

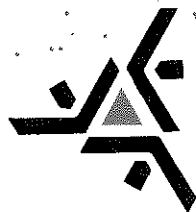
Revista

unimar

ÓRGÃO OFICIAL
DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL
DE MARINGÁ

ISSN 0100-9354

MARINGÁ
PARANÁ



VOLUME 15
NÚMERO 1
ABRIL 93

Revista
UNIMAR

Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá

ISSN 0100-9354

Revista UNIMAR, Maringá 15(1) abril/93

SUMÁRIO

HUMANAS

- Geovanio E. Rossato e Jorge Ulises Guerra Villalobos.*
A questão da modernidade e do não-ser.
Modernity and non-existence issues. 1-6
- Jorge Ulises Guerra Villalobos, Diana Carvalho de Carvalho, Luiza Maria Duarte Eschenazi, Olinda Teruko Kajihara, Rosângela Getirana Santana, Paulo Sergio Grave, Rinaldo A. Galete, Mariluce Pintinha, Maria E. de Moraes Melo, Udo L. Mayer, Willian Sartori e Francisco Z. Afonso de Almeida.* Transporte coletivo em Maringá: uma questão em particular.
Bus system in Maringá: a particular issue. 7-14
- Lizia Helena Nagel.* Aristófanis: também um modo de pensar a educação.
Aristophanes: a way of looking at education too. 15-20
- Sandino Hoff.* As diretrizes educacionais no Estado do Paraná de 1962 a 1983.
Educational policies in the State of Paraná from 1962 to 1984. 21-29
- Maria Dolores Machado e Renilson José Menegassi.* Isotopia na propaganda dos produtos da marca Kibon.
Isotopy in the propaganda of Kibon products. 31-36
- Oliver Friggieri* Justo Jorge Padrón: The Poet of Recollection a Critical Account of Los Círculos del Infierno.
Justo Jorge Padrón: O poeta das lembranças. Uma análise crítica de Los Círculos del Infierno. 37-57

<i>Thomas Bonnici. Feminist criticism of Shakespeare in the eighties.</i>	
Crítica feminista de Shakespeare na década de 80.	59-64
 <i>Adriano Rodrigues Ruiz. A resolução de problemas e linguagem</i>	
LOGO.	
Problem solving and LOGO Language.	65-75

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.

1. Pesquisa. 2. Ciência. 3. Cultura.

CDD - 001.43

Solicita-se permuta - Exchange requested

REVISTA UNIMAR
Órgão Oficial da Universidade Estadual de Maringá

Volume 15(1)

abril/93

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 Suely Pagliarini

CONSELHO EDITORIAL:

.Prof. Doherty Andrade

.Prof.^a Ivoneti Catarina Rigão Bastiani

.Prof. Marcelino Luiz Gimenes

.Prof.^a Maria Suely Pagliarini

.Prof. Osvaldo Hidalgo da Silva

.Prof. Thomas Bonnici

DIVISÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA-PPG:

.Maria José de Melo Vandrezen

Editoração Eletrônica:

.Marcos Kazuyoshi Sassaka

CAPA:

.Tania Regina Machado

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA:

.Prof.^a Deonízia Zimovski Germani

.Prof.^a Marilurdes Zanini

.Prof. Antonio Augusto de Assis

.Prof. Leonildo Carnevalli

.Prof.^a Geni Gomes de Oliveira

.Prof. José Hiran Sallée

.Prof. Thomaz Bonnici

.Prof.^a Edna Castilho Peres

.Prof. Silvestre Rudolfo Böing

.Prof.^a Odilair Ribeiro Kozan da Silva

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

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 242, 253

Maringá-Paraná-Brasil.

A QUESTÃO DA MODERNIDADE E DO NÃO-SER

Geovanio E. Rossato* e Jorge Ulises Guerra Villalobos*

RESUMO: Neste texto refletimos as relações entre países centrais e periféricos no contexto da modernidade.

Palavras-chave: Países centrais, Países periféricos, Modernidade.

ABSTRACT. MODERNITY AND NON-EXISTENCE ISSUES. In this text we analyse the relationship between central and peripheral countries in the context of modernity.

Key words: Central countries, Peripheral countries, Modernity.

I.- Ao referir-nos à modernidade sobressai-nos a idéia de uma vida dirigida pela tecnologia, questão esta que pode vir a ser traduzida na lei do mínimo esforço, isto é, o conforto como referência básica do quotidiano. No suporte desta "*modernidade*", encontramos o método indutivo, cujo referencial teórico nos permite a manipulação direta e integral da natureza. Esta problemática não pode ser analisada de forma isolada, pois ela necessariamente se constitui num "fato" global.

No entanto, estamos longe de ter a preocupação em dicotomizar nossa discussão em critérios ditos capitalistas e/ou socialistas, pois entendemos que ambos mergulham na aventura do bem-estar social industrializado, embasados numa racionalidade prática. Estamos, sim, preocupados em refletir o alcance generalizado da modernidade que tem características e finalidades próprias dentro do contexto geo político mundial.

Assim, torna-se necessário, precisar quais as características e finalidades desta "*modernidade*". De um lado, para os responsáveis política, econômica e culturalmente deste amplo progresso técnico-industrial-científico; e de outro, para os excluídos desta expansão *civilizatória* ocidental.

Neste sentido, faz-se necessário conceber representantes e excluídos, na acepção mais ampla possível, podendo ser categorizados, e historicamente concretizados, em classes, grupos, nações, indivíduos ou trustes, cartéis e seus contrários. Desta maneira, a forma e o conteúdo da modernidade variam, por

* Departamento de Fundamentos da Educação Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

razões diversas, do Estado francês para o boliviano, da classe burguesa para a proletária, do rico para o pobre, do continente europeu para o latino-americano, africano e/ou asiático.

O fato é que vivemos na era das grandes revoluções técnico-científicas, trazendo à tona uma perspectiva de *progresso* e de *conforto*. Porém, esta sociedade do bel-prazer não é partilhada por todos e, sim, por grupos restritos, uma vanguarda ou um grupo de supostos "iluminados" que se vendem ou já detêm o capital.

O arcaico e o moderno nunca estiveram tão próximos e ao mesmo tempo radicalmente separados pelas suas divergências, como estão hoje.

II.- O avanço científico e sua materialização no processo produtivo gera a tecnologia, superando a toda sorte a técnica. Esta não requeria um saber sistematicamente acumulado. Cabia-lhe, para sua efetivação, somente o domínio de um raciocínio simplista ou do senso comum. O delinear desses acontecimentos foi permeado por uma perspectiva sócio-política de poder.

O confronto entre privilegiados e marginalizados agora é intermediado pela tecnologia, e não mais imposto bruscamente a "ferro, fogo e cruz". A desproporcionalidade entre os que estão na esfera do poder e os que estão fora dela triplicou.

No século XVIII, a Revolução Francesa foi constituída, basicamente, pelo povo liderado pelos interesses burgueses contra o primeiro e o segundo Estados, que representavam os valores absolutistas-feudais impostos coercitivamente à massa. A relação revolucionária burguesia versus rei, do ponto de vista técnico das armas, dava-se de forma equiparada. Foices contra espadas, espadas contra escudos, e escudos contra cavalos.

Porém, esta equiparação técnica versus técnica foi diluída pela disparidade técnica versus tecnologia. Temos as mesmas foices contra os tanques, armas de precisão, computadores, radares, satélites e panfletos de trabalhadores contra a mídia corporificada. Ironicamente, hoje podemos prever se a greve ou reivindicação será levada a cabo.

Neste contexto, um jovem, pedagogicamente auxiliado por um arsenal educativo (computadores, professores especializados, bibliotecas), concorre a uma vaga no mesmo mercado, no mesmo vestibular, com outros milhares que estudaram numa sala de "pau-a-pique", com quadro e giz, no geral sem cadernos e livros.

A prova cabal de que as oposições das desigualdades se tornaram radicais, evidencia-se e cristaliza-se à medida que a tecnologia e a ciência tornam-se aliadas ideológicas de "pequenos" círculos de poder. Inaugura-se a modernidade do ser e do não-ser, segundo as categorias do filósofo Henrique Dussel.

O não- ser é o ser negado, ou marginalizado, que se origina na relação das totalidades periféricas com as totalidades centrais no contexto do imperialismo moderno.

O ser, o que é, o positivo e invejável, o bom, o evoluído ou civilizado encontram-se materializados historicamente em países desenvolvidos pós-modernos, no entanto, não exclusivamente. Essas economias terciárias oferecem a seus habitantes o luxo, o turismo e o prazer. É o advento do presente, do hedonismo.

O não-ser é o feio, o desprezível, de personalidade fraca. Por natureza, com pouca inteligência, segundo os moldes imperialistas. A esse não-ser são destinados o trabalho braçal, o suor, o cansaço e a morte prematura. Econômica e politicamente falidos, os países do não-ser caminham numa pré-industrialização ou numa industrialização a comando e a contento da ótica e determinação do capitalismo internacionalizado e corporificado num mercado mundial, sem fronteiras.

Hoje, como nunca, fala-se numa história e linguagem universais e por dedução numa dominação total. O homem, a partir da modernidade técnica-social (séc.XX), tornou-se *histórico*. Detém a onisciência, ao nível geográfico, e em expansão a todos os gêneros. Conhece e, em consequência, manipula o passado, o presente e o futuro. Desvenda mares, oceanos, montanhas, Marte, a Lua e o Sol, e outros sistemas. Agora domina o tempo, o dado social e o espaço, de forma totalizadora.

O fato é que a América Latina, África e Ásia, acabam por condenar seus habitantes. Essas terras que emanam "mirra e ouro" choram ao ver milhões de filhos seus lançados à miséria absoluta, vítimas oriundas de uma exploração em massa, intercontinental.

A modernidade *moderniza* a dominação. Extirpa, pelas armas e pela inocência, o próprio ser como nos mostraram Dorfman e Matellart. Paulo Freire fala sobre esta questão em sua pedagogia do oprimido. Nesta, o oprimido também é um opressor. Assim o inimigo onde possa estar? Talvez dentro de nós mesmos.

III.- Enfim, a tecnociência amplia de forma geral o latrocínio em termos quantitativos e qualitativos (aqui a qualidade precede a quantidade), rompendo todas as fronteiras, onde o absoluto e o relativo brotam como univitelinos.

As barreiras são quebradas. O som, a distância, o desejo, os sonhos, a racionalidade e, desesperadamente, neste *roll*, a utopia são superados.

Diante desta realidade, acresce-nos aos "olhos" a construção de novos paradigmas transplantados com os signos de civilização ocidental. Esta sociedade, pautando-se em prismas contempladores da nova versão mundial dominante, baseada numa ética social, apregoada e viabilizada pela eficiência

de novos valores, acaba transformando analógica e generalizadamente a mais-valia em mais-poder.

A síntese em questão persiste na objetiva e absoluta capacidade da modernidade de reforçar o poder instuído de forma precisa, absorvendo enfaticamente os caminhos alternativos e historicamente desenvolvidos no processo de libertação.

