã: Brasil*. Nova York: The Alan Guttmacher Institute, 1989. 88 p.
- IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1989-1991.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro, 1989.
- IBGE & UNICEF. *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil: sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro, 1981, 1983, 1986, 1987 e 1990.

- MACEDO, Carmem Cinira. *A reprodução da desigualdade*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 6. ed. Rio de Janeiro: CIN, 1980.v 1, livro 1.
- MONTALI, Lélia. Arranjos familiares: o esforço coletivo para viver na grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 72: 58-67, 1990.
- OLIVEIRA, Francisco de. A produção dos homens: notas sobre a reprodução da população sob o capital. *Estudos CEBRAP*, 16: 7-25, 1976.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. *Infância e historicidade*. São Paulo: PUC, 1989. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- PASTORI, José *et al.* *Mudança social e pobreza no Brasil: 1970 - 1980*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- PIRES, Julio Manuel. *Trabalho infantil: a necessidade e a persistência*. São Paulo: USP, 1988. 305 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, 1988.
- SPINDEL, Cheywa R. *O menor trabalhador: um assalariado registrado*. São Paulo: Nobel, 1985. 128 p.
- WOORTMANN, Klaas A.A. A família trabalhadora. In: ----- *Ciências sociais hoje*. São Paulo: Cortez, 1984. p. 69-87.

FAMÍLIA EM EXPANSÃO: A MULHER VIVENCIANDO A GRAVIDEZ

Sônia Silva Marcon*

RESUMO: Este "paper" apresenta os resultados de um estudo qualitativo, que adotou como linha metodológica a "Grounded Theory" e como método de coleta de dados a observação participante. O objetivo foi explorar e compreender o período de uma gravidez, a partir da perspectiva de mulheres em estado de gravidez. Os dados foram coletados junto a quatro grupos amostrais, totalizando 96 mulheres, no período de janeiro a dezembro de 1987. Os resultados do estudo deram origem a uma teoria substantiva, em desenvolvimento, "Vivenciando a Gravidez": processo dinâmico que ocorre na vida da mulher dentro de um contexto espaço-temporal. A vivência deste processo pode ou não ser planejada e se dá em quatro etapas sequenciais e interrelacionadas: Precedendo o Início, o Início, o Meio e o Fim da Gravidez. Ao vivenciar a gravidez a mulher também está vivenciando o processo de expansão de sua família.

Palavras-chave: gravidez, vivenciando a gravidez, expansão da família e experiência vivida.

FAMILY IN EXPANSION: THE WOMAN EXPERIENCING PREGNANCY

ABSTRACT: This paper shows the results of a qualitative study that has adopted the "Grounded Theory" and as a method of data collection the participating observation. The goal has been to explore and understand the period of pregnancy as seen by pregnant women. The data have been collected from four sample groups, which included 96 women, from January to

* Departamento de Enfermagem, Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 3690, 87020-900, Campus Universitário, Maringá-Paraná, Brasil.

December 1987. Results of the study have led to a substantive theory in development, "Experiencing pregnancy": a dynamic process occurring in a woman's life within a time space context. Living such a process can either be planned or not. Such course of living occurs along four sequenced and interconnected stages, which are called Preceding the Beginning, the Beginning, the Middle, and the End of pregnancy. By living the pregnancy, the woman is experiencing process of a expansion of her family.

Key words: pregnancy, experiencing pregnancy, expansion of the family, and living experience.

INTRODUÇÃO

Ao vivenciar uma gravidez a mulher está, de certa forma, se preparando para uma outra grande tarefa que é a experiência de constituir ou ampliar sua família. Em verdade, um filho significa a expansão/ampliação da família, mesmo quando a gravidez é experienciada de forma isolada, ou seja, sem a presença de um companheiro. Assim, a partir da gravidez, o contexto da mulher é pensado, na maioria das vezes, em termos coletivos... é a hora do "nós" ao invés do "eu".

A experiência de esperar o primeiro filho é única, rica em sentimentos, não só para a mulher que está grávida, mas para todos os que a cercam, especialmente seu companheiro, parentes e amigos mais próximos. O mesmo ocorre por ocasião do segundo filho, do terceiro, do quarto... pois, como já é sabido, uma gravidez nunca é igual a outra.

Os sentimentos presentes, as alterações/mudanças existentes, as decisões tomadas são fortemente influenciadas pelo contexto no qual se encontra inserida a mulher, de forma particular ou familiar.

O envolvimento familiar, na maioria das vezes, tende a ocorrer mesmo naqueles casos em que, inicialmente, a gravidez não é aceita. Este envolvimento ocorre de maneira tão significativa que se pode dizer que não é só a mulher que está grávida, e sim, toda a sua família, que se prepara para expandir-se e receber o novo membro.

Os dados apresentados a seguir constituem parte de um estudo qualitativo desenvolvido junto a mulheres grávidas, na cidade de Florianópolis, no período de janeiro a dezembro de 1987. Foram entrevistadas e observadas noventa e seis gestantes, em diferentes etapas de gravidez. Algumas gestantes foram entrevistadas uma única vez; outras, mais de dez vezes, mas a grande maioria foi entrevistada entre três e cinco vezes. A análise dos dados coletados resultou na teoria

substantiva denominada "Vivenciando a gravidez".

"Vivenciando a gravidez", portanto, é uma teoria substantiva em desenvolvimento, que foi gerada a partir de um estudo que adotou como linha metodológica básica a "Grounded Theory" ou Teoria Fundamentada nos Dados (GLASER & STRAUSS, 1967), com o intuito de explorar e compreender a experiência vivida pelas mulheres em estado de gravidez, a partir de suas próprias perspectivas.

Esta metodologia tem suas raízes no Interacionismo Simbólico e seu propósito é gerar teoria substantiva que favoreça a compreensão de fenômenos sociais e psicológicos (CHENITZ & SWANSON, 1986:2). Teoria substantiva, segundo GLASER & STRAUSS,(1967:32-43), é aquela desenvolvida dentro de uma área de investigação sociológica substantiva ou empírica e, durante o seu desenvolvimento, os constructos e conceitos são originados dos dados e as hipóteses são testadas tal como elas emergem da pesquisa (FIEL & MORSE, 1985:23).

A sua construção segue pelo menos três pressupostos: o de que toda experiência humana é um processo que se encontra em constante evolução; o de que a construção da teoria envolve ambas, a abordagem dedutiva e a indutiva, e a de que devem existir vários grupos amostrais, os quais são comparados entre si ao longo do estudo, o que dá origem aos conceitos de amostragem teórica e saturação de categorias (GLASER & STRAUSS, 1967:52).

DESENVOLVIMENTO: VIVENCIANDO A GRAVIDEZ

No início do estudo procurei identificar e entender como as mulheres percebiam a si e a seu estado durante o período de uma gravidez. Porém, as análises preliminares dos dados obtidos demonstravam que para elas este período era percebido como um processo, uma vez que suas percepções se alteravam com o avanço da gestação, demonstrando tratar-se de um processo dinâmico vinculado ao tempo e ao espaço:

"O maior problema foi no começo... depois não, estou tão bem que às vezes até esqueço que estou grávida."

"Foi uma gravidez muito boa, só agora no fim que comecei a ter problema de inchar."

A este processo denominei "Vivenciando a Gravidez". Ele inclui as percepções do "eu" físico-anátomo-psicológico das gestantes e suas

alterações ao longo do tempo:

"Os seios cresceram, ficaram enormes, sumiu a cintura, a barriga começou a ficar redonda, é tudo muito rápido..."

"Acho que fiquei totalmente diferente, no começo fiquei mais nervosa, mais irritada, agora me acho calma até demais e também acho que fiquei mais madura."

Inclui também as percepções do contexto, formado pelo ambiente familiar:

"Ele ficou mais carinhoso e fala mais coisas boas do que antes."

"O mais novo eu acho que está com ciúmes... medo de perder as regalias, mas ele está mais carinhoso, agora eu peço um beijo e ele dá...antes ele não fazia estas coisas, agora fica mais tempo junto, puxa mais conversa, só que nunca fala do nenê."

"Eu sinto que as pessoas estão me poupando, ficam tirando tarefas que eram minhas. Até o serviço, agora meu patrão não fica mais me mandando pra cima e pra baixo."

"Eu estou achando legal o relacionamento com as outras pessoas, parece haver mais ternura por parte de todos."

e físico, de onde provinham cada uma das gestantes em estudo:

"Nos dias quentes as varizes ficam saltadas e os pés incham muito."

"Na primeira eu passei melhor, não inchava como agora, acho que é porque eu morava numa região mais alta e mais fria."

Durante algum tempo, pensei que este processo referia-se à experiência vivida pelas mulheres durante, exclusivamente, o período de gravidez. Isto porque era marcante o fato de a experiência de uma gravidez ser percebida e referida pelas gestantes como um processo dinâmico, já que envolvia e era influenciado pelas suas percepções à presença de diferentes, sucessivas e significativas mudanças e alterações nas mais variadas áreas de sua vida durante toda a gravidez/gestação. Assim, a percepção das mulheres sobre uma evolução em relação ao

tempo na experiência de estar grávida, ditada apenas pela percepção de alterações, representou, durante algum tempo, o elemento central e norteador do estudo, até que a relação desta evolução com a experiência de um processo já vivido anteriormente pelas mulheres foi identificado. Descobri então que tudo começava antes mesmo da concepção.

A percepção da evolução das alterações, por sua vez, é caracterizada não só pelo surgimento de mudanças ou alterações ao longo dos nove meses de gestação, mas também porque algumas destas alterações, de forma isolada ou em conjunto, foram percebidas pelas mulheres de forma diferente de como as outras alterações o foram. Ou seja, identifiquei que as mulheres davam mais "valor" ou mais "peso" a algumas alterações do que a outras, pois elas interpretavam o seu surgimento como sendo um ponto de referência ao longo do período da gravidez.

Estes pontos de referência, por sua vez, eram interpretados por elas como verdadeiros "marcos", e isto me permitia perceber que o vivenciar o período de uma gravidez é uma experiência constituída de diferentes momentos ou etapas. Ou seja, os pontos de referência identificados pelas mulheres representavam para elas verdadeiros "marcos" delimitadores do início ou término de diferentes etapas processuais que foram percebidas ao longo da experiência de estar grávida.

Com relação a esta questão, constatei que um mesmo acontecimento, para algumas mulheres, delimitava o início de um novo momento, para outras, o término de um outro já existente. Por exemplo, o fato de a criança começar a se mexer, tanto foi referido pelas mulheres delimitando o fim do "início da gravidez", como o começo do "meio da gravidez". Além disso, ao mesmo tempo que o surgimento de determinadas alterações era interpretado como um "marco" delimitador do início ou do término de um momento:

"Eu ainda estou no começo... a barriga nem aparece direito."

"Eu tenho muitos enjoos, não posso comer nada, não vejo a hora de passar este comecinho."

o desaparecimento das mesmas:

"Agora está tudo bem, sumiu toda aquela ruindade, o começo é sempre ruim."

ou mesmo alguma mudança na sua forma de apresentação:

"De vez em quando ainda tenho enjôo, mas não é mais como no começo... ih! credo, não gosto nem de lembrar!!!...".

podia ser identificado e interpretado como um acontecimento que também pode marcar os limites destes momentos ou então ajudar em sua caracterização.

Portanto, foi o modo como as mulheres percebiam e interpretavam as mudanças ocorridas no seu "eu" ao longo da gestação, tanto em relação ao estado físico, fisiológico ou emocional que, aos poucos, levaram-me à constatar que para elas existem alguns acontecimentos durante o período de gravidez que lhes permitem identificar não só a existência, mas também os limites e as características de diferentes momentos da experiência de estar grávida. Estes diferentes momentos são rotulados pelas mulheres de Início, Meio e Fim da gravidez e constituem as diferentes etapas ou períodos da experiência de estar grávida, identificadas no estudo.

Porém, com a evolução do estudo, identifiquei que esta experiência surgia a partir da vivência de um processo maior, qual seja o processo de vida, pois constatei que a percepção da evolução desta experiência se encontrava, de alguma forma, vinculada aos planos e projetos de pelo menos uma das áreas deste processo, qual seja a área sexual. Assim sendo, a percepção da evolução da gravidez, ao invés de restringir-se apenas à duração de uma gravidez, necessariamente também englobava um momento anterior à própria concepção e que está sendo denominada "Precedendo o início da gravidez". Esta etapa refere-se ao período vivido e percebido pelas mulheres antes da concepção.

Portanto, as mulheres do estudo permitiram-me identificar a existência de quatro etapas ou períodos compondo a evolução do "Vivenciando a gravidez", quais sejam: 1) Precedendo o início; 2) Início da gravidez; 3) O Meio e 4) Fim da gravidez.

A primeira etapa "**PRECEDENDO O INÍCIO**", basicamente começa a partir do momento em que a mulher passa a ter relação sexual com um parceiro do sexo oposto ou a planejar uma vida sexual e, teoricamente, termina com a concepção. Ela é caracterizada pela vivência de um processo que foi denominado de (1) "**Vivenciando um Relacionamento Sexual**" e este é formado por dois sub-processos: "Tendo vida sexual" e "Elaborando um projeto de vida sexual".

A vivência do (1.1) "**Tendo vida sexual**" se dá em duas dimensões:

uma prática, representada pela presença da atividade sexual na vida da mulher, e uma mental, representada pelos conhecimentos (sobre fisiologia da reprodução e métodos de anticoncepção) e atitudes da mulher relacionadas a esta prática, bem como pelo nível de consciência em relação ao seu próprio risco de engravidar frente a esta prática.

"Eu não achava certo, antes eu até falava mal de quem tinha relação antes do casamento, mas quando vi, eu também estava tendo e como não me cuidei acabei assim."

A interrelação existente entre estas duas dimensões determina, nas mulheres, um constante repensar sobre sua prática sexual, e isto, por sua vez, traz mudanças em seus conhecimentos e atitudes. Estas mudanças podem ou não incitar a consciência da mulher sobre seu risco de engravidar, e isto pode influenciar o tempo gasto e a forma de elaboração de um projeto em relação à vida sexual.

A vivência do (1.2) **"Elaborando um projeto de vida sexual"** ocorre a partir do momento em que a mulher exerce atividade sexual, independente do fato de ela, conscientemente, elaborar ou não um projeto específico a esta área, ou seja, ela sempre vai ter um projeto de vida sexual, mesmo que este tenha sido elaborado de uma forma pouco estruturada. Ele consiste de um processo mental, consciente e/ou inconsciente, no qual a mulher, de tempos em tempos, reelabora, a nível teórico, um projeto de vida sexual, utilizando como suporte as três categorias (conhecimentos, atitudes e consciência) identificadas na dimensão mental do "Tendo vida sexual".

Quando os objetivos que a mulher tem em relação à sua prática sexual, e as prioridades que estabelece para a sua vida como um todo, são elaborados conscientemente, estes determinam as decisões a serem tomadas em relação a ter ou não filhos e as estratégias a serem utilizadas para que isto aconteça. Este subprocesso é constituído por cinco categorias (definindo objetivos da prática sexual, definindo prioridades em relação a ter ou não filhos, tomando uma decisão em relação a filhos, estabelecendo estratégias e colocando em prática) e durante a sua vivência é possível identificar a existência de um processo de decisão permeando toda a sua extensão.

A segunda etapa foi denominada **"INÍCIO OU COMEÇO DA**

GRAVIDEZ", e corresponde teoricamente ao período existente desde a concepção ou o início das suspeitas de uma gravidez até a época em que as mulheres começam a perceber os movimentos da criança ou o aumento mais acentuado da barriga, o que geralmente ocorre por volta dos quatro-quatro meses e meio de gestação. Ele é formado por dois sub-processos: "**Descobrimdo-se grávida**" e "**Estando grávida**".

O (2) "**Descobrimdo-se grávida**", refere-se às experiências vivenciadas pelas mulheres para descobrirem sua gravidez, inicia-se com as primeiras suspeitas de uma gravidez e só termina com a confirmação das mesmas. Sua característica principal reside no fato de toda a sua extensão ser marcada pela presença de incerteza quanto à existência ou não da gravidez. Isto, por sua vez, desencadeia uma série de sentimentos e situações nas quais a mulher, mentalmente, tanto pode começar a preparar-se para uma confirmação de suas suspeitas, quanto começar a utilizar mecanismos em que estas são negadas. Este processo é formado por três subprocessos, que são: "**Suspeitando-se grávida**", "**Procurando uma certeza**" e "**Confirmando a gravidez**".

O (2.1) "**Suspeitando-se grávida**" surge quando a mulher verdadeiramente toma consciência da suspeita da gravidez, o que desencadeia a instalação de um "estado de alerta". Este, por sua vez, envolve sentimentos, pensamentos, ações e reações as mais variadas possíveis, de tal modo que todas as alterações percebidas são interpretadas de forma a aumentar ou afastar as suspeitas de gravidez.

"Apesar da gente não estar querendo pra agora, quando atrasou uns dias eu já fiquei achando que era gravidez."