A morte da utopia encontra aqui seu ápice, no exato instante em que *moderna modernidade* gera dialeticamente o bem-estar social industrializado em contraponto com o pobre-estar social industrializado. Isto porque a tecnologia possibilita de forma inovadora o *reacionarismo*, em que a lógica da morte sobressai à da vida.

A tecnologia redobra o poder, gerando a capacidade de poucos governarem e explorarem milhares indistintamente. Desta forma, no horizonte histórico assistimos à destruição.

O resultado do confronto entre ricos e pobres gera vencidos e vencedores. Assim, lado a lado, o novo é o ser, o racional, portanto, natural, padronizado e importado, e o velho, ou não-ser, o destruído e mitigado. Aí uma rede interideológica justifica essas batalhas como necessárias ao avanço da racionalidade vigente.

Leste a oeste, o homem ou os grupos (formados pelos mesmos personagens) elevam o totem-ciência, símbolo de poder-progresso, numa louca, mas fundamentada competição, e impõem unilateralmente costumes sócio-econômicos.

A modernidade, ao desrespeitar o princípio de contradição, cria sua lógica própria, em que, num ritual litúrgico, realiza e expõe o avanço de forma sacralizada. E, pela generalidade, o cultural torna-se natural.

"Desenvolvimento" sensivelmente bárbaro, que por desgraça é intercontinental, e nunca o é por ironia, impõe aos povos periféricos modelos amplos e diversificados (do lazer à política). Tais modelos são implantados com apoio das marionetes do poder teleguiado. Enfim, os Estados nacionais periféricos convertem tais modelos estereotipados em lei de segurança "nacional".

Diante da *cortina de ferro*, o cientificismo revela seu caráter pseudo-conhecedor, atrelado por dúzias quaisquer de "bananas".

A título exemplificador, o aparato tecnomilitar, tão em voga, denuncia o fato de esta modernidade subjugar não só João, Maria e José. Denuncia, sim, que o princípio da vida se tornou desinteressante diante do desenvolvimento gerado pela sociedade tecnocrática.

A ciência, com suas faculdades, tornou-se uma ameaça ao planeta. Assim, Bertold Brecht, ao escrever sobre a vida de Galileu, concluiu: "a distância entre vocês [os cientistas] e a humanidade pode-se tornar tão grande que um dia,

quando gritarem alegres com qualquer nova aquisição, poderão ouvir como resposta um grito universal de horror".

Sob outro viés, é constatado em qualquer raciocínio simplista: todo império ou supra-estrutura, uma vez extrapolando espaços geo políticos ou de classes, adota como método direto a negação da identidade ao subjugado. A todo custo a dialética da destruição versus implantação cultural faz-se presente como primordial no apassivamento coletivo. E, aos poucos, o cultural naturaliza-se.

Diante da modernidade, esse princípio maquiavélico é duplicado. Torna-se rápida, precisa e sutil a capacidade de manipulação. Possibilita-se a locomoção imediata das estruturas de poder. Em segundos ou minutos, a parafernália (ideológica ou bélica) situada a centenas de quilômetros faz-se presente, salvaguardando os investimentos multi ou nacionais, a serviço do sistema imperante.

Impede-se a menor ação com a maior reação. Nisso a desproporcionalidade de enfrentamento entre ser e não-ser, opressor - oprimido, gerada pelo avanço tecnológico, leva esses povos ao pessimismo histórico.

O fatalismo absoluto "é assim e sempre será..." expressa a consciência de povos. Povos que, ao longo da sua história, visualizam a perpetuação desse fatalismo. Resta, pois, apenas em uníssono o apelo universal "pedir ao poder para reformular o poder", haja vista essas classes oprimidas almejem o poder via democracia, ou instituições outras, permitidas e legalizadas pelo próprio Estado que as oprime. É proposta em moda e curiosamente viabilizada, ao menos até o presente, sem sucesso, por grande parte tanto da esquerda política quanto da direita (auto intitulada parte consciente da moderna modernidade).

Em maior grau que de ingenuidade, esses posicionamentos generalizados levam-nos a acreditar no pleno fechamento do poder constituído, em que as oposições personalizadas ou de massa optam ou são levadas, em outros casos, à defesa de reformas, ao invés de defenderem transformações reais.

Cabe-nos observar, ainda, que nestes países periféricos, via de regra, a liderança oposicionista está composta e encabeçada por trabalhadores de médio poder aquisitivo ou por profissionais liberais. Sendo assim, torna-se lógico e fácil que esses ditos "críticos do sistema", com algumas vantagens viabilizadas pelo conforto industrializado, pautem-se em estratégias baseadas na filosofia de "dar os anéis para não perderem os dedos".

No Brasil, essa lógica aparece na ironia como forma fundamental de crítica. Planeta Casseta, Crônica Indiscreta são exemplos cabais. As situações caóticas dos setores da educação, saúde etc., encontram em programas que estampam luxo e sarcasmo, o melhor público, havendo, assim, um "pano de fundo" ensurdecido dos reais problemas. Esquecem esses "críticos" que a miséria não pode esperar as mudanças para amanhã. Caso isso não aconteça,

os *deserdados da terra* continuarão a ser julgados e condenados à pena capital, pelo mercado, sem direito à defesa.

Ao contrário de Feuerbach que, ao humanizar Deus, converteu a Teologia em Antropologia, o mundo moderno reserva o direito a poucas pessoas, jurídicas ou físicas, de passarem de pseudo-homens a pseudo-deuses.

Na realidade, a modernidade desenvolvida historicamente, carregando essencial e intrinsecamente o atrelamento ao capital em detrimento da ética, traz em princípio a realização do poder absoluto. A tecnologia ilimita o poder. A revolução agrícola, por exemplo, possibilitou a criação de excedentes para a expansão comercial, a revolução industrial gerou a mais-valia. No entanto, na revolução tecnológica firmamos a época do *plus-poder*. Enfim, a tecnologia transformou-se em tecnocracia. Assim, a "europeização" do mundo, nos moldes heideggerianos, espalhou-se como "má notícia".

O mega arsenal bélico e de informações atesta: "o poder nunca foi tão poder". Estendem-se os neo-impérios de forma global (social e natural) e também, ao plano sideral.

Partindo de um conceito cultural pró-cristão, a essência de Deus projetada torna-se o homem. Ou melhor, encarnam-se em alguns homens do capital. Neste instante, a Antropologia transforma-se como passe de mágica em Teologia. Mágica lógica, própria da cientificidade, inaugurando por meio de seu construtor a era das hecatombes nucleares e da fome. É desta forma que, relata Eduardo Subirats, o egoísmo de grupos tecno-econômicos e militares e a agonia burocrática conduziram o desenvolvimento sob uma lógica fria e calculista: *lógica da morte*. Portanto, neste caos, os povos que perpassam os continentes empobrecidos não deixam saudades...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BRECHT, B. *A vida de Galileu*. Lisboa: Portugalia, 1980.
- DUSSEL, H. *Filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GALEANO, E. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Renan, 1990.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- MAHELARD, A & DORFMAN, A., *Del buen salvador al subdesarrollado*. In: ORRILLO, W. *La pedagogia reaccionaria de Walt Disney*. Lima: [s./d.], 1981.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

TRANSPORTE COLETIVO EM MARINGÁ: UMA QUESTÃO EM PARTICULAR

Jorge Ulises Guerra Villalobos*, Diana Carvalho de Carvalho*, Luiza Maria Duarte Eschenazi*, Olinda Teruko Kajihara*, Rosângela Getirana Santana+, Paulo Sergio Grave#, Rinaldo A. Galeté#, Mariluce Pintinha*, Maria E. de Moraes Melo*, Udo L. Mayer¶, Willian Sartori# e Francisco Z. Afonso de Almeida#

"A gente é miserável, mas pode ser maravilhosa" (Caetano Veloso)

RESUMO. Este trabalho, desenvolvido no Laboratório de apoio ao ensino da metodologia de pesquisa (LAMP), procura estabelecer a forma do funcionamento do sistema de transporte urbano da cidade de Maringá, bem como propõe modificações para sua adequação.

Palavras-chave: Transporte Coletivo, Maringá, Transporte Urbano.

ABSTRACT. BUS SYSTEM IN MARINGÁ: A PARTICULAR ISSUE. This work, developed in the Laboratory of Research Methodology Teaching, tries to establish the functionary form of urban transport system in Maringá. It also intends to propose changes in the procedure.

Key words: Urban transport system, Maringá, Bus system.

INTRODUÇÃO

A Universidade, por meio de suas atividades acadêmicas, pode e procura oferecer subsídios para o planejamento e implantação de políticas administrativas nos diversos setores da sociedade, seja no âmbito do serviço público como da empresa privada. Nessa perspectiva, este trabalho sobre o sistema de transporte

* Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil.

+ Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil.

Centro de Estudos Sócio-Econômicos, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil.

¶ Centro de Tecnologia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil.

urbano da cidade de Maringá contribui para o esclarecimento de seu funcionamento, bem como propõe modificações que se fazem necessárias para sua adequação a normas legais que respeitem o cidadão. Os resultados aqui apresentados servem de referência para outras investigações, já que o objetivo não era esgotar o assunto, mas, sim, fazer uma primeira abordagem do tema.

O projeto desenvolveu-se durante o primeiro semestre de 1992 e esteve vinculado ao Laboratório de Metodologia e Técnica de pesquisa, do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM. Nele trabalharam alunos e monitores da disciplina de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e professores de diversos departamentos do Centro de Ciências Humanas. Deste modo, procurou-se envolver os alunos na elaboração e execução de um projeto de pesquisa, atividade essencial à formação de acadêmicos de qualquer área e que a universidade tem o dever de oferecer.

O trabalho foi dividido em três partes: I.- A concessão pública do sistema de transporte urbano de Maringá, II.- O funcionamento do sistema e III.- conclusões.

I.- Para uma análise do funcionamento da concessão de serviço público de transporte coletivo de passageiros ao poder privado, faz-se necessário o relato, ainda que breve, da constituição histórica e política da TCCC como empresa detentora do monopólio do transporte coletivo em Maringá.

O contrato particular de concessão de serviço público de transporte coletivo de passageiros data de 30 de janeiro de 1950 entre o município de Mandaguari (representado pelo seu prefeito municipal Sr. Décio Medeiros Pullin) e o Sr. Geraldo Meneguetti. Trata-se de um contrato " [...] consedido (sic) em caráter precário" (Pública Forma fl. 3 set. 1950) que autorizava a exploração do transporte coletivo de Maringá com exclusividade.

Em 1952, Maringá tornou-se para município e, a partir dessa data, em termos jurídicos, esse contrato deixou de existir, pois, Maringá não é parte contratante. No entanto, o contrato foi transferido para a TCCC, em fins da década de 50, que continuou explorando o serviço de transporte em caráter exclusivo.

Com a emancipação de Maringá, a Câmara dos Vereadores passou a aditar várias cláusulas a esse contrato. Essas cláusulas tornam-se nulas devido à ilegalidade do acordo que era a base na qual se estava legislando.