O (2.2) "**Procurando uma certeza**" refere-se ao processo mental que se instala na mulher tão logo surge a suspeita da gravidez, com o intuito de saber se o que ela está pensando em relação à existência da mesma é real ou não. A sua vivência engloba processos mentais como associações, comparações, busca de informações, etc.

"Já sou mãe de cinco, então quando começou a ruindade no corpo, eu logo vi que era gravidez."

Enquanto este subprocesso se caracteriza pela vivência de processos

mentais, o (2.3) "**Confirmando a gravidez**" se caracteriza pela busca ativa de uma confirmação à suspeita da gravidez, através da utilização de alguns recursos, tais como o uso de medicamento e chás, a ida ao médico e a realização do teste de gravidez.

Já o (3) "**Estando grávida**", segundo processo vivido pelas mulheres durante o início da gravidez, caracteriza-se pelo fato das mulheres saberem-se grávidas, porém não se sentirem grávidas. Os eventos que o delimitam são, de um lado, a confirmação da gravidez e, de outro, a percepção do início dos movimentos fetais ou o aumento acentuado da barriga. Ele surge diante da conscientização da mulher sobre a necessidade de assumir a gravidez como parte de sua vida e está relacionado ao processo mental que é desencadeado com vistas a trabalhar a aceitação da confirmação da gravidez e a adaptação a ser feita em vários aspectos da vida da mulher. Os dois subprocessos que o constituem foram denominados de "Vivendo o processo de aceitação do resultado" e "Começando a perceber a presença da gravidez".

"... é uma coisa engraçada, eu sei que estou grávida, o exame deu positivo... mas não me sinto grávida. Pra você ter uma idéia, já estou de três meses e até hoje ando com modess na bolsa, se precisar..." (riso)

(3.1) "**Vivendo o processo de aceitação do resultado**" corresponde aos primeiros tempos vividos pelas mulheres após a confirmação da gravidez. Refere-se ao conjunto de experiências e sentimentos vivenciados em relação à confirmação da gravidez e ao trabalho mental realizado com o objetivo, inicialmente, de subsidiar a decisão a ser tomada em relação ao continuar ou não grávida e, mais tarde, de apoiar a decisão tomada, de forma consciente ou não, de continuar grávida. Ele se processa através de ponderações, sentimentos, reações, ações, mudanças, tentativas, etc.

Destaca-se da vivência deste processo o fato de ser praticamente durante o mesmo que a mulher toma a decisão de continuar ou não grávida. Embora o estudo tenha sido realizado apenas com as mulheres que se "decidiram" a continuar grávidas, foi possível identificar que para muitas delas esta decisão não existiu de forma concreta, ou seja, para muitas mulheres o continuar grávida foi uma decisão inerente da própria condição de estar grávida.

"Eu não queria engravidar, eu não podia... mas agora... bom, eu não tenho coragem de fazer nada..."

(3.2) "**Começando a perceber a presença da gravidez**" refere-se à vivência de um processo que surge a partir da percepção de algumas mudanças, independentemente do fato de as mulheres estarem aceitando, ou não, sua condição de estarem grávidas, com o objetivo de conscientizá-las sobre a presença da gravidez. Este subprocesso caracteriza-se especialmente pela percepção de alguns incômodos causados pelas primeiras alterações decorrentes da gravidez, envolvendo a percepção de mudanças em si e nas pessoas e, ainda, nas experiências de sentimentos. Quando envolve a percepção de mudanças na fisiologia e no corpo, a mulher geralmente tende a estabelecer uma relação com a presença da gravidez; porém, quando envolve a percepção de mudança no seu jeito de ser e no jeito de ser de outras pessoas, ela geralmente pensa nesta relação apenas como uma possibilidade.

Com relação às vivências experienciadas durante o "Descobrimo-se grávida", é importante observar que, apesar do resultado positivo do teste de gravidez, as mulheres levam algum tempo sem sentirem-se grávidas, e mais, que é durante este tempo que realmente tomam decisões em relação ao continuar ou não grávidas.

A etapa seguinte, denominada "**MEIO DA GRAVIDEZ**", corresponde ao período que é vivido pelas mulheres dos quatro - quatro meses e meio até os oito - oito meses e meio de gestação. Ela tem início com a percepção do surgimento dos movimentos fetais e/ou do aumento acentuado da barriga e se caracteriza pela vivência de um único processo, que foi denominado (4) "**Sentindo-se grávida**".

Durante a vivência deste processo a mulher deixa de apenas saber-se grávida para começar a sentir-se grávida. Uma das principais particularidades deste processo é que, durante a sua vivência, é comum o fato de as mulheres relatarem que diminuiu, desapareceu ou pelo menos atenuou a maioria das alterações percebidas por elas como desagradáveis, passando a predominar sensações, sentimentos e comportamentos desencadeados pela percepção da existência e presença da criança.

Dois subprocessos identificam as vivências experienciadas durante o período de tempo correspondente à vivência deste processo: "Percebendo a presença da gravidez" e "Percebendo a criança".

(4.1) "**Percebendo a presença da gravidez**" refere-se ao conjunto

dos sentimentos, atitudes, pensamentos e percepções das mulheres que demonstram a sua consciência da gravidez. Esta consciência, por sua vez, é determinada particularmente pela percepção de uma certeza sobre a relação existente entre as mudanças percebidas na fisiologia e no corpo, no seu jeito de ser e no das pessoas como uma consequência da gravidez. Por outro lado, a consciência da presença da gravidez, neste momento, faz com que as mulheres iniciem um processo mental de pensar sobre a gravidez como um tempo de sua vida, e isto as encaminha para uma avaliação e/ou comparação em relação a uma outra gravidez já experienciada por elas ou por outras pessoas.

"Logo no começo já fiquei quadrada, sem cintura, igual minha irmã."

(4.2) **"Percebendo a criança"** envolve a vivência de um processo mental no qual se incluem todos os tipos de sentimentos, pensamentos, medos, crenças, etc., relacionados à percepção da presença da criança. É essencialmente a vivência deste subprocesso que caracteriza o sentir-se grávida. E mais, com os movimentos fetais, praticamente, se dissipam todas as dúvidas das mulheres quanto a "continuar" ou não grávidas.

"Sinto uma alegria quando a criança mexe, é uma emoção... nessa hora esqueço tudo: o quanto fiquei chateada com a gravidez, os problemas que ainda vou enfrentar..."

A quarta e última etapa, **"O FIM DA GRAVIDEZ"**, tem início por volta dos oito - oito meses e meio de gestação e termina com o parto. O início desta etapa é marcado pelo retorno de algumas alterações percebidas pelas mulheres como desagradáveis e a sua característica é a vivência de um processo que foi denominado (5) **"Esperando nascer"**. Isto porque nesta etapa, tudo o que as mulheres fazem, pensam, sentem, etc., tem a ver com o compasso de espera vivido por elas em relação à hora do nascimento da criança.

"Eu não agüento mais, não vejo a hora de ganhar."

"Às vezes me dá vontade que nasça antes do tempo mesmo... mas aí eu fico com medo de acontecer alguma coisa de ruim..."

A ansiedade proveniente desta vivência leva as mulheres a

experienciarem uma série de preocupações e medos. Além disso, ela também influencia a forma de perceber as manifestações de alterações, bem como a própria vivência deste período. Por isto, o "Vivendo com ansiedade" constitui um dos subprocessos vivenciados nesta etapa. Os outros são: "Percebendo alterações do final da gravidez" e "Percebendo a criança".

(5.1) "**Vivendo com ansiedade**" refere-se ao conjunto das vivências de ansiedade, preocupações e medos experienciados pelas mulheres durante o "Fim da gravidez", originando as três categorias identificadas, tendo ansiedade, tendo preocupações e tendo medos. Durante a vivência deste processo, o surgimento de qualquer problema, um novo desconforto ou alteração física desconhecida ou não esperada dentro do contexto de ansiedade em que as mulheres já se encontram, normalmente vai conduzi-las a uma potencialização da ansiedade, a ponto de determinar o surgimento das preocupações, especialmente em relação ao parto e à criança, e dos medos existentes neste período.

(5.2) "**Percebendo o final da gravidez**" representa o conjunto dos sentimentos, atitudes, pensamentos e percepções das mulheres demonstrando a consciência das mesmas sobre a proximidade do término da gravidez. Ele é formado por quatro categorias: "Percebendo as alterações do final da gravidez", "Percebendo a si mesma", "Percebendo o período gestacional" e "Percebendo as pessoas".

Finalmente o (5.3) "**Percebendo a criança**", refere-se à continuidade dos processos nos quais as mulheres percebem toda espécie de sentimentos, medos, crenças, etc., relacionados à criança. É formado por duas categorias: "Percebendo a presença da criança" e "Imaginando a criança".

Com relação à vivência desta última etapa, verifica-se que as mulheres sofrem, demasiadamente, do mal da ansiedade, causado principalmente por uma espera caracterizada pela insolvência, gerando nas mesmas uma impaciência física, emocional e econômica e trazendo como conseqüência, em geral, a exacerbação da percepção de alterações vistas como desagradáveis.

"...não tenho mais posição boa para dormir, não consigo ficar sentada por muito tempo, já não consigo nem me limpar direito quando vou ao banheiro."

Do ponto de vista mais global, a experiência de "Vivenciar uma

gravidez", além de englobar a vivência de processos e subprocessos que, dadas as suas características, são tidos como específicos a cada uma das diferentes etapas, envolve também a vivência de outros processos que se encontram permeando a evolução de toda esta experiência. Estes processos, inseridos longitudinalmente na experiência de vivenciar a gravidez, nem sempre aparecem de forma explícita, porém são passíveis de identificação nas entrelinhas. Dentre estes processos, destaca-se o "Buscando/Recebendo informações", o "Tomando decisões", o "Percebendo sentimentos", o "Percebendo alterações", etc.

Por exemplo, com relação ao "tomando decisões", durante a etapa do "Precedendo o início", foi identificado que as mulheres precisam tomar uma série de decisões, entre as quais a de ter ou não um relacionamento sexual; a de utilizar ou não um método de anticoncepção; a de como saber sobre os métodos de anticoncepção e a de escolher o tipo e a forma de utilização dos mesmos. Durante o "Início da gravidez", mais precisamente durante a vivência do "Descobrir-se grávida", as decisões tomadas estão relacionadas a quem ela pode ou não manifestar suas suspeitas de uma gravidez, a como acabar com a suspeita, etc. No "Estando grávida", a decisão mais importante é se continua ou não grávida, e isto envolve decisões menores, tais como a de iniciar ou não, e freqüentar ou não, um serviço de pré-natal, e, se vai freqüentar, qual será o serviço, para quais pessoas vai contar sobre seu estado, quais devem ser as mudanças imediatas e necessárias na sua vida, etc. No "Meio da gravidez", durante o "Sentindo-se grávida", ela precisa decidir, entre outras coisas, se deve seguir, ou não, as orientações médicas e os ensinamentos de conhecidos e, também, como se deve comportar de forma geral. Finalmente, ao "Fim da gravidez", as decisões parecem estar relacionadas principalmente ao local onde o parto será realizado e quem o realizará, quem cuidará das crianças e da casa durante a hospitalização, quem ajudará no cuidado de si e da criança após o parto, etc.

Além das decisões principais em cada etapa, existem algumas que são comuns a todas elas, como é o caso, por exemplo, das decisões referentes à compra do enxoval e pertences do bebê.

Finalmente, o desenvolvimento do "Vivenciando a Gravidez" se dá como parte da vivência do "Processo de vida" da mulher, o qual é formado pelo conjunto das várias áreas de sua vida e suas interrelações,

bem como das interrelações entre estas e o seu ambiente social. Assim, a gravidez surge na vida da mulher a partir da priorização de uma destas áreas, qual seja a sexual, seja através da elaboração de planos e projetos específicos a esta área, ou simplesmente através do exercício da prática sexual.

Por isto, o "Vivenciando a gravidez" se dá inserido em um contexto e influenciado por este. E é este contexto que faz com que a experiência de "Vivenciar a gravidez" seja única para cada mulher e para cada gravidez, já que uma mesma mulher experiencia de forma diferente cada uma de suas gravidezes, pois a cada nova gravidez se soma a experiência da anterior, além do fato de a mulher encontrar-se inserida já em outro contexto. Isto porque o contexto é dinâmico, visto que ele não envolve apenas o ambiente físico e, sim, o conjunto de vários fatores, entre os quais se destaca o ambiente familiar, cultural, social, econômico, histórico, político, etc., que circunda cada mulher, sendo possível observar por exemplo, a relação entre o estado civil e o nível de conhecimento das mulheres sobre métodos de anticoncepção e fisiologia da reprodução, o que, de certa forma, influencia diretamente o "Vivendo um relacionamento sexual" e indiretamente o "Vivenciando a gravidez".

Finalizando, é importante ressaltar que, ao término da experiência de "Vivenciar uma gravidez", a maioria das mulheres assumem um novo papel, de caráter permanente, irreversível e comprometido consigo mesma e com a sociedade, qual seja: o de ser mãe. E isto implica, necessariamente, na existência de uma nova família ou ampliação de uma já existente, pois o vínculo entre mãe e filho é, na maioria das vezes, além de indissociável, único e, por si só, capaz de assegurar a constituição de uma família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHENITZ, W.Z. & SWANSON, J.M. *From practice to grounded theory-qualitative research in nursing*. Massachusetts: Addison-Wesley, [s.d.]. 259p.
- FIELD, P.A. & MORSE, J.M. *Nursing research: the application of qualitative approaches*. Maryland: Aspen, 1985. 167p.

GLASER, G.B. & STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1976. p. 271.

MARCON, S.S. *Vivenciando a gravidez*. Florianópolis: UFSC, 1989. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.

A IDADE MÉDIA NA HISTORIOGRAFIA ROMÂNTICA FRANCESA: THIERS, MICHELET E GUIZOT

Terezinha Oliveira*

RESUMO: Neste artigo fazemos um estudo comparativo entre três autores da Historiografia Romântica francesa, Guizot, Thiers e Michelet, que analisaram a Idade Média. O objetivo deste estudo é procurar entender como, numa mesma época histórica, podem-se produzir autores e concepções metodológicas distintas, segundo o posicionamento que cada um adota frente às questões de sua época.

Palavras-chave: Idade Média, Historiografia Romântica Francesa, método, estudo comparativo, civilização, instituição.

THE MIDDLE AGES IN FRENCH ROMANTIC HISTORIOGRAHY

ABSTRACT. This article is a comparative study about the analyses of the Middle Ages made by three of French Romantic Historiography: Guizot, Thiers and Michelet. The central point of this investigation consists in trying to understand how different authors and distinct methodological conceptions may be produced in the same historic epoch and the position each one takes to face the problems of this particular historical period.

Key words: Middle Age, Romantic French Historiography, method, comparative study, civilization, institution.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo sobre o método histórico da Historiografia Romântica francesa.

* Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Data de recebimento: 30/03/93.

Data de aceite: 12/05/93.

O que nos levou a estudar a questão do método nesta historiografia foi o recrudescimento, nos últimos anos, dos estudos da Idade Média que, de um modo geral, procuram exaltá-la, apresentando-a como uma verdadeira idade de ouro dos homens. Intrigados com esta grande valorização, resolvemos tentar compreender o que tem provocado este fenômeno. Para tanto propusemo-nos inicialmente analisar uma historiografia - a Romântica francesa - que concebeu esta época como uma forma de ser dos homens.

O procedimento que estamos utilizando para analisar esta historiografia é o da comparação. Estabelecemos, por isso, uma comparação entre ela e a interpretação que se tinha da época feudal na segunda metade do século XVIII. A intenção deste estudo é mostrar que a interpretação que se tem de uma determinada forma social modifica-se de acordo com as questões vividas pelos homens que a analisaram.

Com este procedimento pretendemos evitar o debate em torno da interpretação histórica, ou seja, evitaremos discutir qual é a verdadeira ou correta análise de uma dada época, para colocar como questão central a própria história, isto é, a indagação dos motivos que levaram os homens a interpretar uma época de uma dada maneira.

Esta discussão, que constitui a primeira parte de nossa pesquisa, é uma espécie de ponto de partida para investigarmos as atuais interpretações da Idade Média e as circunstâncias históricas que levaram os autores contemporâneos a apresentarem-na da maneira como estão fazendo.

Optamos por trabalhar com o método comparativo precisamente porque ele nos permite compreender que as diferentes formas de interpretação da Idade Média - e, portanto, da história - correspondem tanto aos distintos momentos históricos vividos pelos autores como ao posicionamento que os mesmos tiveram frente às questões de seu tempo. Assim, de acordo com nossos pressupostos, a compreensão que Thiers, Michelet e Guizot têm da Idade Média expressaria não apenas sua época, a primeira metade do século XIX, como o modo como estes autores se colocaram diante da história.

O que caracteriza, por exemplo, a concepção que os autores do século XVIII, em especial os iluministas, tinham da Idade Média é a aversão, o profundo ódio a esta forma social.

É necessário que se ressalte, todavia, que os filósofos do século XVIII não tinham para com a Idade Média uma aversão ou ódio gratuitos. A

maneira que estes filósofos interpretavam esta época tinha sua razão de ser na medida em que estas instituições ainda existiam e era precisamente contra a manutenção delas que estes lutavam. Deste modo, esta crítica era um componente importante desta luta que culminou com a Revolução francesa.