Com a Lei Orgânica de 1973 temos a autorização para a exploração do serviço público somente por meio de concorrência pública. Em 1984, através da lei número 1.825/84, aprovada pela Câmara dos Vereadores e sancionada pelo ex-prefeito Said Ferreira, foi regulamentada a permissão da abertura de tal concorrência, assegurando sem embargo o benefício para a TCCC, como aparece no texto a seguir:

Havendo mais de uma empresa interessada nos benefícios desta lei, fica assegurado à empresa de Transportes Coletivos Cidade Canção Ltda - TCCC, o direito de atuar nesse serviço independentemente de qualquer licitação" (lei 1825/84)

A lei Orgânica atual (outubro de 1989) estabeleceu o seguinte: "Os serviços públicos conseguidos em caráter de exclusividade cessam a partir dessa data ou até o final do contrato, sem poder ser renovado sem concorrência pública". Portanto, por lei, a TCCC não poderia mais continuar explorando com exclusividade o serviço em Maringá.

O Sr. Dr. Alberto Comtar, procurador da Câmara de Vereadores em 1990, em entrevista, relatou que encontrou vários erros jurídicos nos documentos. Por esse motivo entrou com uma ação popular visando obter a declaração de inexistência de qualquer contrato, entre Maringá e a TCCC, de permissão para a exploração de transporte coletivo de passageiros. Esta ação encontra-se desde maio de 1991 nas mãos da juíza, sem solução.

A história da TCCC permite assinalar que a concessão do transporte coletivo em Maringá está fundada numa prática que data da época da Colônia, onde o poder Real entregava "graciosamente" o direito de exploração das terras, sobre as quais tinha responsabilidade, a um particular. Com isto, vê-se que o problema que se tem hoje em Maringá não é novo; apenas se repete até hoje, mas, em outros moldes políticos, que, contudo, preservam o benefício à empresa de transporte. A TCCC faz das ruas de Maringá seu espaço de "uso - capião". A "passividade" e a "inércia" do poder público se confundem, assim, com as do interesse particular do beneficiado.

Tudo isto nos permite afirmar que a concessão de exploração do serviço de transporte, em Maringá, está fundada em aspectos questionáveis, desde os pontos de vista jurídicos, administrativos, éticos e morais.

Como exemplo de tal situação, apresenta-se a problemática da definição da tarifa do transporte, que não é reajustada por meio de mecanismos que garantam os direitos dos usuários. O Preço é determinado da seguinte forma:

Em primeiro lugar é enviada pela empresa uma planilha ao gabinete do prefeito com os custos operacionais e o preço da tarifa proposto. Do Gabinete do Prefeito, esta planilha vai para a Secretaria de Transporte (Ex- divisão de transporte), para estudos. Tais "estudos" são, basicamente, comparações das tarifas de outras cidades (Londrina, Cascavel, Curitiba, por exemplo) com a proposta para Maringá, sem relacionar o preço dessas tarifas às distâncias percorridas em média, volume de passageiros, tamanho da frota etc.

Assim, pode-se perceber que são desconsideradas as características específicas de cada sistema de transporte.

A planilha assim estudada retorna para o Gabinete do Prefeito e é ele quem determina o preço final da tarifa para a cidade.

Se comparado o preço da tarifa de Maringá com outras cidades brasileiras, é possível observar, como na Tabela 1, que ele é um dois mais altos, proporcionalmente.

TABELA 1

CIDADE	VALOR TARIFA EM Cr\$
MARINGÁ	120,00
PORTO VELHO	120,00
CURITIBA	120,00
SÃO PAULO	150,00
BELO HORIZONTE	90,00
RECIFE	90,00
FLORIANÓPOLIS	70,00

Fonte: Associação Nacional de Transporte Público (ANTP), Boletim Estatístico Nº 12 Ago/91 fl. 1.

II.- O Funcionamento do Sistema

Atualmente, a cidade conta com 35 linhas para atender os diversos bairros. A implantação do terminal rodoviário, em 1989, foi uma iniciativa que visava à racionalização e maior eficiência do serviço. No entanto, alguns problemas se fizeram presentes já nos meses iniciais de seu funcionamento.

Em primeiro lugar, o espaço físico do terminal é insuficiente para o número de ônibus que ali circulam, principalmente, nos horários de "pico". É uma solicitação constante da população o aumento do número de carros, em quase todas as linhas, no período das 17h30 às 19h30. No entanto, o terminal já está operando com sua máxima capacidade nesse horário, o que permite vislumbrar o agravamento do problema na proporção direta do crescimento da cidade. A surpreendente e excessiva pressa na implantação parece ter sido um dos motivos responsáveis por tal situação. Os próprios funcionários da prefeitura admitem que em um ano o terminal terá sua capacidade total de funcionamento esgotada.

Não houve também uma preocupação com a orientação da população no momento da implantação, isto é, um trabalho educativo que visasse preparar o usuário para agir no novo espaço. Hoje, isto se reflete nas constantes reclamações sobre o desrespeito às filas. As pessoas acumulam-se na frente das portas dos ônibus, dificultando a saída dos passageiros que chegam e criando tumulto com aqueles que estavam nos primeiros lugares da fila. A avidez com que todos lutam por um lugar está relacionada com a superlotação habitual dos carros nos horários de "rush".

O descaso com a população também se dá ao fato de não existirem informações a respeito do quadro de horários das diversas linhas. As únicas informações nesse sentido consistiam de folhas de papel afixadas nos postes, nos primeiros dias de funcionamento do terminal. Essas foram arrancadas e nunca houve qualquer iniciativa para sanar tal falta de informação.

Parece que a despreocupação com a informação não somente retrata um descaso com a população, mas também uma visão de atendimento público que tem como legado a pior herança cultural do país em relação às necessidades públicas: cada um para si, sem uma preocupação com o coletivo.

A economia que a nova sistematização trouxe com o pagamento de uma única passagem é reconhecida pela população. Muitos, no entanto, reclamam que agora esperam o dobro de tempo do que demoravam anteriormente para deslocar-se de um ponto da cidade a outro.

Em termos de infra-estrutura, há falta de sanitários e bebedouros.

Um aspecto que merece ser ressaltado é a relação existente entre o poder público e a TCCC, o que se reflete necessariamente na qualidade do serviço. É para o setor de transporte da prefeitura que se dirigem as reclamações dos usuários sobre os diversos problemas do sistema. Não é raro, porém, que, ao encaminharem tais solicitações à empresa, recebam a resposta de que "não é possível atender o solicitado". O que se percebe, na verdade, é que o setor de transporte tem pouco ou quase nenhum poder de pressão sobre a TCCC. Mesmo quando o poder público reconhece a validade de algumas solicitações, não consegue ou não pode mudar o quadro. Na prática, é a TCCC que determina os itinerários, administra o vale transporte e, algumas vezes, até realiza alguns serviços que são de competência da prefeitura, como o conserto de ruas para facilitar o trânsito dos seus ônibus. Assim, só acontecem as modificações que são de interesse da própria empresa, perdendo o poder público a capacidade de atender as necessidades da população. O artigo 183 da Lei Orgânica dos Municípios reza que :

"O transporte é um direito fundamental do cidadão, sendo de responsabilidade do Poder Público Municipal o planejamento, o gerenciamento..."

Todavia, a situação dos transportes é esquecida também pelos legisladores. Poucos são os projetos encaminhados pelos vereadores à Câmara que tratam desta questão. Quando o fazem, apenas solicitam serviços para um bairro específico, tais como, maior número de ônibus em determinada linha ou mudança do itinerário. Há muito se percebe que eles têm desconhecimento e desinteresse sobre a questão do gerenciamento, seus problemas e limitações.

A relação entre o poder público e a iniciativa privada, o cerne da questão, é desconsiderada por todos.

Analisando-se o funcionamento do sistema, fica claro a filosofia que o norteia:

O objetivo é transportar o trabalhador até seu local de trabalho. É neste sentido que a TCCC avalia a eficiência de sua atuação, pois cumpre pontualmente os horários do início da manhã, atende as áreas próximas ao centro da cidade (comércio e bancos), os carros são limpos e dificilmente quebram, já que a manutenção é eficiente e a idade média da frota é de menos de três anos. No entanto, quando o usuário precisa deslocar-se no meio da manhã, no meio da tarde, à noite, de madrugada para as fábricas, ou nos finais de semana enfrenta sérias dificuldades. As necessidades contempladas são principalmente aquelas relacionadas ao nível terciário da economia. O movimento dos operários-ciclistas, de madrugada ou no final da tarde, nas avenidas da periferia da cidade, levanta o questionamento : até que ponto os trabalhadores são considerados na política de transporte público?

CONCLUSÃO

É importante entender o paradoxo que se apresenta na discussão do sistema de transporte. Por um lado, a TCCC é apontada como eficiente nas pesquisas de opinião pública (cf. O DIÁRIO 12 de abril 1992) e, por outro lado, é atacada constantemente por causa da exclusividade do serviço. Acreditamos que isto não seja o fundamental, pois, enquanto se fica nessa troca de acusações não se alcança a questão central. O que precisa ser enfocado é a relação entre o poder público e a empresa privada no serviço prestado à população. Relação esta que tem sido amplamente negligenciada pelo primeiro, chegando este a confundir-se com os interesses da empresa privada.

Não haveria problema, em princípio, ter-se uma única empresa prestando serviços, desde que houvesse um controle efetivo das suas ações e as regras de funcionamento fossem determinadas de acordo com os interesses da população, (situação que hoje não acontece). Veja-se que o sistema atualmente funciona com o objetivo primordial de transportar o usuário nos horários de entrada e saída do comércio e bancos, esquecendo-se dos operários das fábricas, além do lazer, pois fora desses horários e, nos fins de semana, a frota diminui 60%.

É necessário entender que as alternativas aos problemas do serviço de transporte, como, por exemplo, o terminal, não podem ser implantados a "toque de caixa" com objetivos eleitoreiros sem quantificar os custos a médio e longo prazo. Em outras palavras, não adianta construir um terminal que seis meses depois esteja inoperante, pela falta de planejamento.

Como conclusão, gostaríamos de ressaltar que:

o problema da concessão de serviço público de transporte no município de Maringá ainda se encontra sem solução, uma vez que não foi aberta

nenhuma licitação para esse tipo de serviço embora já exista uma regulamentação para tal. Isto favorece a TCCC que atua em Maringá como empresa exclusiva, monopolizando o mercado, o que é prejudicial para a população da cidade, que pensa que a concorrência geraria melhores serviços a preços menores;

. Com referência à Secretaria de Transportes, é necessário:

- efetuar a sua consolidação como órgão fiscalizador do serviço de transporte;

- implementar uma política de pesquisa, que levante necessidades, entraves e alternativas no sistema, o que propiciaria um gerenciamento mais eficiente;

- fortalecer a Secretaria na relação com as empresas prestadoras de serviços, para a execução das diretrizes do funcionamento do sistema de transporte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. *Os problemas da tarifa de transporte por ônibus urbano*. São Paulo: USP, 1990.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTES PÚBLICOS. *Boletim estatístico. Capitais brasileiras transporte público por ônibus. Valores tarifários predominantes*. São Paulo: ANTP, 1990 - 1992.