Ressalte-se, ainda, que o fato de os autores do século XVIII combaterem a Idade Média não significa que condenavam a história ou viam-na de forma moralista. Ao contrário, suas análises expressam seu comprometimento com a luta pelo estabelecimento de novas relações sociais. Era, pois, necessária uma concepção que apresentasse a Idade Média como o reino da opressão, da tirania, do obscurantismo. Afinal, as instituições feudais eram uma realidade - e uma realidade que estorvava - e sua destruição era uma exigência para permitir o livre curso do novo modo de ser dos homens. O **parcialismo** com que encaravam a Idade Média expressava, deste modo, seu **partidarismo** pela história. Conseqüentemente, a posição destes filósofos era também histórica, pois tratavam da vida, da civilização, do progresso...

Quando, no início do século XIX, ocorre uma mudança no modo de analisar a Idade Média - e Guizot desempenha aqui um papel decisivo -, isto se deve às novas condições históricas.

Não cabe, por isso, exigir dos autores do século XVIII a mesma compreensão que Guizot teve da Idade Média, na medida em que as questões de cada época são próprias e distintas. A comparação entre o modo como duas épocas, ou como autores de diferentes momentos históricos analisaram um dado período não tem este propósito. Nossa intenção com esta comparação é mostrar que, apesar de opostas, não há como apresentar uma análise como superior ou preferível à outra.

Não há, portanto, nem um aperfeiçoamento, nem uma evolução nos estudos históricos. Apenas o que existe é uma mudança nas questões colocadas pela história.

Em uma dada época histórica podemos (e, de fato, iremos) encontrar várias interpretações de um determinado momento da história. A nosso ver, estas diferentes interpretações expressam a luta que então se travava, as tendências históricas que se cruzam e, principalmente, a posição que cada autor tomava diante da própria história.

É com esta preocupação que neste artigo iremos analisar como três autores românticos - Guizot, Thiers e Michelet - interpretaram a Idade Média.

I

Ainda que pretendamos estabelecer uma comparação entre estes três autores, tomamos Guizot como o autor principal, como aquele que servirá de ponto de referência para os demais. Decidimos tomar a obra de Guizot como objeto de nosso estudo pelo fato de que, dentre os autores considerados românticos ou que representam a Historiografia Romântica francesa, Guizot é aquele que analisa a Idade Média de um ponto de vista positivo, como expressão de um dado estágio da civilização humana. Guizot, inclusive, considera esta época histórica como constituindo o berço da civilização moderna.

Com efeito, não encontramos em Guizot nem a condenação do mundo feudal, provocada pela luta contra as instituições feudais, nem tampouco uma posição saudosista com relação a esta época. Ao contrário, encontramos nele a compreensão destas instituições como sendo uma época histórica, como uma dada forma de ser dos homens que não é, por conseguinte, nem melhor, nem pior que as demais. Sua preocupação é entender o papel que as relações feudais tiveram no desenvolvimento histórico. Assim, por não ter que se posicionar contra ou a favor da Idade Média - na medida em que esta não constituía uma questão de sua época; não está, portanto, na ordem do dia -, este autor pode considerar com **isenção** o passado e tomar partido da civilização, do progresso. Na concepção de Guizot, a história é um processo contínuo de civilização, do qual a Idade Média constitui um elo e, diga-se de passagem, um elo fundamental. É, pois, a concepção da civilização, de desenvolvimento da humanidade, que norteia sua análise. Segundo este, a Idade Média caracterizar-se-ia simplesmente como uma fase do desenvolvimento humano. Utilizando-se das palavras do próprio autor, "o feudalismo foi o que tinha que ter sido".

Interessa aqui salientar o fato de que esta maneira de conceber a Idade Média revela, a nosso ver, o comprometimento de Guizot com as lutas travadas em sua época. Sua concepção expressaria, em última instância, a defesa do progresso, do desenvolvimento das relações humanas e a conservação da civilização.

II

Não encontramos princípios idênticos em outros autores deste

período, como, por exemplo, em Thiers e em Michelet¹, também considerados pela historiografia como românticos.

THIERS

Ao analisarmos Thiers podemos observar que sua concepção de Idade Média guarda muita semelhança com os Iluministas. Pode-se mesmo afirmar que se trata de uma espécie de herdeiro da filosofia iluminista do século XVIII. De acordo com Thiers, o feudalismo teria reduzido a espécie humana ao último grau de miséria.

... é a época média da feudalidade pura, desse regime horrível que passou sobre a França durante perto de três séculos, e que reduziu a espécie humana ao último grau de miséria. O povo todo tinha-se tornado servo ou escravo. Sua condição era pouco diferente daquela do gado. Cada um podia golpear, mutilar ou mesmo matar seu servo impunemente. Muitos homens livres renunciavam eles próprios à liberdade, a fim de serem menos vexados pelos senhores. Com efeito, estes julgavam, pilhavam, saqueavam cruelmente seus vassallos. O antigo axioma Nenhuma terra sem senhor prova que não existia nenhum asilo contra estes homens, que sem dúvida não tinham nascido mais mal que outros, mas que nessa desordem eram ladrões por condição. Era necessário ser opressor ou oprimido. Os homens da igreja, em guerra com os senhores, despojavam o povo como eles. Somente a força física ou a autoridade religiosa podiam prevalecer. A justiça devia ser desprezada lá onde todas as diferenças se julgavam e todas as injustiças se corrigiam à mão armada.

Após continuar a descrição neste tom, tratando inclusive das devastações feitas pelas guerras, Thiers conclui:

Vê-se qual era este horrível regime feudal, verdadeira anarquia do emprego da força militar temperado por excomunhão.(THIERS, 1844, p.12-13).

1 Observe-se que estudamos apenas algumas obras destes autores, já que nos encontramos no início de nossa pesquisa.

Esta passagem nos permite ver com clareza a maneira de Thiers conceber a Idade Média. Em certas passagens de sua obra temos a impressão de estar lendo algum autor do século XVIII comprometido com a luta contra o mundo feudal, tal a radicalidade que coloca em suas palavras.

Para Thiers, na Idade Média os homens estão perecendo em meio a muitas guerras, a muitas perseguições, a muitos tributos. O feudalismo seria, segundo este autor, uma época de destruição dos homens.

Esta mesma impressão nos é transmitida por Thiers quando este autor trata dos elementos que compõem a sociedade medieval.

À época da conquista, as províncias eram governadas por oficiais romanos denominados condes, ou companheiros do imperador, e às vezes os comandos eram dados a duques ou generais. Os reis continuaram a nomear esses funcionários militares e civis, que presidiam a justiça e comandavam a milícia provincial. No caos do reinado de Carlos o Calvo, eles se tornaram independentes do poder real, e arrancaram de sua própria fraqueza a propriedade hereditária de suas funções. Por aí se estabelecia um novo governo, ou antes, o governo se dividia em tantos membros como havia de agentes, em tantas monarquias quanto havia de províncias. O rei era, entretanto, considerado o chefe supremo; mas seu poder era ilusório; a força devia sempre prevalecer, e a força é a guerra perpétua. Este sistema político estava baseado sobre a fidelidade. O inferior se chamava vassalo; o superior suserano ou senhor. O rei não era vassalo de ninguém, senão de Deus como se dizia, e seus vassalos tinham sob eles outros vassalos dos quais eles eram senhores; essas subdivisões eram ao infinito. O feudo era uma espécie de usufruto; o senhor dava o feudo ao vassalo, com a obrigação deste o seguir na guerra, e em troca ele lhe garantia segurança e proteção. Não podia haver ordem em um tal sistema senão enquanto as convenções deste tratado fossem respeitadas reciprocamente; mas era a insubordinação organizada. Os plebeus, ou vilões, ou rústicos, não eram vassalos, mas súditos do senhor; e

requisitados por ele, eles deviam marchar sob sua bandeira. Dentro desta escala política, cada degrau não tinha autoridade direta senão sobre o grau imediatamente inferior. Tal é, tanto quanto eu posso dizer em duas páginas o que é apenas explicado em volumes, a exposição do bizarro sistema político que se chama governo feudal (THIERS, 1844, p. 10-11).

De acordo com Thiers, portanto, o período feudal é somente uma época de anarquia, de desgoverno, de submissão de um homem em relação a outro. Não encontramos, em sua análise, a idéia de progresso, de desenvolvimento, que está presente na obra de Guizot.

Thiers, cuja obra principal, a *Histoire de la Révolution*, foi publicada entre os anos de 1823 e 1827, participava das lutas que tinham por objetivo consolidar a revolução, ameaçada pela ação das antigas forças sociais que tentavam retornar ao poder. Sua vinculação com a visão iluminista da época feudal tinha, pois, um significado, já que constituía um inimigo ainda presente e ameaçador.

MICHELET

Se em Thiers encontramos um herdeiro dos iluministas, um crítico das relações feudais, em Michelet nos deparamos com uma análise que estaria buscando na recuperação da Idade Média a solução para os problemas sociais de sua época. O estudo da época feudal seria, para Michelet, um instrumento de crítica às relações sociais vigentes que haviam se estabelecido com a Revolução francesa. Michelet não pode, pois, ser confundido com aqueles autores que, identificados com os interesses que foram destruídos pela Revolução, desejavam a volta das antigas condições e contra os quais lutou Thiers. Não é esta a motivação que leva Michelet a exaltar a Idade Média. Este autor volta-se para a época feudal porque, na sua opinião, as novas condições sociais não trouxeram a felicidade para os homens.

De início, queremos destacar que nossas formulações sobre Michelet baseiam-se em *O povo* e em *A agonia da idade média*.

Segundo o comentador da edição desta última obra, esta se caracterizaria por uma nova visão que Michelet tem da Idade Média. Tratar-se-ia aqui de uma interpretação que não tinha as características dos seus trabalhos anteriores, quando sobressaía uma visão positiva deste

período. Nesta obra, esta época é caracterizada como uma época de destruição, de doença, como um período de trevas.

A nosso ver, no entanto, esta mudança em Michelet se deve a acontecimentos específicos de sua época.

Em primeiro lugar, esta mudança deve-se ao período analisado por Michelet na **A agonia da idade média**: séculos XII a XV, que se caracteriza pela dissolução das relações feudais. É o momento em que as relações de vassalagens estão sendo alteradas. Verifica-se a ascensão das cidades - desenvolvimento das corporações de ofícios -, os primórdios da organização da monarquia absolutista, momento em que os camponeses estão se transformando em proprietários², da organização das cruzadas. Todos esses acontecimentos alteraram, de fato, o mundo feudal e, de um modo ou de outro, propiciaram a criação de novas relações sociais que se diferiam das existentes.

Em segundo lugar, deve-se ao fato de que a situação política na França se alterou em relação às suas obras anteriores, em especial **O povo**, de 1846. Observe-se que a grande simpatia que Michelet devotava ao povo, ao camponês, às agremiações, não é mais encontrada na **Agonia...** Nesta última, o povo aparece como testemunha da Inquisição, ou seja, colaborou nas perseguições religiosas, contribuiu para a manutenção da Igreja. Em última instância, o povo teria desempenhado os papéis mais condenáveis, posicionando-se ao lado do "mundo doente", em oposição ao renascimento, à alquimia, à arte, às novas relações sociais.

Para nós, esta alteração se deve à radicalização dos movimentos operários na França no período que separa uma obra da outra. Esta radicalização do movimento operário pode ser acompanhada através de autores contemporâneos a este processo. Os operários, que em **Lucien Leuwen**, de Stendhal³, formavam o pano de fundo para uma trama que envolvia a aristocracia e a burguesia aristocratizada, que viviam ainda sob o terror da Revolução de 1789, assumem cada vez mais, o primeiro plano no cenário político. Victor Hugo⁴, Tocqueville⁵, ... refletem as

2 Este fenômeno é peculiar à França. Sobre esta questão, ver TOCQUEVILLE, *O antigo regime e a revolução*. Trad. Ivonne Jean. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

3 STEHDHAL, *Lucien Leuwen*. Trad. Marcos Santarrita, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed., 1983.

4 Victor Hugo presente, em 1845, a iminência de uma convulsão social: após ter descrito a prisão

questões a partir de novas condições históricas. A Revolução de 1789 já era coisa do passado: o presente era o movimento operário.

É esta nova situação histórica que provoca mudanças na análise de Michelet:

A tirania da Idade Média principiou pela liberdade. Nada começa senão por ela. É por volta do século X, nesse momento obscuro, de cuja grandeza os imensos resultados muito disseram, quando Eudes defendia Paris, quando Roberto, o forte, foi morto, quando Allan Barbetorte rechaçou os normandos para o mar; é nesse momento que, sem dúvida alguma, começaram as canções de Rolando. Essas canções, já antigas sob Guilherme, o Conquistador, em 1066, não são, como se acreditava, obra da pesada época feudal, que só lhes deu uma forma diluída. Tais coisas não datam de um tempo de servidão, mas de uma época viva, ainda livre, a época da defesa, a época que resistiu, construiu os abrigos de resistência e salvou a Europa da invasão normanda, húngara e sarracena. Não se inquiria, então, da nobreza, nesses grandes perigos. Aquele que se havia aventurado a erguer um forte em regiões devastadas ou na embocadura de um rio não perguntava a origem dos bravos que vinham em sua defesa. As raças, as

de um homem miserável que havia roubado um pão, comenta: "Permaneci pensativo. Este homem não era para mim um homem, era o espectro da miséria, era a aparição, disforme, lúgubre, em pleno dia, em pleno sol, de uma revolução ainda mergulhada nas trevas, mas que vem vindo". HUGO, V. *O Espetro da Miséria - 1845*, p. 211/2.

- 5 Tocqueville, em discurso de 1848, retrata-nos a situação convulsiva que se avizinhava da França: "Sem dúvida, a desordem não está nos fatos mas entrou bem profundamente nos espíritos. Olhai o que se passa no seio dessas classes operárias, que hoje, eu o reconheço, estão tranqüilas. É verdade que não são atormentadas por paixões políticas propriamente ditas, no mesmo grau em que foram por elas atormentadas outrora; mas não vedes que as suas paixões, de políticas, se tornaram sociais? Não vedes que pouco a pouco se propagam em seu seio opiniões, idéias, que de modo nenhum irão apenas derrubar tal lei, tal ministro, mesmo tal governo, mas a sociedade, a abalá-la sobre as bases nas quais hoje repousa?" TOCQUEVILLE, Discurso pronunciado na Câmara dos Deputados, a 27 de janeiro de 1848, na discussão do Projeto de Declaração de Voto em resposta ao Discurso da Coroa. In: *A democracia na América*. Trad. Neil Ribeiro da Silva, 2. ed.: São Paulo : Ed. de USP, 1977.

diferenças entre gauleses, francos ou romanos, que nos fazem criar tantos sistemas, eram-lhes indiferentes. Qual era a associação? De todas as formas: em certas regiões, de adoção mútua, que é a forma mais antiga; em outras de homenagem recíproca (por exemplo, no Franco-Condado). Mesmo a enfeudação era, sob certo aspecto, um contrato em termos de igualdade. O que havia de mais raro era o homem (o homem de combate). Nada significava ter uma torre, era preciso colocar homens nela. O homem da torre chamava o passante, o fugitivo, e lhe dizia: <<Fica e defendamo-nos juntos. Partirás quando quiserdes, e eu te ajudarei a partir; conduzir-te-ei se preciso for etc. Assim, confio a ti, a partir de agora, esta ponte, este passo, meu portão, meu lar, minha vida, eu mesmo, minha mulher e meus filhos>>. Ao que o outro respondia: << E eu, me entrego a vós, à vida e à morte, além ...>> Eles se abraçavam e comiam à mesma mesa. Esse vínculo era o mais forte; todos os outros vinham depois <<Eu daria duas imperatrizes>>, diz Frederico Barba-Roxa, <<por um cavaleiro igual a ti>>(MICHELET, 1982, p. 27).

Este estado de liberdade humana, de relação mútua, de dependência pessoal, sucumbiu quando do estabelecimento de forças centralizadoras, que se apresentava na forma da realeza.

De acordo com Michelet, os homens eram livres antes do estabelecimento da vassalagem, antes da submissão absoluta a um poder superior. É a realeza que estabelece a servidão absoluta, na medida em que todos os homens têm que se submeter às leis de um único senhor.

Divertida senhoria que não tem vassalo nem suserano, nada abaixo, nada acima! É uma anomalia, um monstro. Não se sabe que nome dar a essa coisa ridícula; denominam-na realeza. Quem não riu do rei Yvetot? Essa estranha, a liberdade, desconhecida em mundo servil, é estupidamente zombada, humilhada, conspurcada; colocam-lhe uma coroa de papel com cetro de bambu. Da mesma forma que antes, o homem livre, cruelmente perseguido, foi forçado a reivindicar, a

entregar-se, ele e sua terra, ao senhor, padre ou barão; igualmente, a cidade livre, a comuna, só nasce no século XI para se entregar no século XIII, colocar-se nas mãos do senhor rei(MICHELET, 1982, p. 34).

É precisamente a realeza que destrói a liberdade, destrói o espírito dos homens. Para Michelet, a realeza é a destruição e não o surgimento de algo novo, fruto das relações feudais mas que não estava comprometido com estas.

Se para Guizot a realeza representou o fortalecimento das comunas, uma supremacia, ainda que frágil, dos burgos sobre os senhores, para Michelet a realeza representa a agonia destas e das relações "naturais" entre senhor e povo.

Em seu nascimento, época de força, de grandeza e de atividade, as comunas da França meridional começaram o movimento do mundo; (...)Acreditava-se poder resistir à opressão local de um senhor das cercanias. O senhor universal, distante, misterioso, o rei, que aparece no século XIII, armado com o duplo poderio do Estado e da Igreja, há alguém louco o bastante para querer lutar contra ele? O coração não se havia enfraquecido nas lutas feudais. Todavia, aqui ele se enfraquece; as pessoas se apavoram, começam a se olhar em cada cidade com desconfiança. Há os homens da cidade, mas também há os homens do rei. (...)Em suas mãos, ajoelhados, eles entregam a comuna, a eleição, o governo de si por si mesmo, todos os seus direitos de comandar seu próprio destino. A espada da justiça passa às mãos de um homem estranho aos costumes e que não conhece a justiça local. A velha voz da cidade, o sino de atalaia, desce de sua torre. A cidade entra no silêncio. (...)Ela está centralizada para tornar a desordem geral, centralizada para fazer todos girarem na vertigem de um louco, para universalizar o desastre e a bancarrota, para ser prisioneira com João, idiota como Carlos (MICHELET, 1982, p. 34/5).

Desse modo, o fato de Michelet posicionar-se contra a realeza, de vê-la como fonte de "fraqueza", de "submissão", nos mostra sua crítica à ascensão das novas relações sociais que ocorriam por meio do

fortalecimento da monarquia. Caminha, pois, em sentido contrário àqueles que viam na realza um dos pilares fundamentais para o fortalecimento dos novos homens dos séculos XIV e XV.

Queremos destacar, no entanto, que, embora a Idade Média adquira cor nova na obra *A agonia*, distinta da de *O povo*, a questão essencial de Michelet, em relação à sua época, permanece a mesma em ambas: a idéia de que o progresso, a industrialização, promovidos pelas forças que destruíram a Idade Média, não trouxeram a "felicidade" para os homens em geral⁶.

... Nossos progressos voltam-se contra nós. A própria enormidade de nossa obra, à medida que a elevamos, nos faz decair e nos desencoraja. Diante dessa pirâmide, encontram-nos imperceptíveis, não nos vemos mais nós mesmos. E quem a construiu, senão nós? A indústria que criamos ontem já nos parece nosso estorvo, nossa fatalidade. A história, que não é senão o conhecimento da vida, devia vivificar-nos; ao contrário, ela nos enfraqueceu, fazendo-nos acreditar que o tempo é tudo, a vontade nada. (MICHELET, 1982, p. 17).

Assim, para Michelet, a história, a vida burguesa, destruiu a vontade, o espírito do homem, transformou tudo em tempo, em tempo de trabalho.

Eis a questão que, para nós, constitui o pano de fundo das duas obras. Ao sentir saudades do camponês feudal, das agremiações, em *O povo*, Michelet está, de uma certa forma, querendo que os homens voltem à Idade Média. Ao tratar da inquisição, da realza - criticamente -, os elementos, enfim, que contribuíram para a "agonia" da Idade Média, Michelet não perde de vista a "agonia" de sua época.

Assim, se em Thiers encontramos, de uma certa forma, um sucessor dos iluministas e em Michelet um saudosista do período feudal, em Guizot encontramos a Idade Média tal como os homens a fizeram.

6 Sismonde de Sismondi, autor vinculado à Historiografia Romântica francesa, em artigo de 1815, já criticava o progresso oriundo da industrialização, que, segundo este autor, estava causando o "sacrifício moral de milhões de homens". SISMONDI, *Economia política*. Versión española de Mercedes Paredes Larrucea. Madrid: Alianza Editorial, 1969, p. 125-7.

GUIZOT E A IDADE MÉDIA

Segundo Guizot, a Idade Média não foi nem um bem nem um mal, como muitos a consideraram, mas, sim, foi o que os homens daquela época estavam prontos para serem.

De resto, meus senhores, o feudalismo foi o que devia ser, fez o que devia fazer. A individualidade, a energia da existência pessoal era o facto dominante entre os vencedores do mundo romano; devia pois resultar esta individualidade, antes de mais nada, do regimen social fundado por elles e para elles. Tudo quanto o homem traz consigo para um systema social quando n' elle entra, as suas disposições internas e moraes influem poderosamente sobre a situação em que se estabelece. Esta situação, por sua vez, reage sobre as disposições, justifica-as e desenvolve-as. O individuo dominava na sociedade germânica; foi portanto, em proveito do desenvolvimento do individuo que a sociedade germânica desenvolveu a sua influencia. Encontraremos o mesmo facto nos diversos elementos da civilização; permaneceram fieis ao seu principio; encaminharam e impelleram o mundo na senda que primeiro haviam trilhado (GUIZOT, 1907, p. 145-6).

Em outra passagem, Guizot reforça a idéia de que o feudalismo foi o sistema social que possibilitou pôr fim à barbárie, que, enfim, era o sistema social que poderia ser estabelecido com o final das invasões.

... regimen feudal é boa prova que no seculo X ele era necessário e quiza o unico estado social que então podia existir. Onde cessou a barbarie, tudo adoptou a forma feudal. No começo parecia que triumphava o chaos. Desapparecia inteiramente a unidade e a civilização geral; a sociedade desconjuntava-se por todos os lados; por toda parte se levantava um semi número de pequenas sociedades obscuras, isoladas, incoherentes. Julgavam os contemporaneos que este estado era a dissolução de tudo, a anarchia universal.(...)Contudo era uma sociedade nova que ia começar, tão necessaria, tão inevitavel, tão completamente a unica consequencia

possível do estado anterior, que tudo coube no seu molde e adoptou a sua forma.(...)Tudo era dado em feudo; não só as terras mas mesmo certos direitos; o direito dos cortes de lenha nos parques, o direito de pesca; as igrejas deram em feudo o pé d'altar, os rendimentos dos baptismos, das apresentações das mulheres depois dos partos. Dava-se em feudo a agua e o dinheiro. Assim como entraram no molde feudal todos os elementos geraes da sociedade, assim tambem tornaram-se assumpto de feudalismo as minudencias e os mais insignificantes factos da vida commum (GUIZOT, 1907, p. 119/21).

Desse modo, pelo fato de Guizot ver a Idade Média tão somente como um sistema humano, na sua positividade, sem rancor, sem saudosismo, por ser esta a sua concepção de história, é que optamos por analisar sua obra, escolhendo-o dentre outros autores.

CONCLUSÃO

Assim, quando analisamos os autores românticos, percebemos que cada um deles, à sua maneira, está comprometido com as questões que lhe são contemporâneas. Observamos que nós também, ao resgatarmos a magia, o artesão, o camponês, as credices medievais, estamos dando às questões do presente uma determinada resposta. Resta-nos saber se, ao procedermos desta maneira, estamos ao lado da civilização, do progresso, tal como se encontrava Guizot em sua época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUIZOT, F. *História da civilização na Europa*. 2. ed. Lisboa: 1907. v.1.
- MICHELET, J. *O povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MICHELET, J. *A agonia da idade média*. São Paulo: EDUC, 1982.
- SISMONDI, S. *Economia política*. Madrid: Alianza, 1969.
- STENDHAL, M-H. *Lucien Leuwen*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- THIERS, A. *Histoire de la Révolution Française* 22. ed. Bruxelles: Société Typographique Belge, 1844.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, 1977.

TOCQUEVILLE, A. *O antigo regime e a revolução*. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

KNOWLEDGE, HOME AND GENDER IN CHARLES BAXTER'S SHORT FICTION

Terry Caesar*

ABSTRACT: Home provides a crucial focus in the short fiction of Charles Baxter, where it serves as the basis to test how more strange and comprehensive knowledge must either be contained by domestic structures or rejected. Women, in turn, are central to these structures, but not in any stable way, and only insofar as they ultimately illuminate the most fundamental question posed by all Baxter's characters, both women and men: who is normal, and who is crazed.

Key words: Charles Baxter, short fiction, home.

CONHECIMENTO, LAR E QUESTÕES DE GÊNERO NOS CONTOS DE CHARLES BAXTER

RESUMO: O lar é o foco crucial nos contos de Charles Baxter. Ele serve de parâmetro pelo qual se testa como o conhecimento estranho ou abrangente deva ser contido ou rejeitado pelas estruturas domésticas. As mulheres têm um papel central dentro dessas estruturas, nas quais elas nunca funcionam de maneira estável, e apenas na medida em que as figuras femininas iluminam a questão mais fundamental apresentada por todos os personagens de Baxter, sejam eles homens ou mulheres: quem é normal e quem é louco.

Palavras-chave: Charles Baxter, contos, lar.

Probably Charles Baxter's best-known story (it has been anthologized several times) is *Gryphon*, from his second collection **Through the Safety-Net**. As with so many of Baxter's stories, the situation is immediately compelling: a fourth-grade class finds itself with a strange

* Department of English, Clarion University, PA. USA.

Data de recebimento: 20/08/93.

Data de aceite: 23/02/94.

substitute teacher, a Miss Ferenczi. She proceeds to enthrall and baffle everybody when she strays from the lesson to tell, on the first day, that six times eleven is sixty-eight, or the next day, that angels, dressed in clothes, often attend concerts and sit unnoticed in the aisles. This will be a discussion about the sort of home one of America's most prominent writers of short fiction consistently represents in his work in order to accommodate such knowledge, and how women are situated in relation to what can be known and domesticated.

KNOWLEDGE

Miss Ferenczi is quickly dismissed when a boy goes to the office after she declares to him on the basis of a Tarot reading that the boy will soon die. By the end of the story the class has been combined with another, and is learning about insects - the ones that are pests, the ones barely visible - while waiting for their regular teacher to test them. Miss Ferenczi, of course, is not the sort of teacher who gives tests, and the kind of knowledge she speaks of does not exist to be tested. Indeed, we might wonder, like the figure of the gryphon itself, if this knowledge really exists at all. And, if it does, is it not monstrous or just incompatible with life?

Gryphon neither celebrates Miss Ferenczi nor rejects her. From the perspective of all Baxter's short fiction to date we can say that Miss Ferenczi embodies the lure of arcane, mysterious, spiritual knowledge. His first volume, **Harmony of the World**, at once explores and indulges the consequences of all sorts of recondite, odd things: knowing how to play Chopin, hearing Jesus, insisting that you need light bulbs for "bliss", devising fake horoscopes for your child, writing music criticism for a small-town newspaper and making crank calls in order to help people. Baxter's last volume, **A Relative Stranger**, is more weary of these sorts of things, yet its first story ends with an old woman excited to learn about progressive jazz from a member of her son's evening class, and its last story features a matchbook that advertises as follows:

"SECRETS OF THE UNIVERSE
***** SEE INSIDE ***"** (*Stranger*, 198)

Baxter's characters cannot resist an offer like this. Saul, a high school history teacher, doesn't. He puts the matchbook in his pocket,

subsequently writes away for the Secrets, gets a wonderfully fatuous form letter, and is pleased. He wasn't when he mailed the letter. Then he thought: "I am no longer a serious person. My grandfather read the Torah, my father read Spinoza and Heine and books on immunology, and here I am, writing off for this". (Stranger, 206) Yet seriousness, Saul comes to realize, is neither so strict, nor strictly intellectual, a matter. A story such as *Saul and Patsy Are Pregnant* provides yet another variation on the insistent theme in Baxter: if you're troubled by the universe appearing to have secrets you can't afford to neglect anything. Knowledge is all of a piece. One major character in Baxter's first novel, *First Light*, is an astrophysicist. The other is a Buick salesman. They are sister and brother.

The unusually comprehensive, elegant intelligence exhibited throughout Baxter's stories disdains little about experience, and reflects upon everything in supple, temperate ways. Baxter cares about ideas. But all of his stories, even the formidably entitled "A Short Course in Nietzschean Ethics", from his first volume, have a bouyant, almost gentle discursive dimension rare in short fiction of any kind. The early work tends to flaunt this dimension. The later work has simply absorbed it. One has the sense that knowledge in Baxter has to be accounted for its value, no matter how precious or visionary, to what Saul terms "the usual onset of the ordinary". (Stranger, 223) If the essence of some knowledge is to be irresistible, the essence of some other is to be sent away, like Miss Ferenczi.

The dismissal most typically works itself out in terms of the fact that we have to have a home. One of the first things the substitute teacher in *Gryphon* does, for example, is chastise one of the children for making a mess. "You wouldn't want your house at home to look like your desk at school", she tells the boy. "A house at home should be as neat as human hands can make it". (Net, 173) However, we are given to understand that Miss Ferenczi has not succeeded in making her own home neat enough. In fact, she may not even have a home. She is an anguished exile from her native land, Hungary, like Ezra Pound from America, in another of Baxter's most inwardly pained stories, *The Old Fascist in Retirement*", from his last volume, or Madame Gutowski from Poland and Paris in *Gershwin's Second Prelude*, from his first volume.

HOME

Home is of crucial importance to Baxter because it is the inescapable basis for everything we can know. Home is the most obvious structure in which to avail oneself of the world's harmony, home is the form of the safety net, and home is the thing that can make the world's strangeness less relative. One of the best stories in **The Harmony of the World**, *Xavier Speaking*, is about a psychopathic Jesus freak, who appears one day on a farm, and leaves on another day with the owner's wife. "You'll be burned", the man tells his wife before she goes. "I'll be changed", she replies. (**World**, 29) Of course some knowledge wants nothing to do with homes. Xavier's destroys them. The trouble with his, or with Miss Ferenczi's knowledge, or with that in any number of other Baxter stories, is that some knowledge is simply of no use in constructing a home.

For constructing a home, it is finally better to learn what insects are pests, and even to memorize lists of them. The children of *Gryphon* want to be more shaped than changed. Miss Ferenczi's talk of the provocativeness of raw spinach and the significance of the cosmic energy concentrated in pyramids, or of people who still live in trees and eat monkeys for breakfast and of the unquenchable fires just under the ground in Ohio is all fascinating. It redefines the boundaries of the known world, makes fabulous connections possible. Yet all this talk participates in danger. The children need to have a home to protect them. Indeed, interest in gryphons may never enable us to grow up. It may lead to death. Not to have a home is already a kind of death.

A final distinctive thing about Miss Ferenczi: she appears to have fallen from a high social station. This is unusual in Baxter. Although his younger characters - cooks or clowns, grade school dropouts or janitors - are glum about having to locate themselves in terms of any class, the prospect of hapless, inexorable bourgeois existence charts the destinies of pretty much everybody. The more secure worry about being happy. The more insecure worry about how to impersonate the happiness of everyone else. Men temporarily live with women because they still need a home, while women tolerate men because they don't seem to be able to do without them. None considers *transcending* these conditions. "What was he doing here? What was he doing anywhere?" thinks Saul. "He was accustomed to asking himself such questions". (**Stranger**, 147) Just so, people in Baxter abide in their questions. Aristocrats only indulge

themselves in the answers because they don't abide anywhere.

Baxter has a fine essay on Donald Barthelme in which he sketches at one point what he terms "the Chekhov problem": "What does one do, do actively, with one's honest revulsion and disgust with the cruelties, lies, and deceptions of middle-class life?" (369) Some revelation of the genuine underneath (Chekhov's solution) was not given to Barthelme, Baxter continues, nor was any sort of distancing conviction (exemplified in Hemingway) about "toughness." Instead, Barthelme is left with cynicism and irony in order to try to outmaneuver the specter of "middle-class guilt." How? Baxter will have none of the aloof, frivolous, or glacial in Barthelme's temperament. Instead, Baxter fixes on something more tender and intimate, what he terms Barthelme's "forbearance". (372) This lovely word is very close to the peculiar solicitude that characterizes Baxter's own practice. He is a very different writer than Barthelme insofar as he believes intimations of the genuine are at least possible in middle class life. Nonetheless, this belief is conducted with a profound measure of its own frailty, absurdity, and sheer questionableness.

What precisely does Baxter solicit? The very things that threaten home. In the title story of his second volume the psychic of a dentist suddenly calls her out of a conviction that something is very wrong. He cannot be specific. Finally he eliminates specifics altogether. "It's everybody", he says. (*Net*, 193) By the end the dentist cups her hands to both sides of her face to look outside the window onto the lawn, where she thinks there is something to be seen. Sometimes the things that threaten home are the very things that constitute home.