BARISON, E. *et al. O transporte coletivo urbano em Maringá*. Maringá: UEM, 1991.

CESTARI, W. & ALMEIDA, F. de. *Entrevista com Hélio Meneguim - (Diretor da Transporte Coletivo Cidade Canção)*. Maringá: [s.n.], 1992. (mimeografado).

CESTARI, W. & ALMEIDA, F. de. *Entrevista com José Crisógno Carvalho - (Secretário Extraordinário para Assuntos de Transporte e de trânsito urbano)*. Maringá: [s.n.], 1992. (mimeografado).

ESCRITURA PÚBLICA. *Contrato particular de concessão de serviço público de transporte coletivo de passageiros*. Maringá, 1950.

APOSENTADO elogia serviços da T.C.C.C. *O Diário*, Maringá: 7 mar. 1992. p. 7.

MAIS de 95% dos usuários aprovam serviços da T.C.C.C. *O Diário*, Maringá, 12 abr. 1992. p. 4-5.

MARINGÁ: *Prefeitura Municipal. D.P.U. Ofícios*. 579/91; 917/91; 898/91; 160/92. Maringá, 1991-92.

MARINGÁ. *Prefeitura Municipal. Opinião de planejamento e execução financeira. Arrecadação I.S.S.Q.N. 1986-1992*. Maringá, 1986-1992.

MARINGÁ. *Prefeitura Municipal. Relatório da Coordenadoria de Planejamento, Urbanismo e Habitação: Linhas e Itinerários - T.C.C.C.* Maringá, 1986.

TRÂNSITO, TRANSPORTE E COMUNICAÇÕES LTDA. *Readequação operacioanl das linhas urbanas e do terminal*; relatório de andamento. Maringá: [s.n.], 1991.

TRÂNSITO, TRANSPORTE E COMUNICAÇÕES LTDA. *Terminal de ônibus urbano*: readequação operacional e geométrica do terminal de ônibus urbano de Maringá. Maringá: [s.n.], 1992.

TRANSPORTE COLETIVO CIDADE CANÇÃO. *Cálculo tarifário - 1990 - 1992*. Maringá, 1992.

TRANSPORTE COLETIVO CIDADE CANÇÃO. *Valor das tarifas de ônibus de Maringá*: 1986 - 1992. Maringá: [s.n.], 1992.

ARISTÓFANES: TAMBÉM UM MODO DE PENSAR A EDUCAÇÃO*

Lizia Helena Nagel⁺

RESUMO. A apreensão do modo como Aristófanes percebe as relações humanas, descreve a prática dos homens, desenvolve a idéia da produção da sociedade ou dos homens, pode consistir em uma excelente alternativa para analisar a educação contemporânea. Isto porque a sociedade grega do século V, com todas as suas perplexidades, é posta no interior da escola que Aristófanes descreve em *As Nuvens*. O mesmo não acontece com os textos da atualidade que, além de analisarem a escola de forma independente do movimento da sociedade, o fazem de um modo absolutamente linear, apresentando as contradições dos homens através de julgamentos moralistas ou ideológicos.

Palavras-chave: Educação, Relações, Contradições, Valores, Práticos.

ABSTRACT. ARISTOPHANES: A WAY OF LOOKING AT EDUCATION TOO. The understanding of the way Aristophanes perceives human relationship, the way he describes men's praxis, the way he develops the idea of society or men's production, may be an excellent alternative to analyse the contemporary education. This is so because 5th century Greek society, with all its ambiguities, is placed inside the school described by Aristophanes in *The Clouds*. The same does not happen with modern texts which analyse the schools linearly and independently from society's activities, and which present men's contradictions through moral or ideological judgements.

Key words: Education, Relations, Conditions, Values, Practices.

A retomada dos clássicos não se constitui em uma exigência estranha, principalmente em épocas de crises sociais mais agudas. No mínimo, essa retomada tem função catártica. No entanto, essa função torna-se secundária quando, através do frio exame do comportamento de outras sociedades, pode-se analisar, com mais clareza e menos preconceitos, não só a nossa atual forma de viver, mas a nossa atual forma de ler essa mesma realidade.

A simples retomada de fontes clássicas, no entanto, em nada garante uma nova apreensão do real, em nada garante uma apreensão imune das limitações que possam, porventura, ser apresentadas como caracterizadoras do discurso moderno, ou da historiografia contemporânea. Por isso, uma nova perspectiva de leitura da realidade só poderia ser inicialmente vislumbrada, caso fossem

* O estudo deste autor é parte integrante do Projeto de Pesquisa intitulado *A educação que não conhecemos: séc. V-IV A.C.*, o qual tem como um dos objetivos produzir textos que superem as sínteses feitas pelos Manuais de História da Educação.

⁺ Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

reconhecidas as **relações** a partir das quais os autores antigos analisam os fenômenos com os quais nos preocupamos. Uma nova perspectiva exigiria, pois, no mínimo, a prévia identificação de parâmetros já utilizados pelos homens, mas com os quais não se costuma trabalhar.

Com esse objetivo mais amplo é que as comédias de **Aristófanes** foram retomadas, sendo que *As Nuvens* (423 a.C) foi a obra selecionada para se falar (indiretamente) de algumas questões que afligem os educadores, e de algumas relações estabelecidas para discutir a própria educação.

Aristófanes, desta maneira, interessa sobretudo não por desenhar com traços muito fortes caricaturas das instituições ou dos tipos sociais da época. Também não se torna importante porque possa ser enquadrado como conservador ou como membro da empobrecida classe ruralista, anteriormente dominante. A conveniência de seu estudo deve-se à sua **capacidade de captar e de revelar as contradições e as lutas que permeavam o movimento dos homens**. Uma sociedade inteira transmutava-se, e essa transmutação era o conteúdo das reflexões e das perplexidades de **Aristófanes**, que, utilizando-se das dúvidas de seus concidadãos, as expunha através de suas comédias.

Esse autor, assim, torna-se importante justamente por ter sido **capaz de captar não só as contradições sociais das instituições como capaz de captar, principalmente, as contradições dos indivíduos enquanto membros ativos dessas mesmas instituições**. Em suas peças teatrais, documentando a vida de então, expondo a dinâmica do judiciário, do legislativo, do executivo, do educacional, deixa claros os embargos e as práticas dos indivíduos, ou do povo em geral.

Por **Aristófanes** ter sido capaz de captar as contradições de uma formação social sem considerá-las, simplesmente, como provenientes de determinadas instituições, ou sem considerá-las como intrínsecas às diferentes estruturas de poder (tomadas de modo metafísico), é que se volta à sua obra. O maior comediógrafo da Grécia é, pois, assumido como um gigante na apreensão da realidade, uma vez que é capaz de perceber as instituições como sendo produzidas por homens encarnados, por homens históricos, por homens que objetivam, enfim, práticas conflitantes.

Eliminando refrões que congelam **Aristófanes** através de julgamentos éticos, políticos ou ideológicos (o de reacionário, por exemplo), estrutura-se este trabalho buscando explicitar como os problemas educacionais aparecem aos personagens aristofânicos e quais são os considerados relevantes para a vida da época.

Através das figuras de *pai, filho, escravo, credor, discípulo, mestre, raciocínio justo e injusto*, **Aristófanes**, expõe, de certa forma, a *"função da escola"*, os *"conteúdos"* e as *"metodologias"* que estão em moda e em oposição. Delineia as *"teorias"* e as *"práticas"* consideradas ultrapassadas ou

atualizadas. Registra "*valores*" que se contrariam, assim como fornece as características que estão assumindo "*professores*" e "*alunos*". Fala no *cidadão* enquanto um ser real e não ideal, e vai apontando as "*transformações*" que estão a ocorrer em uma sociedade estupefata. Fala sobre a sociedade, sobre a educação, exatamente no momento em que Atenas já não mais está na *Idade de Ouro*, em um momento em que a Grécia se debate (após 50 anos de combates contra os persas) nas lutas intestinas da 1ª Guerra Peloponésica; numa hora, enfim, em que os helenos sentem o declínio econômico e pressentem a perda da hegemonia grega.

De fato, **Aristófanes**, embora trate de questões postas tão academicamente acima, não discute a educação como se costuma fazer na sociedade que divide o saber em compartimentos estanques ou em especializações. Ele não discute a educação nos limites da própria educação, nos limites da instituição, do ensino, da aprendizagem, da didática, da psicologia, da filosofia, da ética ou de qualquer outro veio emancipado da dinâmica de todos os homens. Ele discute as necessidades da sociedade e como estas necessidades terminam por se pôr ou se expor nos processos pedagógicos. Assim, a escola - ou o *Pensadouro* - vai, em *As Nuvens*, refletir, ao nível de instituição educativa, todas as incertezas e/ou exigências de um momento social em crise ou em transformação.

O *Pensadouro*, *-lugar de almas sábias, de gabolas descorados, onde mediante pagamento se ensina a ganhar causas justas e injustas* - é procurado por lavradores arruinados, ou não, na esperança de que, com os ensinamentos escolares, os indivíduos possam encontrar meios, recursos, para sua sobrevivência.

O *Pensadouro*, assim, percebido como qualquer outra instituição da época, é identificado como uma instituição que é procurada pelos cidadãos sob uma perspectiva de proveito individual e pragmático. A escola está sob crítica, mas, ao mesmo tempo, aparece como necessária enquanto recurso para ajustamentos às novas exigências já em objetivação na sociedade.

Ao mesmo tempo que do *Pensadouro* se espera o cumprimento da função imediata, prática, que lhe foi atribuída - *a de ensinar o sujeito a sobreviver* (física e/ou economicamente) *em uma sociedade conflituosa, sem regras fixas ou seguras* - ,esta instituição é vista como um lugar desvinculado da realidade. Mestres (e alunos) são descritos ou como estando *suspensos no ar* ou como aprendendo a *debater com os caibros da casa, a examinar a correspondência entre o comprimento das patas e o pulo de uma pulga, a entender as trevas do Érebo*, etc.

O homem que não mais sabe como tratar o escravo; o homem que não mais pode usar dos seus conhecimentos para reconhecer a autoridade; que entende não mais terem força de lei os antigos compromissos ou juramentos; que não mais pode dormir pela pressão das dívidas e dos juros; que se sente ameaçado pela possibilidade iminente de execução ou de penhoras judiciais; que se sente ridicularizado por sua maneira tradicional de viver e de pensar; que percebe a

cidade, em oposição ao campo, como um lugar de ociosidade; que não sabe como educar seu filho - o *cidadão* -, este homem pleno de incertezas e medos, é o que se espanta, e, ao mesmo tempo, reivindica um *Pensadouro atualizado* - Escola atualizada que não pode fugir à medida dos próprios homens que a produzem.