Baxter is never cynical about this. A recurrent moment in the stories finds a character at the point of intersection between inside and outside. A man who gets crank phone calls in the last story of **Harmony of the World** eventually starts making them himself. Another man from the volume's title story is fanatical not about his musical talent but about that of the woman who loves him. He does not pity her. She could have killed herself after he criticizes her. He thinks, in conclusion, of Dante's grief without torment in limbo, and there is the following last image of outside infiltrating inside: "These sighs are rather like the sounds one hears drifting from front porches in small towns on soft summer nights". (*Harmony*, 135)

A far more tormented young man in "*Media Event*", from **Through the Safety Net**, plans to court fame by walking through the thick front

window of a bank. Generally, however, characters in Baxter respect the boundaries between inside and outside. Arguably the richest story in the second volume, *Surprised by Joy*, is about a couple who lose their only child in a terrible accident. They are each, and separately, inconsolable. Eventually they travel to D. H. Lawrence's shrine outside Taos. The wife is moved, exhilarated. The husband is not. "You're free of it", he says to her. When she replies that he'll be all right, he declares, radiantly, "I don't want to be all right. It's my pleasure not to be all right. Don't you see that? My pleasure". (Net, 94-5) The title's allusion to Wordsworth's poem (and perhaps to the autobiography of C. S. Lewis) marks the mystery of the declaration. The wife, for her part, scans the immense, sunlit sky and sees only a very distant curtain of rain, with light passing straight through. The moment of light is always the visionary one in Baxter. But typically it comes from too far away, too furtively, and heedless of a structure in which it could be contained.

Home is the fateful location of this structure. The narrator of the earlier *Xavier Speaking* has seen a home shattered. So he concludes by declaring that if Saint Jerome himself were to appear at his door, "his head ringed with heavenly fire and his eyes burning with the fever of a truth he knows and which I have acknowledged my entire adult life", he would nevertheless send the saint away. (World, 34-5) But this is not a programmatic position in Baxter. Indeed, it is almost more programmatic to invite the Crazy One. Many of Baxter's stories are structured in terms of a confrontation between this figure (who often mentions Nietzsche) and his more settled, responsible, conventional double.

This story is told with particular acuteness in *Shelter*, from *A Relative Stranger*, where Cooper, a baker, is so concerned about homeless people that he eventually takes home a self-proclaimed "saintly" one, a man named Billy Bell. A dog appears, then a child, a wife, a baseball game on television. Billy Bell is moved. He gives a speech more fully inspired than any of the Crazy Ones in Baxter, and it deserves to be quoted at some length:

"Here's what I'd like to do. I want to be **just like all of you**. I'd put on a chef's hat and stand outside in my apron like one of those assholes you see in the Sunday magazine section with a spatula in his hand, and, like, I'll be flipping hamburgers and telling my kids to keep their hands off the chive dip and go run in the sprinkler or so some shit like that. I'll belong to do-good groups like Save the Rainforest, and I'll ask my wife

how she likes her meat, rare or well done, and she'll say well-done with that pretty smile she has, and that's how I'll do it. A wonderful fucking barbecue, this is, with folding aluminum chairs and paper plates and ketchup all over the goddamn place. Oceans of vodka and floods of beer. Oh, and I've sprayed the yard with that big spray that kills anything that moves, and all the mosquitoes and bunnies are dead at our feet. Talk about the good life. That has got to be it." (*Stranger*, 92-3)

Something of Barthelme's wanton banality is evident here, but at the center is a demonic energy quite different. The narrator of *Media Event* expresses a very similar sort of mockery when he thinks at one point about "what goes on behind plate glass". (*Net*, 68) But Billy Bell is a more affectionate, far stranger and more insidious figure. Cooper and his wife are appalled. Cooper drives Billy Bell away. Two days later the bakery is broken into. The story ends with Cooper and his wife in bed. "Shelter me," he says. "Which way this time? Which way?" she asks. (*Stranger*, 98) *Shelter* is not a story about something so trite as middle class guilt. It's about the whole spiritual foundation upon which some things have to be kept out in order for other things to survive.

GENDER

What role do women have? One of Baxter's strengths as a writer of genuinely real characters is that his women are neither predictably coded. At times, as for Cooper, above, women enforce home. At other times, they disrupt it because men enforce home too casually or presumptuously. Kate, for example, in the first story of Baxter's first volume, wants to get rid of her man, Wiley. There he is, cooking dinner in the kitchen, making noise, and, she discovers, doing drugs. Men in Baxter's stories tend to be domestic. They like to cook. If anything, they are more domestic than the women. Women often have to learn to let them go.

An especially interesting story in this regard is *Lake Stephen* from the last volume. A young man and his girlfriend are on vacation. He is restless on a Sunday. He proposes, of all things, that they go to church. The woman is surprised when the man lies to the pastor that they are going to settle down and raise a family nearby. In effect the story comes to be about who controls the terms by which the couple will establish a life together. Eventually the woman follows the man in being "wild",

disrobing, and joining him swimming naked in a lake. The woman knows she had to do this. "Unless she broke the rules now, he would not follow the rules later." The man is amazed and delighted. She holds his hand until he's under the water next to her. "Then she let him go". (Stranger, 144)

Who controls the terms of this story? Arguably, the answer is less important than how the question is proposed: the strength of the home that is established is defined in terms of the threat it must accommodate. This threat, in turn, is not susceptible to a stable gender category. Indeed, one of the interesting things about men in Baxter is that they aren't really threatening. Even when betrayed, as is Tobias, in a story from **Harmony of the World**, when one afternoon he discovers the woman with whom he's been living stoned in the living room and eating ice cream with another man, the men don't get **mean**. "You aren't the sort of man who beats women up", asks Gerri, and Tobias replies, "That's right. I can't". (**Harmony**, 102) Saul, in the last volume, is especially charming about his maleness: he thinks about "patriarchy, carnage, rape, pleasurable bloodletting and bloodsport", and "would admit to a gender responsibility for all of these, if anyone asked him, though no one ever did". (Stranger, 203) Why let such men go? Because women tire anyway of their inevitable eccentricities, their causal presumption of authority, their sheer invasive **presence**. Another story from **A Relative Stranger** unusually sensitive to women is *Silent Movie*, which begins thus: "She was tired of the men's voices, their volume and implacability". (Stranger, 133) The man with whom she lives gives her a name, but the story in which her complaint is written does not name her. The time is a month after Christmas. She sees a plastic Santa. "What would she do about him, his endless talk, his relentless seriousness, his face that seemed stretched out to the sides out of pure rage and earnestness, his bag of presents, his reindeer, his hands, his trips down the chimney, all his invasions". (Stranger, 137) The woman drives away at the end, after having given the man a few days to leave a house that is, indisputably, hers.

The nice thing about *Silent Movie* is that the conclusion enacts a double leaving of home, just as, in a sense, *Lake Stephen* enacts a mutual establishment of home. Baxter's short fiction continually investigates

both in the course of demonstrating the intimate relation of the deepest disorder to the deepest order. The relationship of men and women in Baxter does not stabilize this relation; Instead it offers an embodiment of its most vital, fluctuating rhythms, as well as a mapping in gendered terms of the more comprehensive relation between the Crazy One and the one who is not.

Indeed, one way to differentiate men and women in Baxter is to ask who is the more crazed. In *Winter Journey*, from **Through the Safety Net**, for example, Harrelson seems to be. He is so drunk that, after his fiancée calls him for help when her car will not run, he proceeds to hit parked cars on the way and to fall asleep when he pulls over. It's miraculous that he finds Meredith at all. She has to wipe blood from his face. Back home - her home - she tells Harrelson that she's made the decision not to marry him. "I know", he nods. (Net, 29) So, are we to surmise that he was so crazed because he knew even before Meredith spoke? And yet sometimes seeing through the surface is essential to the constitution of the surface itself. "We can still be friends", Meredith says. (Net, 29) She means it. Harrelson drifts off to sleep thinking that she's probably right. It is as if a possibility has been lost - or let go the better to have a reality restored. When he wakes up, hung over in the fatefully real world, Meredith urges him home. If he has been crazed, we might conclude, it has only been the better to be restored.

In this way, marriages have to be decided upon, and commitments always made in Baxter. Usually women force the issue. And yet there are equally times when it does no good to insist upon even so much as normality to anyone - man, woman, or child - who purports to see through it. A story from **Harmony of the World**, *The Would-Be Father*, ends with the father taking his five year-old son, the son's classmate, and a dotty old neighbor rowing at a lake in a park. The little girl sees smoke from the shore. Perhaps a house is on fire. "No", the father insists, "It is not on fire. They are cooking hamburgers". (World, 93) The little girl is agitated and starts crying. Then the old woman begins shouting about a fire, before she proceeds to douse water all over herself, "as if she were making a formal gesture toward the accidents of life, which in their

monotonous regularity had brought her to her present condition". (*Harmony*, 94)

Far more characteristically, the men in Baxter's stories are resolute for the accidents of life. Not the tragedies; the tragedies are too grand. The accidents, on the other hand, emerge from the regularity that is Baxter's special province. The possibility of accidents is the reason why regularity is so urgent and precious, and therefore why a life too aloof from accident is not a life worth preserving. "I have an eleventy-floor view of things", declares Mr. Bradbury. (*Net*, 153) He is cynical because his position in life is now all formal, educated servitude to monotonous regularity. Usually men in Baxter either embody accident or seek it out, if only out of the need for some more vigilant, searching conviction about deeper felt life. This action, and how women are aligned to it, is the subject of perhaps Baxter's finest story to date, *The Disappeared*, in his last volume.

A young Swedish engineer, Anders, arrives in Detroit. Although he has come for business, his real purpose is to see America, and specifically to sleep with an American woman. Once business is done, he asks the doorman at his downtown hotel where he would recommend a walk. "You want my recommendation? Don't walk anywhere. I would not recommend a walk. Sit in the bar and watch the soaps". (*Stranger*, 163) A good example of Baxter's deft, sharp way with dialogue, the third sentence especially of this passage catches the doorman warming to his role as a doorman, whose function is to preside over a wholly safe, already represented world.

Anders goes jogging in a park. There he meets a woman who personifies for him the sexual lure of the country. She professes odd religious beliefs: "We do what everyone else does. We work and we go home and have dinner and go to bed. There is only one thing that we do that is special.... We don't make plans. No big plans at all" (*Stranger*, 169) Anders doesn't understand her, but she understands him: "Did they tell you we were all soulless here? Did they say that?" (*Stranger*, 175) The two sleep together. Anders is almost shattered by her indifference about seeing him again. The woman lives with her grandmother, who warns him: "You can't invest in her. You can't do that at all. She won't let you". (*Stranger*, 179)

Eventually Anders is mugged when he goes to try to find the woman's church. He comes to realize that he has fallen into a country whose energies are based on vacancies that are simply alien to him. He has too much identity. The woman is another version of the Crazy One who has, in a sense, so little identity that she can impersonate what "everyone else does" like an option exempting her from her own behavior. The woman is Billy Bell with a routine and a church. Anders, on the other hand, is a European far from home. "He felt that he must get home to Sweden quickly, before he became a very different person, unrecognizable even to himself". (*Stranger*, 188) Before he leaves the hospital and steps outside into air that reeks of fire and ash, Anders stands on one side of the glass, gazing at a darker-skinned newborn infant, asleep.

Baxter's distinction as writer of short fiction is, in a sense, easy to assess. In less than a decade he has built up a body of work notable for its abiding seriousness, its wide range of culture reference, and its acute penetration of contemporary surfaces. There is another sense, however, in which Baxter's distinction is not at all easy to assess because his writing participates in the same middle range of experience represented by a number of other American writers. Baxter can be taken for granted.

Therefore, what needs to be stressed is that few among Baxter's contemporaries can claim the solicitude of his care. In particular, the highly interrelated concerns about knowledge, home and gender have not so much developed over the course of three volumes as become at once more dense and fluid. Moreover, not only the disposition of Baxter's themes but his darts of lyricism and obliquities of humor have become more ripe. "I know I am not alone in thinking that anyone in the world might be related to me", thinks the narrator in the title story of the last volume. (*Stranger*, 64) Reading Baxter, one can be certain only that some underlying principle of relation, radiant or not, is at work in the world. His fiction exists to honor it, and never more than when the mystery of relation disturbs whatever knowledge we, man or woman, take to be ours in the homes we have to have.

BIBLIOGRAPHY

- BAXTER, Charles. *Harmony of the world*. Columbia: University of Missouri, 1984.
- _____. *Through the safety net*. New York: Viking, 1985.
- _____. *A relative stranger*. New York: Norton, 1990.
- _____. The Donald Barthelme Blues. In: HENDERSON, Bill. *The Pushcart Prize anthology*. Wainscott: Pushcart Press, 1991. v. 16.

GREENE'S MEMOIRS: THEMES AND BOOKS IN PROCESS

Thomas Bonnici*

ABSTRACT: An analysis of the relationship between Greene's novels and his memoirs is undertaken to establish the process by which fictional themes are produced from "real" sources. It seems that the experienced material is transmuted into universal concepts and these, in turn, form deep narrative structures. The "chaotic" memoir residues are reorganized through an amalgamating process and the creative imagination into the meaningful whole of the particular novels.

Key words: Graham Greene, memoirs, narrative themes, amalgamating process.

A AUTOBIOGRAFIA DE GREENE: TEMAS E LIVROS EM CONSTRUÇÃO

RESUMO: Realiza-se uma análise da relação entre os romances de Greene e sua autobiografia para estabelecer o processo através do qual os temas ficcionais são produzidos de fontes "verdadeiras". Parece que o material autobiográfico é transformado em conceitos universais que, em seguida, constituem as estruturas narrativas profundas dos romances. Os resíduos memorialísticos "caóticos" são reorganizados por amalgamação e pela imaginação criadora na unidade significante dos romances específicos.

Palavras-chave: Graham Greene, autobiografia, temas narrativos, processo de amalgamação.

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo. 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

THE PROBLEM OF MEMOIRS

Ever since Bede wrote his short autobiography at the end of his **History of the English Church and People**¹, English writers have not ceased to ruminate on their personal past. They succeeded in producing a corpus of autobiographical work ranging from diary to fictionalized autobiography to memoirs. Greene's memoirs do not only give the reader a glimpse of the writer's life but furnish him with details about the innermost layers of his novels and hints on their making.

Memoirs are very tricky subjects to deal with. Not only is memory fallible and unreliable but "disagreeable facts are sometimes glossed over or repressed, truth may be distorted for the sake of convenience or harmony and the occlusions of time may obscure as much as they reveal".² In an interview given to V.S. Pritchett in the **New York Time Magazine**³ Greene remarks that "even this kind of book [memoirs] is a re-creation". Mauriac says that when an author selects and chooses certain experiences or events he probably falsifies his true experience. The value of these autobiographic facts experienced during the first twenty years of one's life is highly questionable. This is extremely important when dealing with Greene's memoirs because, as Lerner writes, even though "the writer must be a version of the living Graham Greene he may be a distorted and partial version".⁴

Greene acknowledges a faulty memory. "In all these early years I am uncertain what is genuinely remembered".⁵ He knows too that "memory is like a long broken night...the fragments remain fragments, the complete story always escapes".⁶ Though he recognizes the danger of unsettling the psychological dust of time, as a whole his memoirs seem to be sincere.⁷ He calls his autobiography "a sort of life"; allegedly it is more selective; it contains fewer errors; it represents a life lived in the real and in the imaginary worlds. He tries to be sincere "without irony" because "those emotions were real when we felt them". Thus, conscious of the pitfalls of memoirs writing, he is eager to represent the highly psychologically-built layers of his life and the background comments on the genesis of each book.

Basic memoirs were written by Greene in **A Sort of Life** (1971) and in **Ways of Escape** (1980). The former chronologically reflects on the very first memories and influences of childhood up to the lack of success felt throughout the publication of his first four novels. With some

overlapping and following the same lines the latter goes up till the publication of *Dr Fischer of Geneva*. However, other memoirs pop up in between his many novels. *The Lawless Roads* is "the personal impression of a small part of Mexico at a particular time, the spring of 1938".⁸ Between December 1941 and January 1942 Greene wrote *Convoy to West Africa*, a journal written before settling on a government job in Lagos and Freetown. Another travel book on the Belgian Congo appeared in 1961 recording memoirs of a journey to the heart of Africa between January 1959 and March of the same year. Some sorts of memoirs are sprinkled in Greene's Introductions to the Bodley Head and Heinemann's *Collected Edition* in 1971. Similarly in many of his essays (especially "The Lost Childhood", "The Burden of Childhood" and "The Young Dickens" found in *Collected Essays*) Greene intermixes criticism with memoirs, intellectual thinking with autobiography and literary essays with reflections on this past life. Greene's last travel book with fascinating memoirs is *Getting to Know the General* published in 1984 and records involvements in events in Central America between 1976 and 1983.

It is sometimes really difficult to distinguish between what is fiction and what is autobiography not only in Greene's novels but in his memoirs too. What does concern us in this paper is the relation between Greene's memoirs and selected deep narrative themes in the novels. This may establish Eliot's observation: "When a poet's mind is perfectly equipped for its work, it is constantly amalgamating disparate experience. ...in the mind of the poet these experiences are always forming new wholes".⁹ This corroborates the same critic's remark in "Tradition and the Individual Talent": "The poet's mind is in fact a receptacle for seizing and storing up numberless feelings, phrases, images which remain there until all the particles which can unite to form a new compound are present together".¹⁰ In short, it considers the importance of Greene's alleged sources of his books spread throughout his memoirs and how these particles are really forming new compounds.

In the discussion that follows it is of prime importance to note that the section will only have meaning if one bears in mind the tension occurring between the following two factors: the distinction between author and narrator and the above quotations by Eliot.

MEMOIRS AND NARRATIVE THEMES

Influence Of Childhood

Perhaps due to the psychoanalytic sessions that Greene submitted to at the age of sixteen,¹¹ the theme of a bored childhood constitutes a fixed nucleus in his memoirs and permeates all subsequent narrative. He seems to emphasize that the weblike structure of his life and the stories that come out of it exist embryonically at its beginning so that "the whole future must have lain all the time along those Berkhamsted streets".¹² Considering true the dictum that "everything one was to become must have been there, for better or for worse",¹³ it is easy to grasp the reason why many of Greene's fictional children or adolescents have repressed feelings. The narrator keeps this up during their adult life: in *The Power and the Glory* Coral and Brigitta forebode a violent future; in *England Made Me* Kate and Anthony stand up to their former incestuous relationship; the rebel Anna-Luise in *Dr Fischer of Geneva* finishes up unhappier still. Greene learnt well Kenneth Richmond's theory of analysis "about the mortmain of the past which holds us in thrall".¹⁴ From the evil Pinky in *Brighton Rock* to the potbellied children in *The Honorary Consul* to the confused Victor Baxter in *The Captain and the Enemy*, the theme of child unhappiness thrives "because he sees no end to the dark tunnel".¹⁵ Raven's stigma in *A Gun for Sale* summarizes this theme: "he had been marked from his birth for this end, to be betrayed in turn by everyone until every avenue into life was safely closed".¹⁶

Parents' Aloofness

Even though Greene acknowledges his parents' "very loving marriage" withstanding "the pressure of six children and great anxieties",¹⁷ he discourses a lot about their aloofness and remoteness. The daily one hour meeting with his mother and the "occasional state visits" (note Greene's irony) with her meticulous superintendence of the nursery contribute to her image filled with "her cool puritan beauty". Successive maids who care for the children help achieve his "mother's remoteness, her wonderful lack of the possessive instinct".¹⁸ Greene is very explicit about his father's lack of relationship with his children. "The only separation that really existed was from the children. As a headmaster he

was even more distant than our aloof mother". Even in his dreams his father seems to be "always shut away in hospital out of touch with his wife and children".¹⁹

Without implying direct interference between memoirs and fiction, Greene's novels are notoriously conspicuous of hints about lack of relationship between parents and children, of "fatherless" children and childless "fathers". Pinky feels excluded from his parents' life; ²⁰ Captain Fellows and his hypochondriac wife are completely alien to their daughter's sensibilities and problems; with a deep feeling of impotence the alcoholic priest leaves his daughter forever; Scobie is estranged from his dead daughter just as Dr Plarr is from his revolutionary English father and from his alienated cream-cake stuffed mother; Brown has a vanished father and a deserting mother. It is perhaps in *Dr Fischer of Geneva* that Greene summarizes this recurrent theme. Father-daughter lack of relationship makes Anna-Luise seek "a father more sympathetic than Doctor Fischer, just as I [Jones] may have been unconsciously engaged on a parallel pursuit, of a daughter".²¹

Dreams

Dreams in Greene's memoirs antedate the psychoanalysis sessions. His early dreams range from death by drowning to struggling with a witch with long mandarin finger-nails.²² During psychoanalysis he has to keep "a dream diary (I have begun to do so again in old age) and the fragments of the dreams I can remember still, though the diary has been destroyed for nearly half a century".²³ The memoirs are sprinkled with dreams linked, among other things, to premonitions, to his father, to Kenneth's wife, with some interpretations.²⁴ He confesses that dreams are important because "two novels and several short stories have emerged from my dreams".²⁵

Greene's novels are full of dreams placed strategically at the narrative's critical turnpoints indicating satirical, ironic or explanatory factors deep in the protagonist's character. *The Power and the Glory* and *The Heart of the Matter* have seven and eight instances of dreams, respectively. Two dreams²⁶ about Brigitta and Coral are linked by the whisky priest's reading, in violent circumstances, of Campbell's ballad "Lord Ullin's Daughter". Even though the ballad is considered awful by Greene and "an inescapable symbol of fatuity"²⁷ it highlights the

essential theme of the tragic conflict of the priest and his universal love symbolized by the two very different girls. On the other hand, all the dreams in **The Heart of the Matter** refer to suicide. The snake dream²⁸ with its deceiving message of Edenic bliss constitutes, together with the putrefied arm dream,²⁹ Scobie's tragic turmoil and friction (enhanced by the tenets of Catholicism) which will deterministically lead to his premeditated suicide. These dream insertions are so important that without them the novel will turn out to be a mere list of successive facts lacking any literary depth and consistency.

Titanism

Perhaps more than any other Twentieth Century writer, Greene's position in the literary world is one of protest and rebelliousness because "if you live at all you become involved".³⁰ Greene's initiation (even if, in Stephen Spender's words, one cannot "think of Greene as political in quite the same way as Orwell"³¹) hails back to his school days and more especially to the late 20s and 30s. Class distinction is noticeable when he deals with the innocent-looking description of Berkhamsted. "A sense of immediate danger was conveyed by the canal - the menace of insulting words from strange brutal canal workers with blackened faces like miners, with their gypsy wives and ragged children, at the sight of middle-class children, carefully dressed and shepherded".³² Early friendly involvement with the working-class, his disapproval of his mother's social bias, his father's would-be approval of his son's social sensibilities in Freetown, his belated Communist sympathies, his education by the hunger marchers and his early objections to the Catholic Church's rigid moral theology³³ prepare the writer for a life-long literary stance against a host of "isms". "A child learns about injustice early"³⁴ since "politics are part of the air we breathe".³⁵

The vast theme of rebellion is not merely conspicuous in Greene's novels. Without it they will be reduced to mere storytelling. The first novels, especially **It's a Battlefield** and **England Made Me**, are attempts at denouncements against the arbitrariness of justice and the might of capitalism. Squalid living conditions with their moral consequences constitute Greene's protest in **A Gun for Sale** and **Brighton Rock**. The tension between haves and have-nots, antiimperialism in all its forms (especially in **The Quiet American**) and the plight of the poor in **Third**

World countries (especially in **The Honorary Consul**) are fundamental factors in many of his novels. The salvation of the seeker, of the downtrodden, of the ugly and of failure is a proposal found perhaps uniquely in Greene's novels. Even if he may have romanticized the protest vocation, Greene's novels will always be considered problematic due to the indictment element inherent to the narrative layers and acquired in far-off circumstances of childhood and youth.

Catholicism

Even though Greene considers himself "more a political writer than a Catholic writer" and calls himself a writer "who happens to be a Catholic"³⁶ his religious "heterodoxy" should be dealt with in a protest context. He makes fun of the **Index of Prohibited Books**, the Roman Curia, the "subtle distinctions of an unbelievable theology" and the "belief [that] never came by way of those unconvincing philosophical arguments".³⁷ His memoirs register a protest against the frustration experienced by Fr Trollope (his religious instructor), the hypocrisy of a general confession considered as a humiliating ordeal, the "sombre apprehension" after his baptism and his "biased view of Catholic journalism and Catholic humanity".³⁸

Religious inconformism, a constant in Greene's novels, ranges from parodies (as the "Credo in unum Satanum" of **Brighton Rock**) to existential dilemmas suffered by the characters. Nearly all his fictional priests exhibit sterile solutions to concrete human problems and are self-conscious enough to admit their frustration. (Fr Rank's laugh in **The Heart of the Matter** is typical). Love triangles (as in **The End of the Affair**) are bizarrely conceived, with God as a jealous rival, while religious hypocrisy (Milly in **Our Man in Havana** and Rycker in **A Burnt-Out Case**) is shown in crude and devastating terms. Dichotomy between the Gospel and Church teaching (problems raised by suicide in **The Heart of the Matter**, by violence in **The Comedians** and by violation of human rights in **The Honorary Consul**) highlights the distinction between faith and belief. In many of the novels there is a general insistence on the supremacy of the Gospel to the detriment of the Church's "beliefs" and worldly policies.

Latin America

Greene's attitude to contemporaneity and to Third World countries extends to Latin America, a region not specially explored by British writers. Greene's first mention of Latin America is linked to the exotic, since "many of [his cousins] had been born in Brazil near Santos, on a fazenda which was also the name of the coffee we drank".⁴⁰ His uncle Eppy is described as a "rich worldly business uncle [head] of the Brazilian Warrant Agency".⁴¹ More exotic still is his paternal grandfather's adventure to St Kitts. "[William] went out to St Kitts as a boy of fourteen to join his brother in the management of his father's sugar estates, and his brother Charles died of yellow fever two years after his arrival, in 1840". Legend says that Charles "left thirteen children behind him when he died at the age of nineteen". It is important to emphasize that the author feels closest to his uncle William who remained "alone without parents on a Caribbean Island".⁴² In *The Lawless Roads* Greene mentions a funny host of Mexicans with the surname Greene without hinting at any relationship whatsoever. Moreover, in his early teens he acknowledges a fascination of Mexico through a reading of *Montezuma's Daughter* and a History of Mexico.⁴³ In *Ways of Escape* Greene records events during his travels in Cuba, Haiti, Argentina and Paraguay. His last journal *Getting to Know the General* records problematic events in and involvement against tough neo-colonialist policies in Central America.

Surprisingly enough for a British writer Latin America is the background and stuff of 25% of Greene's novels. From the hapless days of the late 30s when he began writing *The Power and the Glory* to his last novel *The Captain and the Enemy* written in the late 80s, a significant evolution of thought and involvement has occurred in his fiction. The Catholic and socialist polarities with a predominantly otherworldly view gradually give place to the raising of rebel voices in darkest Haiti. Revolutionary engagement in Argentina, Paraguay and in Central America are his last words in favour of Latin America's poor and marginalized people. Even if no strict conclusions are taken from these novels, nevertheless, they show the characters taking sides, shedding off a false religious stance and engaging themselves in a kind of activity very similar to that contemplated by the Theology of Liberation. Though *Our Man in Havana* is not really about Cuba and *Travels with My Aunt*

smacks more of Empire than of Latin America, however, these novels give terrible glimpses of right-wing politically dominated and economically peripheral Latin American countries with truncated programs and stalemates for their people. The Gospel and a more authentic diaspora Church emerge as a bulwark of human rights and progress. The otherworldliness view point is substituted by a Theology of Liberation option and involvement.⁴⁴ It seems that at the back of his mind Greene's feelings are one with José Oscar Beozzo's when the latter says: "The cross and the sword, military conquest and spiritual conquest are indelibly associated in [Latin Americans'] minds".⁴⁵

GREENE'S SOURCES

In his second book of memoirs, **Ways of Escape**, Greene details the background and sources of each and every novel till 1988. Due to their anecdotal constitution their importance in relation to the novels may be highly problematic. Furthermore, as it is impossible in this paper to examine and verify all existing evidence with regard to all the novels, it is deemed feasible to choose **The Quiet American** and **The Honorary Consul** as samples so that some conclusions may be advanced.

Greene spends four winters in Vietnam (1951-1955) as correspondent of the **Sunday Times** and **Figaro** and his memoirs for this period are extensive and unbalanced. He remembers an American attaché for economical aid who talks of a "Third Force in Vietnam" (very much like Pyle does), plastic bombs hidden in bicycles exploding and causing many casualties, the Dakow bridge (where Pyle dies), Generals Thé and Latre, the author's experience with opium and the beautiful girls who prepare it (Fowler's addiction and the fictional Phuong), the military plane that attacks Vietminh citizens killing a child and her mother. Parallels between Greene's "reportage" and the novel are too obvious. Nevertheless, the novel conveys much more than the mere listing of events and reports. It seems that the theme of justice and marginalized people, of the revolt against war and hypocrisy, of denouncement against imperialism revitalize the recorded facts in **Ways of Escape** making the general tone one of protest at the core of an endeavour for an ethical and political revolution. Perhaps this is what Lerner captures in Greene's voice: "anger, compassionate, moving and noble".⁴⁶ Particles from the subconscious formed early in childhood, remnants of experience,

unquieting rebellious forces, biting feeling and emotional outbursts amalgamated, together with superb technique, to produce something different and unique on the fictional level. Greene's memoirs for this particular novel are historically correct. They do not constitute a mere pretext but are one of the layers that produce fiction. The result is something new, wholesome and, above all, pregnant.

Greene says that **The Honorary Consul** is the result of a dream about an American ambassador.⁴⁷ However, his knowledge of Paraguay is due to a "writer's intuition" when at his work on **Travels with My Aunt**. One of his two trips to Corrientes is expressly planned to write **The Honorary Consul**.⁴⁸ He has some idea of inexperienced Paraguayan guerrilla groups, the strong hand of General Stroessner and the wave of kidnappings in Latin America to free political prisoners. During his fortnight stay in "uneventful" Corrientes there are cases of a Third World priest banned from his church and his detested orthodox colleague, murder on the river bank, an aborted kidnapping attempt and a family suicide. Moreover, Greene denies that Father Rivas has been modelled on Camillo Torres but he acknowledges that he "had to invent a theology for him ... acceptable by the Catholic Church [because he] was affected by certain things in Paraguay and by the fact that the head of the Church sat down to dinner with General Stroessner".⁴⁹

The above is very scanty material for a novel considered the best by the author himself⁵⁰ and the most difficult to write.⁵¹ The process, however, is revealing. It seems that Greene transmuted various personal experiences and second-hand material into something universal: the slow, painful, partial involvement of Latin American man in the process of liberation while struggling against almost insuperable and extremely powerful ingrained odds of dominance.

CONCLUSIONS

As has been mentioned above, the relationship between memoirs and fiction is very difficult to evaluate since both are the result of a different process and aim in the author's mind. It seems that Greene's experience taken in a broader sense and partially mentioned in his memoirs is processed and transmuted into universal concepts. These form deep narrative structures that serve as bases for the different novels. Like Shakespeare, Greene "transmute[d] his personal and private agonies into

something rich and strange, something universal and impersonal",⁵²

Complementarily, an amalgamating process occurs in which fictional characters and events are delineated from the merging of real life elements, producing the general symbol as the novelist's ultimate point of creation. At the same time, the disparate, conflicting and wayward experiences in the memoirs are ordered into a meaningful whole. Eliot says, "For it is ultimately the function of art, in imposing a credible order upon ordinary reality, and thereby eliciting some perception of an order in reality..."⁵³

The serenity, stillness and reconciliation which from Aristotle to Eliot are considered the result of poetic activity are to be inversely taken in Greene. His memoirs and fiction seem to show that man's reconciliation will not be achieved in the shallowness of "the Coca-cola civilization". Through transmuting and amalgamating experiences the fiction writer epitomizes man's attempt in search of the truth: in Greene's case through the optics of the Titans.

NOTES

1. Pp. 336-338.
2. Cuddon, p. 63
3. Reproduced by **O Globo**, March 23, 1978.
4. Lerner, p. 231.
5. **A Sort of Life**, p. 14.
6. Id., p. 25.
7. Id., p. 9.
8. P. 5.
9. Hayward, p. 246.
10. Abrams, p. 2297.
11. **A Sort of Life**, pp. 72-76
12. Id., p. 11.
13. Id., p. 12.
14. Id., p. 74.
15. Id., p. 79.
16. P. 169.
17. **A Sort of Life**, p. 20.
18. Id., pp. 14,15,22.
19. Id., p. 21

20. **Brighton Rock**, pp. 91,93,129,143.
21. **Dr. Fischer of Geneva**, p. 12.
22. **A Sort of Life**, pp. 13,24.
23. *Id.*, p. 73.
24. *Id.*, p. 21,24,74.
25. *Id.*, p. 24
26. **The Power and the Glory**, pp. 132,209.
27. **A Sort of Life**, p. 41.
28. **The Heart of the Matter**, p. 83.
29. *Id.*, p. 222.
30. **Couto**, p. 219.
31. *In Couto*, p. 140.
32. **A Sort of Life**, p. 13.
33. *Id.*, pp. 137-138.
34. *Id.*, p. 45.
35. **Couto**, p. 216.
36. Interview with Christopher Burstall, **The Listener**, Nov 21,1968.
37. **A Sort of Life**, p. 120.
38. *Id.*, p. 154.
39. Interview with Bernard Violet in **Folha de São Paulo**, May 18, 1991.
40. **A Sort of Life**, p. 16.
41. *Id.*, pp. 107,140.
42. *Id.*, p. 69.
43. *Id.*, pp. 39-40.
44. **Bonnici**, pp. 155-165.
45. *In Guardian Weekly*, May 5, 1991.
46. **Pontos de Fuga**, pp. 121-123; Lerner, p. 217.
47. **Pontos de Fuga**, pp. 203, 216.
48. *Id.*, p. 214.
49. **Couto**, p. 215.
50. Interview with Bernard Violet in **Folha de São Paulo**, May 18, 1991.
51. **Pontos de Fuga**, p. 219.
52. **Hayward**, p. 53.
53. *Id.*, p. 81.