O *mestre*, por sua vez, vê sua atuação sob outra ótica, e as contradições como sendo dos outros que não ele! Projeta nos pais, no povo em geral, uma incapacidade generalizada para a compreensão através de abstrações. Ele rejeita a *estultícia dos pais* e ao mesmo tempo determina, como temática de aula, o *pulo da pulga*, a *tripa do mosquito*, o *estudo do sol*... O mestre condena o espírito mesquinho e interesseiro dos pais e ao mesmo tempo estimula os alunos a *descobrirem, individualmente, idéias caloteiras que sejam bem sucedidas*! Ele é, enfim, um homem de sua época.

O *mestre* é o homem que, antes de ser mestre, é ou pode ser um *devedor* inveterado, um *pai* ambíguo ou um *cidadão* constantemente ameaçado, *suspenso numa gaiola*, sem os pés no chão, preso a uma dada situação social, sem condições de explicá-la, ou de nela interferir, com segurança e autonomia, embora seja mestre.

O *discípulo*, por sua vez, surge, em *As Nuvens*, tanto com as características dos *ociosos*, dos improdutivos, e dos que consideram inúteis as teorias, como surge com aquelas características de *alunos dedicados, ajoelhados com o rosto em terra*, que apologizam sem críticas os novos conteúdos, os novos métodos e os novos mestres... Tanto um como outro expressando a mesma sociedade, em luta, em trânsito...

O primeiro, o *desavergonhado* discípulo aristofânico, sabe, por exemplo, justamente por ser desavergonhado, que o aprendiz de *herói de Maratona* não tem mais possibilidade de existência na Grécia daquele momento, e sabe, também, que aquele momento, por ser de indefinições, nada ensina. Ao seu lado, o *dedicado* discípulo dos tempos conturbados é aquele que, no interior da desorganização social, percebe, fundamentalmente, a *possibilidade financeira de ter uma multidão à sua porta tentando consultar sobre demandas e contraditas*... Este, por ser responsável, é mercenário!

Os tempos conturbados subvertem valores, põem práticas novas contra valores velhos e os *jovens* correm o perigo de serem chamados de *queridinhos da mamãe*, caso tentem permanecer regulados por necessidades que estão sendo superadas ou *por velharias do tempo da zagaia*. As *velharias do tempo de Cronos ou de Zeus* devem ceder lugar definitivamente às *Nuvens*, que passarão a ser, de fato, o novo conteúdo dos *Pensadouros*.

As Nuvens, geradas pelos tempos da *Fraude, soberana do universo*, que *permite ganhar qualquer processo mesmo havendo testemunhas*, determina um novo conteúdo ou uma nova didática que ponha ênfase em uma *brilhante língua de dois gumes que negue dívidas e suscite dívidas*. *As Nuvens*, ou os novos tempos, exigem, pois, uma metodologia que privilegie a negação do já estabelecido e suscite desobediências ou indisciplinas sistemáticas.

As Nuvens - o novo deus que se põe como **dinheiro** -, figura fugaz da indiscriminação, o símbolo do discurso sofístico, vão se assenhorear do *Pensadouro* não porque os *mestres* assim o queiram, mas porque esta é a forma mais recente de organização da sociedade. *As Nuvens* - o deus que para se estabelecer vai destronando tradições e eliminando leis, o novo deus que **(in)forma** as **novas exigências** a que os homens se devem subordinar- também se expressam acenando para a forma de raciocínio que mais corresponde à possibilidade de êxito no culto dessa nova entidade: o dinheiro que nada mais tem de mítico. É a forma de raciocínio que corresponde à nova ordem, que corresponde à possibilidade individualizada de o cidadão sair da crise econômica, configura-se em um conjunto de táticas que podem ser aprendidas através da **retórica**.

A **retórica**, portanto, é uma exigência que, antes de ser metodologia, é uma prática. É o novo culto do novo deus. A escola não pode fugir dela, uma vez que é uma estratégia intelectual que corresponde à luta para impedir a crescente expropriação do cidadão. A retórica é, pois, apenas a **forma acadêmica individual** das tentativas civis de *recuperação do dinheiro*, de recuperação do poder econômico perdido!

Contradizer qualquer parâmetro pela retórica é, didaticamente, uma arrogância patente e necessária para a implantação do novo deus. Não basta negar *Simônides* ou *Ésquilo* porque representam um passado arcaico. É preciso afirmar que os *velhos pais deverão tomar surras de seus filhos em nome da educação* para que o *novo deus* possa exercer seu domínio em todos os campos, em todas as áreas, em toda a extensão, tal como os outros deuses já o fizeram em suas épocas respectivas.

Os velhos deuses (Cronos, Zeus) morreram. Morrem os velhos princípios. Regras e leis são expulsas por um *Turbilhão* que desvaloriza o geral, desqualifica o universal, considera o particular e privilegia a ambigüidade. A justiça se faz agora pelo *exame de sentenças e pelo palavrório*; e a importância da habilidade individual de inquirir, de duvidar, de encaminhar raciocínios capciosos traz a fé, dos pais, na função da escola...

A presença da fé na escola aparece sob a forma de desejo de que a mesma incorpore as necessidades sociais dos cidadãos. Que ela abandone, por isso mesmo, os conteúdos que não mais correspondem à realidade, ou seja, que ela abandone os ensinamentos que não contribuem para retirar o cidadão da penúria crescente com a qual está convivendo. A fé na escola exige, pois, que ela abandone conteúdos que não correspondam à nova ordem.

A nova ordem impõe como tal, evidentemente, a mesma luta no interior da escola. Ela tem de expulsar, da instituição, conteúdos educacionais como a *temperança, o respeito aos mais velhos, a disciplina, a continência verbal, o canto, a ginástica, o trabalho, as reflexões sobre a sociedade como as de Ésquilo...* Em nada esses temas correspondem às reais práticas para manter-se vivo no século V

a.C. Em nada essas propostas educativas, ideais, correspondem às lutas concretas ou às formas de luta existentes no interior da sociedade.

Para **Aristófanes**, a escola é a própria expressão da vida. O *Pensadouro*, antes de ser o resultado de um projeto político de *conservadores* ou de *sofistas*, é um campo onde os embates, as contradições sociais se expressam. Os embates, as pugnas, os conflitos, as contradições sociais emergem no interior da escola, mesmo que (re)definidas através de preocupações ou por terminologias acadêmicas. A escola é a expressão da **totalidade das lutas reais**. Lutas essas que correspondem ao processo de transformação ou de superação de práticas humanas, de práticas históricas.

Nesse ponto **Aristófanes**, como outras tantas gerações que se seguirão, especulará sobre a causa dessas lutas entre os homens. Especulará sobre a causa das alterações que são vividas, principalmente, como crises de sobrevivência em determinados períodos históricos.

Nessa especulação, as tentativas aristofânicas são feitas através de argumentos *justos ou injustos*. Para entender as lutas entre os homens, que se processam fora ou dentro da escola, que se objetivam na peleja contra o empobrecimento, que se realizam no embate de teorias velhas e novas, na pugna entre metodologias arcaicas e modernas, **Aristófanes** esbarra nos limites dos argumentos morais.

Em suas possibilidades explicativas, **Aristófanes**, no entanto, sabe da fragilidade dos argumentos que oferece através de seus personagens do *Justo* e do *Injusto*, um representando o passado e outro representando a violência da modernidade. E é, justamente, a clareza que tem dos limites dos argumentos morais para o enfrentamento e/ou solução do problema (que os homens já puseram para si) que torna, mais uma vez, este pensador grego uma fonte indispensável para a História da Educação. Em outras palavras, como síntese, pode-se dizer que recuperar o modo de pensar a educação de Aristófanes seria, enfim, uma possibilidade de recuperação da capacidade de perceber a linearidade e a apologética dos textos contemporâneos...

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARISTÓFANES. As Nuvens. In: *Teatro Grego*. Seleção, introdução, notas e tradução direta do grego por Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, [s.d]. p.131-176.

AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ DE 1962 A 1983: REFLEXÕES

Sandino Hoff*

RESUMO: Este estudo tem uma preocupação concreta e imediata: rever as razões históricas das diretrizes e orientações dadas pelas políticas educacionais do Estado do Paraná, entre 1962 e 1983. A análise desse objeto de investigação resulta em reflexões que giram em torno das teorias que tratam da *boa sociedade* e da *boa escola*.

Palavras-chave: História da Educação, Educação Paranaense, Filosofia e Educação.

ABSTRACT: EDUCATIONAL POLICIES IN THE STATE OF PARANÁ FROM 1962 TO 1983. This paper has a concrete and immediate objective: to analyse the historical reasons inherent to the directives and orientations of the educational policies issued in the State of Paraná during the period 1962-1984. An analysis of this investigation will lead to reflections on theories about the "good society" and the "good school".

Key Words: History of Education, Paraná Education, Philosophy and Education.

INTRODUÇÃO

A educação e seus problemas suscitaram sempre uma gama de investigações pedagógicas de diversos matizes com variados métodos de pesquisa.

Nosso estudo, tanto em sua origem quanto em seu desenvolvimento e em suas conseqüências, tem uma preocupação concreta e imediata: rever as razões históricas das diretrizes e orientações dadas pelas políticas educacionais do Estado do Paraná, entre 1962 e 1983.

O conjunto dessas normatizações aparece para o pesquisador como uma objetividade social, não devidamente historicizada, que se expressa apenas na sua *"superfície"*. A consciência burguesa tem interesse social vital em deixar esse bloco na sua forma desistoricizada, ao passo que a ciência comprometida com a investigação da real situação histórica exige o desvendamento da sua *"estrutura interna"*. Este é o prisma sob o qual se analisa o objeto deste estudo.

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada com documentos originados nos anos de 1962 a 1983: a. Mensagens e Atos Oficiais dos governadores referentes às Políticas Educacionais do Estado; b. Programas, Planos Básicos e Documentos da Secretaria da Educação do Paraná; c. Textos

* Departamento da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Câmpus Universitário, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

do Conselho Estadual de Educação (C.E.E.) sobre filosofias, teorias, diretrizes e práticas educacionais, contidos na Revista *Crítéria*, números 1 a 25, dos anos 1965 a 1983.

Consideram-se tais documentos como fontes legítimas para estudo à medida que existem proposições assumidas pelo Estado e pelo C.E.E. em sua orientação educacional. Complementando esse conjunto de documentos oficiais, considerou-se também o questionário respondido pela Conselheira Presidenta da primeira gestão do C.E.E. Solicitou-se a ela que desse seu ponto de vista sobre as atividades, as orientações e as posições teóricas assumidas pelo conselho.

A análise dos planos e orientações educacionais pode constituir-se em viés, se a inserção do objeto de estudo não for semeada no terreno da história, a qual exige a compreensão da dinâmica geral da sociedade capitalista. Explicitar esta determinação existencial e histórica significa enfatizar as condições objetivas da sociedade que levaram a educação a se comportar dessa forma.

OS COMPONENTES EDUCACIONAIS DA INVESTIGAÇÃO

Na análise dos documentos foram eleitos três componentes a expressarem o conteúdo geral das diretrizes: o componente natural, o escolanovista e o da ideologia desenvolvimentista.