BIBLIOGRAPHY

- ABRAMS, M. H. (Ed.), *The Norton anthology of English literature*. New York: W. W. Norton, 1979. v. 2.
- BEDE. *A history of the English church and people*. Harmondsworth: Penguin, 1981.
- BONNICI, T. Greene's *The Honorary Consul* and the theology of liberation. *Revista Unimar* 11(1): 155-165, 1989.
- COUTO, M. *Graham Greene. On the frontier*. New York: St. Martin's, 1988.
- CUDDON, J. A. *A dictionary of literary terms*. Harmondsworth: Penguin, 1986.
- GREENE, G. *A gun for sale*. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- GREENE, G. *A sort of life*. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- GREENE, G. *Brighton rock*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- GREENE, G. *Dr. Fischer of Geneva*. Harmondsworth: Penguin, 1991.
- GREENE, G. *Pontos de fuga*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- GREENE, G. *The heart of the matter*. Harmondsworth: Penguin, 1986.
- GREENE, G. *The lawless roads*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- GREENE, G. *The power and the glory*. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- HAYWARD, J. *Selected prose of T. S. Eliot*. Harmondsworth: Penguin, 1978.
- LERNER, L. *Graham Greene. The Critical Quarterly* 5: 217-231, 1963.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA DIMENSÃO AFETIVA

VIKTOR SHIGUNOV*

RESUMO: O objetivo do trabalho foi o de codificar as manifestações de afetividade dos estagiários do Curso de Educação Física e saber a opinião dos alunos sobre a aula ministrada. Os resultados mostram que a maioria dos estagiários situa-se como pessoas que atuam com pouca afetividade positiva. As palavras "não" e "errado" são muito empregadas pelos estagiários. Os alunos questionados gostam muito das aulas e dos seus professores de educação física. **Palavras-chave:** estagiários, formação, afetividade, alunos.

FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY OF THE AFFECTIVE DIMENSION

ABSTRACT: The purpose of this study was to verify the display of affective expressions' of the training teacher and know pupils' opinions about Physical Education classes. The results show a great number of negative affectivity displayed by the teacher student. The words "no" and "wrong" have great use. The students like Physical Education classes and their teacher's. **Key words:** student teacher, training teacher, affectivity, students.

INTRODUÇÃO

A formação de professores sempre foi um problema complexo e com várias vertentes de estudos. Os estudos realizados indicam várias direções para serem seguidas, mas se baseiam em três premissas básicas: 1ª) os fins e objetivos da educação pretendida; 2ª) formação do cidadão e; 3ª) formação da mão-de-obra especializada.

* Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3.690, Campus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

Uma das interrogações seria: em que princípios, científicos ou não, deve-se basear para fornecer a formação de professores nos diferentes níveis e idades? A formação à que aqui se refere é a educação geral que se pratica em todos os países do mundo civilizado. Entende-se que os componentes curriculares que orientam a educação de cada país dependem dos diferentes fatores que se colocaram como prioritários e vertentes como orientadoras da condução à formação, independente do grau, da especialidade ou da vocação dos formandos.

Os fins e os objetivos da educação, primeira premissa, confundem-se muitas vezes com a política do país, desconsiderando-se em outras os princípios biológicos, psicológicos e evolutivos do ser humano.

A segunda, a formação do cidadão, ainda é mais complexa. As bases para sua consecução passa, indiscutivelmente, pela visão específica de cada grupo étnico, religioso, cultural e também de evolução no mundo moderno, do entendimento governamental, da visão de macro-mundo que gira em torno dos que dirigem os destinos dos seus cidadãos.

A terceira, mão de obra especializada, passa pelas duas primeiras, sendo na realidade a sua práxis.

A criação da mão de obra especializada e altamente capacitada é o sonho de todos os países. A política da educação passa por investimentos de grande monta, inicialmente, e de vários anos de sua aplicação com o mesmo sentido e visão que deve haver, tanto na sua atuação presente, como também na continuidade política de cada governo ou regime.

Não é objetivo do presente trabalho entrar pela senda da análise política da educação, mas não se pode ter uma visão global da formação e da educação sem se referenciar à política.

Assim, os objetivos do trabalho foram detectar a atuação dos estagiários frente a variáveis de afetividade e de instrução, além de verificar a opinião dos alunos sobre a aula de Educação Física.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Entre muitos outros autores, de diferentes nacionalidades, podem-se destacar nomes (Annarino, De Landsheere, Estrela, Mialaret, Postic) que se preocupam em fornecer subsídios para a melhoria e entendimento da formação de professores e, por que não dizer, de profissionais das mais diferentes áreas.

As diferentes linhas de pensamento na formação de mão de obra

especializada podem ser esquematizadas em duas vertentes, como sugerem (Mialaret, 1981) e (Estrela & Estrela, 1977): 1^a) a vertente pedagógica; 2^a) a vertente científica.

Não obstante as duas vertentes serem globalizantes, deve-se tê-las como referencial, como duas bases de análise, como ponto de início para uma concepção mais detalhada da práxis curricular.

A concepção brasileira de formação de professores de Educação Física adotou um modelo curricular que é proposto para todo o Brasil, contemplando os seguintes aspectos: a) conhecimento filosófico; b) conhecimento do ser humano; c) conhecimento da sociedade; e d) conhecimento técnico-pedagógico.

O sistema escolar revela-se quase que universalmente deficiente em diferentes níveis, por razões estruturais que provêm de uma matriz histórica secular altamente estruturada e de difícil ultrapassagem.

Muitos modelos de educação, camufladamente, levam à reprodução das discriminações e dos privilégios sociais, uma base da ordem dominante que emoldura de ressaibos éticos o que ela possui de severa, implacável com os fracassados, com os que não se lhe assimilam, submetam ou obedeçam.

A educação, tendo como pressuposto inicial, como pondera (Valente, 1988), ser o veículo de conhecimento e da prática adquiridos, ostenta no seu bojo o descompasso da sua época, sendo parca e pouca inovadora, tanto sob os aspectos científicos, quanto literários ou técnicos. Em geral, contudo, os seus mais recentes egressos, estão há muitos anos em déficit das pesquisas, das técnicas de vanguarda.

Como ponderam (Valente, 1988) e (Freire, 1975), a segunda lacuna da escola está no discurso que não consegue atender à pessoa humana em toda sua complexidade e necessidades.

Os diferentes problemas ligados a várias frentes de ação, entre elas a desagregação e reformulação familiar, flutuação dos estratos sociais, os conflitos ideológicos e religiosos, os estreitamentos de fronteiras mundiais, o ressurgir dos fanatismos, a ausência do filosofar, demonstram a crise vivida e a impossibilidade de a escola e a educação assumirem tais responsabilidades. Isto porque a escola nunca foi chamada explicitamente para desempenhar melhor campo de ação que o de ratificar, com alguns toques cognitivos, o que a sociedade lhe entrega.

Pode ser constatado agora, da pressão comunitária confrontada com as ineficácias evidenciadas pelos organismos institucionalizados, o

aparecimento de malabarismos de solução, soluções sem amparo, apenas conceptuais, sem a projeção e o pressuposto; de buscar a integração das mudanças no seio do desenvolvimento pessoal de capacidades e realizações em todos os domínios de cada um, durante a sua existência.

O problema da formação pressupõe a definição e clarificação, tanto dos objetivos como dos perfis e, também, dos papéis que os futuros profissionais deverão desempenhar no contexto macro e micro social. Como afirma Simões (1979), as diferentes tarefas do professor jogam papéis importantes na sua capacidade de inovação e de investigação, indicando os caminhos para uma formação adequada.

Os princípios orientadores da formação dos futuros profissionais são indicados por Correia (1989) e Postic (1979), entre outros, como sendo os seguintes: princípio da continuidade; princípio da integração; princípio da unidade e diversidade; princípio da individualização.

Princípio da continuidade

Este princípio é estudado e proposto por vários autores, entre eles, De Landsheere & De Landsheere (1983) e Estrela & Estrela (1977), sob várias conotações, entre as quais: permanente, continuada e contínua.

Este princípio evidencia a necessidade de haver um planeamento para uma formação continuada, coexistente à duração da vida ativa do profissional. A formação continuada implica em uma reformulação na formação inicial, para haver a sensibilidade dos profissionais em terem a vontade de continuar sempre estudando, sempre se atualizando. Há necessidade de serem eternos estudiosos.

Princípio da integração

O princípio da integração implica na formação dos profissionais tendo em conta as diferentes dimensões polares que deverão ser integradas na formação. A dimensão científica e a dimensão pedagógica deveriam ser uma preocupação constante na formação dos profissionais e, principalmente, dos professores, como afirmam (D'Hainaut, 1979) e (Mialaret, 1981).

A dimensão teórica e a dimensão prática, o grande problema de muitas formações, devem possuir um equilíbrio para proporcionar a base sólida ao profissional, como ponderam Kaye (1982) e Shigunov (1990). A dimensão geral e a dimensão profissional devem ser um dos pilares da

formação profissional, não obstante ser a sua barreira muito tênue e difícil de distinguir. Com estas dimensões, supõe-se poder suprir muitas falhas e, igualmente, diminuir as lacunas na base da formação dos profissionais, como diriam Carreiro da Costa e Onofre (1988), entre muitos outros autores.

Princípio da unidade e diversidade

Este princípio gera muitas discussões, havendo a defesa de uma e também de outra formação.

A unidade defende-se pelo aspecto sociológico da igualdade de oportunidades para todos e igualdade das finalidades educativas. A outra razão para a defesa da unidade é pedagógica, pelo fato da necessidade em atender por igual aos educandos mais e os menos idosos com profundidade pedagógica. A unidade será, também, uma força para lutar contra a desigualdade do nível social entre as diferenças de categorias profissionais de muitos professores.

Pode-se apontar outra razão para tal consecução na formação, que é a polivalência dos professores lutando para estabelecer integração entre os diferentes níveis.

A diferenciação de formação estaria nas diversas especialidades que propostas as pelas próprias profissões.

Princípio da individualização

É difícil discutir o princípio da individualização em um mundo de massificação. Muitos caminhos tentados falharam, para uma implantação mais eficaz do ensino individualizado no mundo moderno. Não obstante tal dificuldade, há necessidade de defender-se a individualização do ensino. Ela é a condição da auto-afirmação, autoformação e o objetivo para onde toda a atividade formativa deve convergir. Este talvez seria o princípio que mais implicações de mudanças haveria de suscitar, no atual contexto educativo. Exige, como diriam De Landsheere & De Landsheere (1983) e Simões (1979), uma mudança e criação de estruturas de orientação e prossecução dos novos objetivos.

As Disciplinas das áreas de formação

Como tem-se evidenciado a formação, dos profissionais, e principalmente os de Educação Física, deve pautar-se em áreas que

englobem as diferentes vertentes do saber na sua formação. Para muitos autores, entre eles (Oliveira, 1988), a formação dos profissionais de Educação Física deveria ter como disciplinas as provenientes das seguintes áreas: conhecimento filosófico do homem, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade, conhecimento técnico-pedagógico da profissão.

Conhecimento filosófico do homem

Esta área do saber é fruto da reflexão sobre a realidade, tanto em nível da práxis como o da teoria. Deve ter como vertente a consideração da existência diária dos profissionais, sempre relacionados aos acontecimentos históricos, sociais, políticos. Devem estar contempladas, e sempre presentes, nesta área, as ciências que representem tal preocupação de estudo. Devem-se contemplar, neste plano, diferentes disciplinas que visem fornecer conhecimento sobre os diferentes tópicos filosóficos do homem.

Conhecimento do ser humano

Esta área deve ter em conta os aspectos que ocorrem durante todo o ciclo vital do homem. Os aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos devem ser apresentados, sem jamais olvidar a sua integração com o meio ambiente, tendo como referência a prática das atividades corporais. Ao se escolherem as diferentes e variadas disciplinas possíveis de compor o rol, deve-se privilegiar o equilíbrio e depois a especialidade.

Conhecimento da sociedade

Esta área deve ser entendida como a compreensão da natureza social das diversas instituições, sistemas e processos, com vistas a uma eficaz, ampla e indiscriminada atuação das atividades corporais para o crescimento e desenvolvimento, não só do indivíduo, mas principalmente, da sociedade em que se insere. As disciplinas que deveriam compor o rol das contempladas nesta área, não são, geralmente, na Educação Física, muito numerosas.

Conhecimento técnico-pedagógico

Esta vasta área deve ser entendida como um conjunto de

conhecimentos específicos em relação às atividades de concepção, consecução, direção, aconselhamento e avaliação da Educação Física.

Deve ser preocupação desta área a tematização de todos os elementos que a cultura corporal tem produzido no seu transcurso histórico. O rol de disciplinas concernentes a este plano deve ser preconizado em função da concepção dos perfis técnico e humano do futuro profissional.

O vasto cabedal de conhecimentos que a formação generalista fornece ao futuro profissional só ficará completa com uma parte de aprofundamento. Este aprofundamento será constituído por disciplinas que permitirão ao profissional ampliar os conhecimentos na área do seu interesse e habilidade.

Este tipo de concepção faz uma conexão entre a dimensão individualizada e a dimensão teórico-prática, ao proporcionar vivências no campo real de trabalho e de opção do futuro profissional de Educação Física.

Muitas disciplinas podem e devem fazer parte do rol que deverá preencher os diferentes pressupostos e princípios apresentados no presente trabalho.

Julga-se ser da competência de cada universidade, de cada faculdade, de cada curso incluir disciplinas, dirigir e orientar a formação dos futuros profissionais. Parece que isto ninguém discute e todos aceitam. Contudo, a grande discussão é a definição de quanto e o quê, em cada dimensão e cada princípio é recomendado e aconselhável incluir, oferecer aos futuros profissionais da Educação Física.

Entende-se que deve haver um equilíbrio entre as diferentes partes da formação profissional. Propõe-se que não haja esquecimento de inclusão, na formação dos futuros professores de Educação Física, de tópicos e discussões em torno das relações humanas, da dimensão afetiva, da interação em uma sala de aula e, igualmente, na sociedade.

Acredita-se que a formação de todos os profissionais, independentemente do seu campo de atuação, mas principalmente dos que estão ligados à transmissão de conhecimentos e formação de outros, deve passar por uma reestruturação, tanto conceptual quanto como prática, para formar profissionais mais éticos, mais competentes, mais responsáveis, mais conscientes e principalmente mais humanos.

METODOLOGIA

Amostra

O presente estudo teve como amostra trinta e oito ($n=38$) estagiários do Curso de Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. Eram dezenove ($n=19$) do sexo masculino e dezenove ($n=19$) do sexo feminino. A condição para tal atividade era ter concluído as disciplinas dos anos precedentes.

Local

O local de trabalho dos estagiários foi a cidade de Lisboa, em escolas públicas, de nível preparatório (correspondendo à 5^a e à 6^a séries no Brasil) e secundário (correspondendo à 7^a até a à 12^a séries). Os estagiários foram assim distribuídos: 6 do sexo masculino, em escolas preparatórias, e 13, em escolas secundárias; 12 do sexo feminino, em escolas preparatórias, e 7, em escolas secundárias.

Todas as escolas possuía locais apropriados para as aulas de Educação Física, não obstante, pelo número de professores, muitas observações foram feitas em locais não muito adequados para atingirem os objetivos.

Instrumento de coleta dos dados

A coleta dos dados foi feita por observação direta dos estagiários em seu trabalho. O instrumento utilizado para observação do desempenho foi elaborado a partir de itens sugeridos por (Bloom, 1981) e (Piéron, 1988).

A ficha de observação foi constituída por dois pólos da afetividade: o pólo positivo e o pólo negativo. No pólo positivo, eram codificadas as manifestações do professor em elogiar, incentivar, encorajar, ser urbano, usar o 1^o nome do aluno. Já no pólo negativo, eram codificadas as manifestações do professor em criticar, ser rude, punir, agredir.

Observaram-se, também, as diferentes formas e momentos da manifestação das atitudes de afetividade durante a aula: forma verbal ou não-verbal, no momento do empenhamento motor ou em outro.

Cada professor estagiário foi observado em uma só aula, no ano letivo de 1989/1990. O número total de manifestações em cada variável estudada corresponde ao número total que o professor estagiário

apresentou durante o tempo total da sua aula. A coleta foi realizada pelo autor do trabalho e dois professores treinados para igual finalidade.

Foram selecionados aleatoriamente, de cada professor, 8 (oito) alunos, sendo 4 (quatro) de cada sexo. Estes alunos responderam a 4 (quatro) questões em que se pedia sua opinião e percepção sobre: 1º) o gosto de cada um pela Educação Física; 2º) o quanto gostavam do professor; 3º) o quanto gostavam da maneira de lecionar do professor; e 4º) sua maneira de relacionar-se na aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os resultados e os quadros para melhor entendimento e para ilustrar as conclusões apresentadas na presente pesquisa.