O primeiro componente de investigação refere-se ao pensamento que cimanta as idéias dos documentos no fundamento das leis naturais, eternas e imutáveis. As legislações e as diretrizes são amarradas aos princípios perenes, e estes estão dotados de uma verdadeira eficácia prática, isto é, destinados a regular a organização da vida social e a tarefa educacional.

O segundo componente traz à tona o aspecto educacional da Escola Nova. Nesta abordagem as orientações dadas para a aprendizagem do processo cognitivo manifestam uma realidade escolar em que se dá a ênfase ao *momento fecundo*. O ensino "*centralizado no aluno*", estabelece que a tarefa do mestre não consiste em transmitir conteúdos, mas em preparar o *momento fecundo*.

O filme "*Sociedade dos Poetas Mortos*", lindo na sua elaboração técnica e na sua linguagem cinematográfica, explica o tema dos *momentos fecundos* proporcionados aos alunos pelo professor progressista, liberando das amarras o pensamento criador e as potencialidades obscurecidas pela disciplina. A "descoberta" dos alunos é a preocupação essencial desse componente.

O componente da ideologia desenvolvimentista será objeto desta nossa apresentação, especificamente as reflexões que realizamos sobre esse componente.

REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA DESENVOLVIMENTISTA DA EDUCAÇÃO

A proposta educacional dos governos paranaenses e do C.E.E., nos inícios da década de 60, encontra-se no terreno das ideologias do progresso, cujo objetivo é formar o homem capaz de assumir todos os requisitos da cidadania graças à faculdade redentora do saber escolar e à ilusão de que a instrução acabaria com os "males da sociedade", com a "marginalidade social" e de que os bens materiais e culturais, que adviessem do progresso, seriam acessíveis a todos os homens. Bento Prado Júnior afirma que *"herdamos, de maneira torta e através de múltiplas mediações (principalmente a da filosofia das Luzes), a crença na educação como meio de redenção moral e política"*. (PRADO JÚNIOR, 1980, p.11). O mesmo autor acrescenta que a querela entre pensadores e educadores no Brasil *"limitava-se à definição da boa escola e (...) pressupunha-se que ela seria meio e instrumento da instauração da boa sociedade."* (Id., p. 12). O mote da boa escola para uma boa sociedade será retomado neste artigo para entendermos as políticas educacionais de uma determinada época.

No Estado do Paraná, nas décadas de 40 a 70, a acentuação recaía na questão do **tipo de escola** necessária à sociedade. Nossa investigação levantou essa discussão que se definia sempre por uma **boa escola**, pressupondo-se que ela produziria uma **boa sociedade**.

Essa definição da escola e da sociedade era aceita por todos os educadores paranaenses, a despeito de seus matizes ideológicos. A crença faz aparecer em cena a ação educacional de dois grupos devotados à população em solo paranaense: os padres e os políticos. Estes, por necessidade, e aqueles, por vocação, optaram pela estratégia de fazer proliferar a instalação de escolas nos municípios e nas paróquias, nos anos 60. Os intelectuais apoiavam as iniciativas desses grupos. Enquanto lhes cabia a tarefa de difundir o saber, os devotos contentavam-se em construir escolas.

Por trás dessa devoção havia, é claro, o **conteúdo ideológico** dos interesses: a busca do consenso e da hegemonia civil. O cura e o prefeito e, às vezes, os dois irmanados contra a razão "laica e atéia", competiam entre si esse ideário de conquista popular.

O tipo de escola - uma **boa escola** para construir uma **boa sociedade**, - trazia, dessa forma, um **conteúdo ideológico**: uma luta política contra a escola laica, republicana, à qual se atribua logo a conotação de uma "escola atéia".

O **tipo de escola** e o **conteúdo ideológico** retratam a luta pela instituição escolar no Paraná na década de 60.

Essa caracterização configura-se da seguinte maneira: porquanto a definição do **tipo de escola** se baseava na concepção liberal da escola redentora da humanidade e demonstrava um consenso por parte dos educadores

paranaenses que partilhavam dessa concepção independentemente de seus pressupostos teóricos, o **conteúdo ideológico** fazia-se caracterizar pela mediação de uma luta política em busca da hegemonia e pela tentativa de afastar o "terror vermelho", às vésperas do Golpe Militar de 64. O **caráter ideológico** acarretava uma conseqüência: a má qualidade de ensino.

O C.E.E., por sua vez, a partir de sua gênese em 1965, centrava sua atenção normativa e política na parte carente da prática expansionista do cura e do alcaide. Não punha em questão o **tipo de escola**; ao contrário, em nome de uma **boa escola** que constituísse uma **boa sociedade**, centrava o foco de lutas não contra a crença na escola redentora nem contra a prática expansionista de escolas, mas contra aqueles que estavam preocupados apenas com o peso de seus interesses imediatos, e que não podiam suportar o compromisso de uma boa escola.

À base de dados empíricos comprovadores - o Censo Escolar e os Regimentos das Escolas -, o C.E.E. centra fileiras contra várias "*conseqüências desastrosas*" da prática dos agentes e religiosos. A sua polêmica não é apenas um combate contra o **conteúdo ideológico**; mas, constata, registra e aponta novos caminhos, sempre na base de que a escola difunda o saber entre a infância e a juventude. Assim, os conselheiros apontam uma inovação de caráter político, que consiste, de um lado, em manter e melhorar o **tipo de escola** e, de outro, descaracterizar aquele **conteúdo ideológico** praticado pelos religiosos e políticos. A inovação está no seguinte: uma boa escola produz uma **boa sociedade**, mas esta há que se definir como uma **sociedade industrial**.

A reformulação do **conteúdo ideológico** começa com esse acréscimo, o da **sociedade industrial**, premissa que vai modificar as orientações, diretrizes e estratégias e também a forma de entender o **tipo de escola** sem que este modifique sua identidade essencial. É neste contexto que se introduz a teoria retratada como a "*Sociedade dos Poetas Mortos*", em substituição à escola tradicional dos curas e políticos.

À escola é atribuída, além da difusão do saber e da formação do homem para a sociedade, também o privilégio da produção econômica. Esse posicionamento dos conselheiros já havia sido desenhada pelo governo Ney Braga, antes do Golpe de 1964. De acordo com o governador, a questão educacional criava importância para o Estado arrancar para o desenvolvimento. A política governamental inseria-se no movimento superador da sociedade capitalista que, não conseguindo reproduzir-se da forma como se reproduzia, reorganizava sua ação enquanto capital especificamente produtivo para a industrialização.

As conferências latino-americanas sobre educação - as realizadas em Lima, em Santiago e em Punta de Leste - davam o tom do *nacional-*

desenvolvimentismo à educação. A nível paranaense, o governo assume as conclusões dessas conferências, principalmente no tocante às suas conclusões como erradicação do analfabetismo e a concepção de educação enquanto fator de desenvolvimento econômico.

Os conselheiros, por sua vez, operacionalizam o "atraso" da educação frente ao novo momento latino-americano - a urbanização e o desenvolvimento -, a partir de alguns indicadores: a. a ausência de professores qualificados no quadro do magistério de primeiro e segundo graus é indicador de subdesenvolvimento; b. a criação indiscriminada de novas faculdades sem critérios mínimos de um ensino qualificado, impede, pela sua fragilidade, o progresso da sociedade; c. o exame de suficiência torna-se verdadeiro fabricante de professores do ensino médio; d. a baixa remuneração dos professores agrava a situação de um magistério pouco qualificado.

Na década de 70, ocorre uma mudança na concepção educacional. O **tipo de escola** começa a ser discutido na sua base. A sociedade industrial passa a fazer o papel de "malvado" e a educação passa a ser vista como instrumento da classe dominante, irremediavelmente ligada ao capitalismo que tem seu fundamento na exploração da mais-valia da sociedade industrial. A **boa sociedade, a industrial**, tão desejada pelos progressistas das décadas anteriores, agora é ruim para as camadas populares.

Ao *otimismo pedagógico* da educação, tanto o buscado no fundo do tempo como fator de progresso quanto o do desenvolvimento na sociedade industrial da década de 60, segue-se o *pessimismo educacional* com referência ao ponto de partida novo, o das classes dominadas.

Assim, a própria estrutura da escola é questionada. O **tipo de escola**, aquele que constrói moral e civicamente a **boa sociedade**, e, posteriormente, aquele que constrói economicamente a **boa sociedade industrial**, agora se encontra seccionado em dois caminhos paralelos: a *escola dos pobres e dos oprimidos*, em combate com a *"outra" escola*, a dos burgueses. Assim, a **boa sociedade, a sociedade industrial**, qual ator de teatro de bonecos, manipula os mamulengos, imprimindo à boa escola o ritmo classista e a história "oficial", tipicamente burguesa. O **tipo de escola** dos oprimidos coloca-se em oposição à essa escola capitalista, reprodutora do *"status quo"*.

O questionamento dessa escola tem base real nos fatos. No terreno das orientações e diretrizes dos governos do Estado, ocorrem a normatização e a difusão da tecnologia educacional. Os governos, de 1966 a 1983, enquadram sua política educacional nos moldes tecnológicos do Ministério da Educação, de acordo com as diretrizes dos militares. A despeito de seu eixo tecnicista, os documentos expressam conteúdos humanistas ainda presentes. Foi exatamente a orientação tecnológica do ensino que forneceu base concreta para o pensamento crítico reprodutivista. A discriminação de estratégias, de

programas e de projetos, a elaboração de experimentos de novas metodologias, a administração e a academização dos sistemas educacionais passam a definir a nova base material de modelo econômico; elas são consideradas instrumentos da burguesia a controlar os personagens no palco educacional. A escola de elite detém os recursos da metodologia tecnicista; desta forma, não se trata mais de um ensino centralizado no aluno, mas centralizado nas técnicas. Sem o acesso a esses recursos, a escola dos oprimidos volta a centrar o ensino no educando numa espécie de escola ativa popular.

À medida que a padronização do ensino foi estabelecida, também se torna visível o controle sobre a educação, exercido pelos órgãos governamentais, através de objetivos traçados, estratégias, recursos e modalidades de avaliações. Os instrumentos de manipulação, quais fios presos aos dedos do ator a movimentarem os comportamentos dos mamulengos, ficam expostos aos olhos dos educadores.

A ilusão educacional dos educadores populares, para ficarmos na comparação anteriormente ventilada, centrava força e gerava eficaz atividade nos mamulengos a fim de que rompessem os fios que os ligavam aos manipuladores e obtivessem vida própria. Neste sentido, a **boa escola** seria a escola dos oprimidos, a educação que os libertaria. A conclusão dos crítico-reprodutivistas é óbvia: o domínio total da escola de elite sobre a escola do povo.

O **tipo de escola**, considerado burguês pelos crítico-reprodutivistas, vai apresentar-se como um sistema baseado no modelo administrativo das grandes empresas, a gerar lucro social. Uma escola-empresa há de implementar, corrigir, acelerar, reordenar e incrementar a produtividade e a eficácia.

As diretrizes emanadas da Secretaria de Educação determinam a aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos nas áreas de educação, especificamente, utilizando o planejamento, a administração educacional, a psicologia da aprendizagem experimental, novas técnicas na didática e nas metodologias.

Nessas propostas, o **tipo de escola** necessário à sociedade apresenta-se como "*atrasado*" em relação não mais ao desenvolvimento que se está dando e que precisa da educação para seu sucesso, mas ao *desenvolvimento já delineado*. A educação, nesta perspectiva, é direcionada, no Paraná, por planos educacionais para adaptar-se ao desenvolvimento econômico já estabelecido pelos militares no poder, e preparar as novas gerações para o mercado de trabalho existente. É o momento em que o capital realiza a adaptação do país ao imperialismo mundial de forma plena.

O **tipo de escola** sofre nova modificação a partir do novo momento histórico, da intervenção estatal na economia. Significa que a educação não é mais considerada como fator de desenvolvimento, porque este se dá sem

aquela. À educação reserva-se, agora, a tarefa de "puxar" a população para dentro do ritmo do progresso que se dá de forma inexorável, na opinião do MEC e da Secretaria de Educação do Paraná, os quais retomam o progresso evolutivo de Comte e de Spencer. Reconhece-se que o papel do desenvolvimento cabe ao Estado o qual promove o progresso econômico e oferece empregos a cujo preparo está incumbida a escola.

Temos, assim, uma nova versão: é a **boa sociedade, a industrial**, a exigir uma **boa escola, uma escola adequada ao papel do desenvolvimento, que prepare os jovens para os modernos empregos que ela oferece**. Este tipo de escola é criticado como sendo reprodutor do modo capitalista de produção, a que se deve contrapor uma escola dos oprimidos. A boa escola, agora, é a dos oprimidos em contraposição à dos burgueses. Os limites da crítica reprodutivista foram dados no Brasil pela teoria histórico-crítica da educação.

CONCLUSÃO

Ao se investigar as políticas educacionais dos governos paranaenses - de Ney a Ney - chega-se a algumas conclusões.

Na década de 60, as diretrizes governamentais erigiram em **boa escola** aquela que produz uma **boa sociedade moral**, logo transformada em **boa sociedade industrial**. O **conteúdo ideológico** caracterizava-se pela mediação de uma luta política em busca da hegemonia na sociedade civil, travada pelo cura e o político contra as ativas forças populares pré-Golpe de 1964. Caracterizava-se, ainda, pela luta que os conselheiros estabeleciam, a saber: o combate à má qualidade de ensino, visto que a sociedade industrial necessitava de uma **boa escola**.

O **conteúdo ideológico**, nessas duas perspectivas, começa a orientar as diretrizes e estratégias governamentais e redirecionar também o **tipo de escola**.

Na década seguinte, a própria estrutura da escola é questionada. Ao **otimismo pedagógico** seguiu-se o **pessimismo educacional**, no sentido de que na sociedade industrial a classe dominante tinha pouco interesse pela educação popular. O seu **conteúdo ideológico**: a sociedade industrial em que, conforme o Governo Central estabelecia, o desenvolvimento já estava delineado, imprime à escola o ritmo classista e a história "oficial", através da difusão da tecnologia educacional. Os críticos reproducionistas consideravam a educação dessa forma. Surge, neste momento, a oposição à educação reprodutivista: a escola popular dos oprimidos.

Houve uma mudança considerável nas diretrizes educacionais a partir do governo Richa, em 1984. Pode ser enunciada da seguinte forma: a **boa escola** é articulada com uma **boa teoria**, a que sustém um método capaz de dar conta de apreender a realidade histórico-social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano setorial de educação e cultura*. Brasília: MEC, 1977.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 5692/71*. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 4004/61*. Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *I e II PBCT*. Brasília: MEC, 1972/76.
- FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ. *Ensino de primeiro e segundo graus*. Curitiba: FUNDEPAR, 1978.
- GAZETA DO POVO. Curitiba, 1961-1970.
- HOFF, S. *O Movimento da produção agrícola e instalação de escolas no meio rural*. Maringá: UEM, 1984. p. 139-146.
- HOFF, S. *Objetividade e educação*. São Paulo: PUC, 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- HOFF, S. *Os Conteúdos das diretrizes educacionais do estado do Paraná: 1960-1984*. Maringá: UEM, 1991.
- MACHADO, L.Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MENSAGEM de posse do governador Ney Braga. Curitiba, 1980.
- PADIS, P.C. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes setoriais: 1980-83*. Curitiba: SEED, 1983.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Educação e cultura*. Curitiba: SEED, 1963.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O Ensino primário no Paraná*. Curitiba: SEED, 1962.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Plano estadual de educação*. Curitiba: SEED, 1973-76.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Programa de educação*. Curitiba: 1967.
- PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Projeto de plano básico de educação: 1970-75*. Curitiba: SEED, 1969.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Documento básico para o planejamento prévio*. Curitiba: SEED, 1971.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano estadual de educação e cultura: 1976-79*. Curitiba: SEED, 1976-79.

PRADO JUNIOR, Bento. *A Educação depois de 1968*. In:- Descaminhos da educação pós-68. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-30.

REVISTA CRITÉRIA. Curitiba: Conselho do Estado da Educação, 1965-1983.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.

ISOTOPIA NA PROPAGANDA DOS PRODUTOS DA MARCA KIBON

Maria Dolores Machado* e Renilson José Menegassi†

RESUMO: Sabe-se que os três elementos básicos da publicidade são o produto, o distribuidor e o consumidor, daí o anúncio ser o veículo de propaganda. O comerciante, dada a demanda oferta/procura, coloca seu produto em evidência, destacando todos os itens possíveis para assim atrair mais venda ou permuta. Partindo deste pressuposto, analisou-se a **Isotopia na propaganda do produto da marca Kibon**, com a finalidade de sinalizar a isotopia intensiva nele contida em todos os níveis: o visual e não-visual, o sonoro, o produto de propaganda e as metáforas de intensidade. A metáfora caracteriza-se pela relação de similaridade entre o teor e o veículo daí, o processo metafórico capta com mais eficácia a atenção do leitor, preenchendo o objetivo básico da propaganda: o de provocar, através da apresentação de mensagem, o estranhamento do leitor e, a partir daí, fazer com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente, pelo que lhe é apresentado. **Palavras-chave:** Isotopia, Propaganda, Informação visual e não-visual.

ABSTRACT. ISOTOPY IN THE PROPAGANDA OF KIBON PRODUCTS. The three basic elements in publicity are product, seller and buyer. Advertisements are said to be the vehicle of propaganda. Owing to demand the seller qualifies his goods in a way that calls people's attention to buy more. Taking into account this supposition, the isotopy on the advertisement of the Kibon product was analysed. It aims at showing the intensive isotopy that it embodies in all levels: the visual and non-visual information, the sonority, the product of advertisement and intensity metaphors. The metaphor shows the relation of similarity between the content (the thing in question) and the vehicle (the thing we compare it to). Thus, the metaphorical process calls more efficiently the reader's attention and reaches the basic objective of the advertisement: to stir the reader by means of the message, so that he may get interested in the text and thus in the product.

Key words: Isotopy, Advertisement, Visual and non-visual information.

A comunicação é um processo relativamente simples, mas de caráter universal, que abrange todos os campos das relações humanas. O homem se caracteriza justamente pela capacidade que tem de transmitir o abstrato e toda especulação que ele possa comportar; esta comunicação realiza-se a partir de três elementos fundamentais: o transmissor, o código e o receptor, sem contudo desconsiderar outros componentes: o contexto, o referente, a situação que

* Mestranda em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo/USP, São Paulo-SP, Brasil.

† Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil.

estão implícitos no ato da comunicação. Para a exata compreensão da mensagem, é necessário observar que :

- a: o código deve ser do conhecimento do receptor;
- b: as palavras devem adequar-se à mensagem que se deseja transmitir;
- c: o contexto e suas implicações devem ser oportunos, tanto no que diz respeito ao local em que se realiza a comunicação, como ao tempo;
- d: as relações sociais entre transmissor e receptor devem ser levadas em conta; o objetivo que se pretende com a mensagem deve ser considerado no uso apropriado do código.

O caminho natural da produção de uma campanha de propaganda abrange o cliente e o produtor. O processo da comunicação, caracterizado dentro de uma sociedade moderna, é utilizado para fins comerciais e com vistas ao mercado.

Sabe-se que os três elementos básicos da publicidade são o produto, o distribuidor e o consumidor; assim o anúncio é o veículo para falar da agência de propaganda, das técnicas e dos métodos mais empregados e da relação das agências com os seus clientes. Neste aspecto, na campanha de propaganda, desde sua fase preliminar, inclusive a pesquisa de mercado, até sua total execução, onde se destaca a elaboração técnica e artística dos veículos de propaganda, é feita uma apreciação crítica de suas implicações.

O objetivo da propaganda é, antes de tudo, a divulgação de produtos a serem comercializados, e, para isso, é necessário lançar mão de vários mecanismos que facilitam a evidência do produto. Por outro lado, o comerciante, dada a demanda oferta/procura, coloca seu produto em evidência destacando todos os itens possíveis que nele estão contidos para assim atrair mais venda ou permuta.

Partindo desse pressuposto, nos propomos a analisar a **ISOTOPIA NA PROPAGANDA DO PRODUTO DA MARCA KIBON**, com a finalidade de sinalizar a isotopia intensiva nela contida em todos os níveis: o visual e não-visual, o sonoro, o produto de propaganda e as metáforas de intensidade, considerando isotopia, segundo FIORIN (1990:81), como "a recorrência do mesmo traço semântico ao longo de um texto"

Na realidade, acaba de proporcionar um plano de leitura, por determinar um modo de ler o texto (op. cit.). Assim, a isotopia é um fenômeno que dá coerência a um texto, que faz dele uma unidade, através da reiteração, da redundância, da repetição e da recorrência de traço semântico ao longo do discurso (op. cit.), mesmo que este esteja cheio de metáforas.

Para tanto, ilustraremos com propaganda de produtos da marca **Kibon** extraída da revista *Veja*, Editora Abril - Edição 1195, ano 24, nº 33, de 14 de agosto de 1991.

ANÁLISE DO "CORPUS"

Nas propagandas analisadas da KIBON, registra-se a alta incidência do processo metafórico. A metáfora caracteriza-se pela relação de similaridade entre o teor (a coisa de que falamos) e o veículo (aquilo com que comparamos a coisa de que falamos).

Já segundo Le Guern (1973), a metáfora é percebida imediatamente como um elemento estranho à isotopia do texto onde se insere, porque ela se apresenta como incompatível em relação à homogeneidade semântica do contexto em que ocorre.

A palavra metáfora aparece como um desvio em relação ao conteúdo referencial do anúncio isto é, ela não se harmoniza, em termos lógicos, com a esfera conceitual em que se enquadra o produto ou o serviço anunciado, levando-se em conta veículo. Em virtude desse afastamento entre o teor e o veículo, a metáfora ganha maior expressividade, particularmente pelo fato de que a expressão figurada, na maioria das vezes, se encaixa em uma área semântica que comporta conotações axiológicas positivas.