QUADRO 1: Dados globais dos estagiários

Variáveis	N	X	D.P.	MINI	MAXI
ATIP	38	42.97	18.23	11.00	89.00
ATIN	38	20.39	10.14	5.00	52.00
VERP	38	33.55	14.03	7.00	79.00
VERN	38	15.55	9.24	3.00	50.00
NVERP	38	9.42	8.22	.00	39.00
NVERN	38	4.84	5.20	.00	18.00
EMPP	38	16.84	8.46	1.00	34.00
EMPN	38	14.36	6.66	3.00	31.00
MOMP	38	26.13	13.40	5.00	62.00
MOMN	38	5.97	5.90	.00	25.00

Legenda: D.P.= desvio padrão; MINI= mínimo; MAXI= MÁXIMO; ATIP= atitude positiva; ATIN= atitude negativa; VERP= verbal positivo; VERN= verbal negativo; NVERP= não-verbal positivo; NVERN= não-verbal negativo; EMPP= empenhamento motor positivo; EMPN= empenhamento motor negativo; MOMP=outro momento positivo; MOMN= outro momento negativo.

Analisando-se o quadro 01, detecta-se que a média das atitudes positivas dos estagiários é de 42.97 manifestações e as negativas de 20.39. Devem-se destacar os baixos valores das atitudes não verbais, tanto positivas com 9.42 manifestações, como também, das negativas de 4.84.

Outro destaque deve ser dado aos valores do momento das manifestações das atitudes, onde os valores de empenhamento motor é de

16.84 manifestações positivas e 14.36 negativas. As manifestações em outros momentos é de 26.13 para as manifestações positivas e de 5.97 para as manifestações negativas. Assim, podem-se verificar as poucas manifestações de afeto positivo durante o empenhamento motor, sempre a parte mais extensa da aula.

O número de 33.55 manifestações foi a média para a variável forma verbal positiva sendo que da negativa foi de 15.55. Já a forma não verbal, tanto positiva como negativa, teve uma média mais baixa.

O quadro 02 apresenta os valores dos dados da amostra do sexo masculino, na sua totalidade, com as onze variáveis do estudo.

Analisando o quadro 02, deve-se destacar a média elevada das atitudes positivas com 47.63 manifestações (um mínimo de 11 e o máximo de 89). Outro destaque são as manifestações não verbais com a média de 5 manifestações. Deve-se, também, destacar no momento das manifestações: o momento de empenhamento motor do aluno que tem quase idênticos números, porém, as manifestações positivas acontecem mais em outro momento da aula.

QUADRO 2: Dados globais do sexo masculino

Variáveis	N	X	D.P	MINI	MAXI
ATIP	19	47.63	21.06	11.00	89.00
ATIN	19	19.15	8.87	5.00	35.00
VERP	19	37.15	16.52	7.00	79.00
VERN	19	14.15	7.75	5.00	35.00
NVERP	19	10.47	9.74	1.00	39.00
NVERN	19	5.00	6.03	.00	18.00
EMPP	19	17.21	9.55	3.00	34.00
EMPN	19	13.63	5.60	3.00	24.00
MOMP	19	30.42	15.20	6.00	62.00
MOMN	19	5.42	5.82	.00	17.00

Parece que os professores apresentam muitas manifestações positivas e menos negativas em outros momentos da aula que não o do empenhamento motor.

Os resultados parecem indicar um padrão de intervenção afetiva semelhante em escolas de níveis diferentes e com alunos de idades variadas.

Analisando-se o quadro 03, estagiários do sexo feminino, constata-se

que os valores das atitudes positivas são de 38.31 manifestações, abaixo da média, e das atitudes negativas, 21.63, acima da média.

Deve-se notar que as manifestações negativas, na sua maioria, são sempre acima da média geral, acontecendo o contrário com as manifestações positivas.

Parece que os estagiários do sexo feminino, de uma forma global, intervêm mais negativamente na dimensão afetiva.

Percebe-se que os futuros professores não se abstêm da crítica, repreensões, punições e até agressões, para esta faixa etária, esquecendo-se, como sugerem Delamont (1987), Siedentop (1983), de serem positivos e relevar muitas atitudes das crianças, nem sempre consideradas transgressoras ou indisciplinadas por outros professores.

Igualmente, evidencia-se que a idade tem influência no comportamento dos estagiários do sexo feminino, jogando um papel importante na concepção de autoridade de professor e entendimento da interação que deve existir entre pessoas.

Os valores apresentados parecem indicar que isto é muito mau, tanto para os alunos como para os futuros profissionais, em termos de atuação, de valores e de objetivos da educação.

O número de atitudes negativas manifestadas pelos estagiários vem corroborar as afirmações de Allison (1990) e Delamont (1987), quanto aos professores estagiários e formados que atuam com crianças menores. Já, segundo os conselhos de Merrett & Wheldall (1990), o professor deve relevar muitas atitudes dos alunos e selecionar suas intervenções repreensivas, tornando desta maneira mais positiva sua intervenção.

QUADRO 3: Dados globais do sexo feminino

Variáveis	N	X	D.P.	MINI	MAXI
ATIP	19	38.31	13.93	14.00	58.00
ATIN	19	21.63	11.38	5.00	52.00
VERP	19	29.94	10.22	10.00	44.00
VERN	19	16.94	10.54	3.00	50.00
NVERP	19	8.36	6.46	.00	20.00
NVERN	19	4.68	4.37	.00	15.00
EMPP	19	16.47	7.45	1.00	32.00
EMPN	19	15.10	7.65	4.00	31.00
MOMP	19	21.84	9.95	5.00	41.00
MOMN	19	6.52	6.08	.00	25.00

Verifica-se que os dados apontam para necessidade de um treinamento e conscientização das ações do professor.

A análise de correlação, como mostra a **Figura 1**, entre as diferentes atitudes dos estagiários, mostrou que existe uma correlação significativa da "**atitude positiva**" com as outras e diferentes manifestações, atingindo valores de .89 na "**verbal positiva**" e .90 no "**momento positivo**". Deve-se destacar a não correlação significativa com as atitudes "**verbal negativa**".

Os valores de correlação da "**atitude negativa**" com as outras atitudes são mais baixos, contudo apresentando significância, exceto com a "**não verbal positiva**" com valor de .17.

Essas correlações podem ser explicadas pelos índices de frequência que os estagiários manifestaram nas suas aulas, das várias atitudes, tanto negativas como positivas. Os dados indicam não haver uma clara evidência de atuações apenas positivas ou negativas, mas sim um espectro de atuação com manifestações de ambas as atitudes.

Number of Cases: 38

Number of Variables: 12

	sexo	escola	atipos	atineg	vertpos	vertneg	overpos	overneg	moemppos	moemneg	modipos	modineg
sexo	1.00000											
escola	-.31623	1.00000										
atipos	-.25880	.10989	1.00000									
atineg	.12357	-.23640	.42954	1.00000								
vertpos	-.27949	-.02585	.89026	.48412	1.00000							
vertneg	.15296	-.38757	.26420	.86003	.43370	1.00000						
overpos	-.12964	.25691	.67735	.17669	.27874	-.10907	1.00000					
overneg	-.03076	.22753	.36830	.42228	.17364	-.09935	.53834	1.00000				
moemppos	-.04413	.07475	.72796	.48631	.66009	.45846	.48775	.13390	1.00000			
moemneg	.11206	-.21136	.31675	.83549	.37619	.77659	.11194	.24969	.39269	1.00000		
modipos	-.32439	.19677	.90143	.27757	.79492	.07011	.61396	.41674	.35939	.18317	1.00000	
modineg	.09489	-.14908	.39565	.78881	.42252	.61474	.18443	.44619	.40633	.32461	.28195	1.00000

Critical Value (1 - TAIL, .05) = + Or - .27114

Critical Value (2 - tail, .05) = +/- .31975

N = 38

FIGURA 1: Correlação das variáveis do estudo

Analisando-se as respostas dos alunos aos questionários, com as perguntas sobre o gosto pela Educação Física e a percepção sobre a forma de lecionar e relacionar-se do professor, as suas atitudes, indiferentes ao

sexo, escola e professor, elas são positivas em relação ao gosto e satisfação nas aulas de Educação Física. Ainda, deve-se ressaltar, como ponto positivo em favor dos estagiários e da Educação Física, que os alunos tiveram apenas uma avaliação de atitude de "indiferença" em relação ao professor, à matéria e à interação que o professor proporciona nas aulas.

Deve-se frisar que os valores mais baixos foram encontrados nas respostas dos alunos do sexo feminino em relação à matéria e à interação com o professor.

CONCLUSÕES

Referenciando-se inicialmente ao objetivo global do estudo, pode-se dizer que os estagiários em geral utilizam pouco as atitudes afetivas positivas nas aulas de Educação Física. As médias para tal manifestações são menos de uma por minuto.

Deve-se ainda destacar que a média das manifestações negativas, que são atitudes que representam o professor fazendo uma crítica, uma ameaça, uma agressão verbal ou ainda punindo o aluno, acontecem a cada dois minutos da aula. Em casos extremos isto é realizado a cada trinta segundos da aula.

As manifestações positivas, em média, acontecem a cada minuto em uma aula, havendo casos extremos de a cada quinze segundos e, em contrário, apenas haver onze manifestações durante toda a aula. Isto vem corroborar com (Piéron, 1988) e (Siedentop, 1983) ao afirmarem que, em uma sala de aula, as atitudes dos professores deverão ser racionalizadas, e a eles cabe descobrir o momento da sua intervenção.

Devem-se, igualmente, destacar os diferentes momentos das manifestações afetivas, havendo uma diferença no tocante ao momento do empenhamento motor do aluno, por ser o mais longo período, e curiosamente um grande número de manifestações, tanto positivas como negativas, acontecerem em outros curtos momentos da aula.

Todavia, o que realmente sobressai, no desempenho dos professores estagiários, é a falta de urbanidade (uso das expressões "desculpe", "por favor" e "obrigado"), durante a aula; e o uso das expressões "não" e "errado", às vezes seguidas de diferentes manifestações negativas.

As atitudes praticadas pelos estagiários refletem a falta de preocupação no treinamento e preparação para tal problema, ou então a

visão centra-se mais na eficiência do ensino, deixando este tipo de formação para outra etapa ou outra disciplina.

Parece que o modelo de formação dos professores está voltado, exclusivamente, para treinar, instruir, mandar e cobrar e não dialogar, entender, aceitar.

A interação positiva do professor-aluno foi esquecida, relegada à segundo plano. A interação que acontece é com a brutalidade e rudeza de campos de batalha entre inimigos mortais, como, também, apontam (Delamont, 1987), (Fernandes, 1990) e (Siedentop, 1987), entre muitos outros.

Faltam mais estudos, mais detalhes, maior número de observações com controle de outras variáveis, para aprofundarem-se as conclusões sobre este aspecto na formação dos professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLISON, P.C. Classroom teacher's observations of physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9: 272-283, 1990.
- ANNARINO, A.A., COWELL, C.C. & HAZELTON, H.W. *Curriculum theory and design in physical education*. St. Louis: The C.V. Comp., 1980.
- BLOOM, B. S. *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto alegre: Globo, 1981.
- CARREIRO DA COSTA, F.A.A. & ONOFRE, M. As oportunidades educativas no ensino das atividades físicas. *Horizonte*, 27: 95-100, 1988.
- CORREIA, J.A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto, PT: ASA, 1989.
- DE LANDSHEERE, V. & DE LANDSHEERE, G. *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores, 1983.
- DELAMONT, S. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- D'HAINAUT, L. *Educação dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.
- ESTRELA, M.T., & ESTRELA, A. *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- FERNANDES, E. *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro, PT: Estante, 1990.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto, PT: Afrontamento, 1975.
- KAYE, B. *Formação de professores: participação na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- MERRETT, F. & WHELDALL, K. *Positive teaching in the primary school*. London: Paul Chapman, 1990.
- MIALARET, G. *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.
- OLIVEIRA, A.A.B. *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Santa Maria: UFSM, 1988. 155p. Tese (Mestrado em Ciências do Movimento) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 1988.
- PIÉRON, M. *Didactica de las actividades físicas e deportivas*. Madrid: Gymnos Editorial, 1988.
- POSTIC, M. *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- SHIGUNOV, V. A study of affect in the physical education class. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES*, 9, 1990, Budapest, *Trabalho apresentado...* Budapest: [s.n.], 1990.
- SIEDENTOP, D. Development teaching skills in physical education. Palo Alto: Mayfield, 1983.
- SIEDENTOP, D. Going Public: quality control in graduate education. *Quest*, 39: 82-87, 1987.
- SIMÕES, A. *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- VALENTE, B. *Por uma escola-projecto*. Lisboa: Livro Horizonte, 1988.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1 - NORMAS GERAIS

A **REVISTA UNIMAR** é subdividida em três áreas de conhecimento: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas e Sociais.

1. A **REVISTA UNIMAR** publica artigos originais de pesquisa em qualquer área de conhecimento, em português ou em inglês.
2. Os artigos já publicados não serão considerados. Caso o artigo esteja sob consideração em qualquer outra revista científica, o fato deve ser informado pelo autor no ato da entrega.
3. A ortografia e o estilo, bem como os conceitos emitidos, são de responsabilidade do(s) autor(es).
4. Os artigos devem ser acompanhados de uma carta de encaminhamento, constando o endereço do autor responsável, bem como a área de conhecimento em que o artigo se enquadra.
5. Serão fornecidas, gratuitamente, ao autor responsável 50 separatas e um exemplar da revista.
6. Trabalhos de revisão e resenhas, quando bem elaborados e de grande interesse atual, poderão ser apresentados para julgamento.

2 - NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

1. Os artigos devem ser datilografados em espaço duplo, papel tamanho A4 (210mm x 297mm), e virem acompanhados de um disquete digitado em Word 4 ou posterior. O artigo não deve exceder a 20 páginas, incluindo tabelas, gráficos, figuras e referências bibliográficas.
2. O texto deverá ter, preferencialmente, a seguinte estrutura: Introdução, desenvolvimento (materiais e métodos, resultados, discussão), conclusão e referências bibliográficas.
3. O título, com no máximo 20 palavras, em português e em inglês, deve ser preciso e informativo.
4. Fornecer o nome completo dos autores e respectivos endereços. Usar símbolos diferentes para distinguir autores de diferentes instituições. Os endereços devem vir em nota de rodapé, na primeira página.

5. Os artigos deverão conter um resumo, com no máximo 150 palavras, em português e em inglês.
6. Palavras-chave (no máximo 6), em português e em inglês, retiradas do texto, devem ser apresentadas em ordem alfabética, após os resumos.
7. Fornecer um título abreviado do artigo, com no máximo seis palavras.
8. As ilustrações, quadros e tabelas, numeradas em algarismo arábico, com suas respectivas legendas devem vir em folhas separadas, porém inseridas no texto. Gráficos devem ser apresentados em disquete. Caso não seja possível, deverão ser desenhados com tinta preta em papel vegetal. Fotografias devem ser apresentadas em papel brilhante, em branco e preto. Ilustrações como Figuras e Gráficos, devem apresentar dimensões não superiores a 11,5cm de largura por 17cm de altura, incluindo a legenda, ou o dobro destas dimensões.
9. As citações literais no texto devem ser feitas pelo sobrenome do autor (em letras minúsculas), seguido do ano de publicação e página (Silva, 1981:36). Quando se refere a idéias de autores, coloca-se o sobrenome do autor (em letras minúsculas), seguido do ano de publicação (Ferreira, 1985). Quando houver dois autores, os nomes devem ser separados por &. Quando houver três ou mais autores, deve-se citar o primeiro autor seguido de *et al.*
10. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética e conter todos os dados necessários à sua identificação, conforme os exemplos abaixo:

Livro

SCHMIDT, G.D. *Handbook of Tapeworm Identification*. Florida: CRC Press, 1986.

Capítulo de Livro

RHOADES, M.M. Studies on the cytological basis of crossing over. In: PEACOCK, D.J. & BROCK, R.D. (ed.). *Replication and Recombination of Genetic Material*. Canberra: Australian Academy of Science, 1968. p.229-241.

Dissertação/Tese

ACOSTA-ESPINOZA, J. *Variabilidade e associações genéticas entre caracteres de mandioca (Manihot esculenta Crantz) combinando policruzamentos e propagação vegetativa*. Piracicaba: USP, 1984. 118p. Tese (Doutorado em Genética e Melhoramento de Plantas) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, 1984.

Artigos de Revista

RHOADES, M.M. & DEMPSEY, E. On the mechanism of chromatin loss induced by B chromosome. *Genetics*, 71(1):73-96, 1970.

BOTELHO, C., BARBOSA, L.S.G., SILVA, M.D. & MEIRELLES, S.M.P. Fluxo migratório de casos de malária em Cuiabá/MT, 1986. *Rev. Inst. Med. Trop.*, 30(2):212-220, 1988.

Anais de Congresso

SANTOS, H.P. dos & LHAMBY, J.C.B. Competição de cultivares de beterraba açucareira e forrageira (*Beta vulgaris* L.) em 1983. In: REUNIÃO TÉCNICA ANUAL DA BETERRABA AÇUCAREIRA, 3, 1984, Pelotas. *Anais...* Pelotas:EMBRAPA-UEPAE, 1985. p.11-18

Artigos de Jornais

COUTINHO, W. O paço da cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar. 1985. Caderno B, p.6.

MINISTÉRIO proíbe fabricação e uso de agrotóxico à base de organoclorados. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 set. 1985. p.25.