Assim, o processo metafórico capta com mais eficácia a atenção do leitor, preenchendo o objetivo básico da propaganda: o de provocar, através da apresentação de mensagem, o estranhamento do leitor, fazendo, a partir daí, com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente, pelo que lhe é apresentado.

Além da metáfora, no texto-propaganda analisado, observamos os seguintes aspectos:

a. O sujeito:

"...a **Kibon** passou por milhões de bocas no país..."

O sujeito aqui implícito refere-se ao alimento SORVETE, apresentado através do nome da marca **Kibon**, levando o leitor/receptor a utilizar-se do sistema conceitual metafórico.

b. Ambigüidade do texto:

"... a **Kibon** passou por milhões de bocas..."

O verbo "passar" nesta oração pode ser interpretado como:

b.1. pôr em circulação;

b.2. ser consumido;

b.3. a palavra **Kibon** passou.

A metáfora apresentada dá margem a várias interpretações, levando o leitor à isotopia do texto, por mais paradoxal que pareça.

c. O logotipo do produto é conhecido mesmo pelos "iletrados", que o identificam pela cor e pela forma escrita, que se tornaram familiares, tornando-se, assim, um símbolo para esses "leitores/receptores", extrapolando o sentido de signo.

d. A disposição das letras com semelhança às notas musicais. A disposição gráfica lembra a partitura musical de "parabéns a você". As letras quando estão maiores do que as normais, representam justamente a tonicidade da música.

Kibon, Kibon, Kibon, Kibon

Chica-BoN, Ton-BoN, Chica-BoN, Ton-BoN,

Kibon, Kibon, Kibon, Kibon, Kibon

Eski-BoN, Já-Já, Eski-BoN, Já-Já,

Kibon, Kibon, Kibon, Kibon

Ki-bonBoN, ChantiBoN, Ki-bonBoN, ChantiBoN,

Kibon, Kibon, Kibon, Kibon.

PaRaBéns, PaRaBéns

PaRaBéns, pra VoCê

PaRaBéns, PaRaBéns"

PaRaBéns, Pra VoCê

e. A distribuição e a combinação das cores utilizadas no texto lembram o logotipo, os carrinhos e refrigerantes, apresentando as cores padrões da empresa: branco, azul e amarelo.

f. No período: "... a Kibon... com seus produtos fazem parte dos bons momentos e com seu nome que faz tão bem **falar, cantar, ouvir... saborear**", os verbos no infinitivo reforçam as idéias anteriores (item b), quando **falar** demonstra que "Kibon" passou por milhões de bocas no país"; **cantar** (item d) quando se referem à cantiga de "parabéns" apresentada no texto; **ouvir** (item d) quando a disposição gráfica do texto remete à cantiga de "parabéns a você"; **saborear** como resultado de a Kibon ter passado por milhões de bocas no país.

A disposição gradativa dos verbos **falar, cantar, ouvir... saborear** remete a uma sonoridade que utiliza as reticências para chegar ao verbo principal (ou intencional) do período, que remete ao produto: "**saborear**".

g. "Kibon comemorar 50 anos"

Que bom comemorar 50 anos.

A sonoridade do nome da empresa Kibon remete a uma analogia com a expressão "**que bom**".

h. A palavra **milhões** modifica intensivamente os traços semânticos, atingindo, metaforicamente, a esfera do excessivo e até mesmo do anormal.

INFORMAÇÃO VISUAL E NÃO-VISUAL NA PROPAGANDA

Ler uma mensagem escrita depende da entrada de informações pelos olhos até o cérebro, o que denominamos informação visual. O acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é suficiente. Podemos ter grande quantidade de informação visual em uma passagem diante de nossos olhos, e ainda assim ser incapazes de "ler".

O conhecimento da língua é parte essencial da informação para a leitura, mas não é informação suficiente para que o processo de leitura ocorra. É necessário um referencial prévio "por trás dos olhos", que nada mais é do que o conhecimento prévio que o leitor já possui ou que deve possuir ao se defrontar com o texto. Dessa forma, quanto mais informações armazenadas um leitor tiver, menos estímulos visuais ele precisa obter. Quanto menos informações armazenadas estiverem disponíveis, mais informações visuais serão exigidas.

Assim, o texto mostra ao leitor uma marca reconhecida por todas as faixas etárias e sociais urbanas, uma associação à cantiga de aniversário, ao alimento gelado cremoso, ao doce, às cores alegres, à festa, ao verão, à praia, ao local de compra. Fatores esses que ativam no leitor os esquemas de verão e de sorvete.

A marca dos produtos KIBON está no referencial do leitor como uma informação armazenada. Assim, pode-se concluir que a percepção de causa e efeito, como a percepção de semelhanças, depende do conhecimento prévio.

Para Parisi & Castilfranchi (1977),

"... a compreensão de um texto pode ser vista como um processo que tem como entrada uma seqüência de sons ou de sinais gráficos, e como saída uma certa estrutura de conhecimentos na mente do ouvinte ou leitor, que constitui precisamente a sua compreensão do texto. Entender é conseguir reconstruir na própria mente essa estrutura de conhecimentos tal como a concebeu e expressou quem produziu o texto..."

CONCLUSÃO

No texto publicitário referido, a palavra **Kibon** aparece 20 (vinte) vezes, para certamente intensificar a marca do produto. Assim, a expressão sonora "que bom" tem valor de lexema intensificador. É próprio da propaganda aplicar a metáfora para obter maior aproximação com o destinatário, reforçando a característica apelativa de sua mensagem.

O publicista transgrediu uma convenção social para valorizar um contexto particular, pois a linguagem publicitária não se preocupa somente em informar, mas procura também produzir com efeito uma função argumentativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, P. *Propaganda técnica da comunicação industrial*. São Paulo: Atlas, 1980.
- FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1990.
- GRIZE, J.B. Stratégies discursives. In: **COLLOQUE DU CENTRE DE RECHERCHES LINGUISTIQUES**, Lyon, 1977. *Actas...* Lyon: [s.n.], 1977. p.48.
- JUBRAN, C.A.S. A metáfora e a metonímia na linguagem da propaganda. In: SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 10, Bauru, 1985. *Anais...* Bauru: [s.n.], 1985.
- LE GUERN, M. *Sémantique de la métaphore et la metonymie*. Paris: Larousse, 1973.
- PARISI, D. & CASTELFRANCHI, C. *La comprensione dei brani como costruzione di una corretta rete di conoscenze*. [s.l.]: Instituto de Psicologia, 1977.
- POULET, M.E.M. A divulgação do vocabulário da inflação no Brasil através da revista *Veja* (de fevereiro de 1986 a fevereiro de 1990): os processos metafóricos decorrentes. **COLÓQUIO DE LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA**, Lisboa, 1990. *Actas...* Lisboa: Universidade Nova, 1990.
- POULET, M.E.M. O Caráter argumentativo das expressões de intensidade posto em evidência pelos morfemas de reforço. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSISTAS, 3, Coimbra, 1990. *Anais...* Coimbra: [s.n.], 1990. (no prelo).
- TORTO, G.M.O.S.R. Estruturas léxicas de intensificação no português. In: CONGRESSO SOBRE A SITUAÇÃO ACTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO, Lisboa. *Anais...* Lisboa: [s.n.], 1983. v.2.

JUSTO JORGE PADRÓN: THE POET OF RECOLLECTION A CRITICAL ACCOUNT OF Los Círculos del Infierno

Oliver Friggieri*

ABSTRACT. This essay outlines the main sources of inspiration of Justo Jorge Padrón and provides means of locating his poetic output within the general framework of contemporary poetry. His work is defined in terms of its intrinsic classical character and its profound research of the significance hidden beneath the appearance of things. Padrón transforms personal biographical data into a metaphor of universal implication and constructs a poetic journey which is easily interpreted as a vision of modern mankind. The feminine aspect is dealt with in detail so as to assume the role of a point of reference to the human soul in search of self-discovery and self-assertion.

Key words: Justo Jorge Padrón, Contemporary Poetry, Transcendence, Universality.

RESUMO. JUSTO JORGE PADRÓN: O POETA DAS LEMBRANÇAS. UMA ANÁLISE CRÍTICA DE Los Círculos del Infierno. Esse trabalho delinea as principais fontes de inspiração de Justo Jorge Padrón e tenta pôr sua produção poética no contexto geral da poesia contemporânea. Seu trabalho define-se pelo caráter intrinsecamente clássico e pela busca dos significados latentes sob a aparência das coisas. Padrón transforma dados biográficos na metáfora do envolvimento universal e constrói uma viagem poética que pode ser interpretada como uma visão da humanidade contemporânea. Além disso, trata o aspecto feminino, detalhadamente, para que este estabeleça um ponto de referência com a alma humana à procura de sua própria descoberta e afirmação.

Palavras-chave: Justo Jorge Padrón, Poesia Contemporânea, Transcendência, Universalidade.

Justo Jorge Padrón was born in the city of Las Palmas, Grand Canary Island, in 1943. He studied law, philosophy and the liberal arts at Barcelona University and proceeded with his studies in Paris and Stockholm. Although fully conscious of his cultural and ethnic identity, he has spent a considerable part of his life outside Spain. He has travelled widely and lectured in a number of important universities and cultural institutions throughout Asia, Europe and Latin America. Based as he is currently in Madrid, however, he participates to the full in the literary life of his country, and his works easily betray his faithfulness to his origins. Cosmopolitan in outlook, passionate in character, he resembles a unique compromise between the inner world he actually belongs to and the other one he has come to discover and to fall in love with. All this goes into the making of his poetic personality. In freeing himself, to some extent, from the immediate conditions of his birth, he has simultaneously opened himself to superior sources of influence. For instance, he has translated various

* Head of the Department of Maltese. University of Malta. Malta

Swedish and Norwegian poets,¹ as well as a selection from the works of Nobel Laureate for 1977 Vicente Aleixandre.² He has also published a series of critical essays on modern Spanish, Swedish, Icelandic, Danish and Finnish literature.³

Featuring prominently among the more significant exponents of contemporary Hispanic poetry, Padrón is easily considered as the most noteworthy poet of Grand Canary Island. A brief comment of a historical nature may be useful at this stage to put him immediately in his right perspective. Before the Spanish Civil War, surrealism was the most typical aspect of poetic production in his country; since then considerable developments happened which further enhanced the characteristics of the period normally known as the golden age of the Spanish generation preceding the Civil War. The major point of reference to the more outstanding poets, including Padrón, was Aleixandre, and this is sufficiently evident in Padrón's earlier works. Heightened emotion and a renewed approach to the classical concept of man as inherited from the Renaissance tradition are perhaps the inalienable points of departure of Padrón's lyrical itinerary, and they still feature as salient components of his present output.

Los Círculos del Infierno (The Circles of Hell), launched in 1976 by Editorial Plaza & Janés, is the poet's third book of verse,⁴ and perhaps his most valid contribution. It won the "Premio Fastenrath de la Real Academia Española de la Lengua 1972-1977" (Fastenrath Award of the Spanish Academy 1972-1977) as well as the "Premio Bical de la Asociación de los Escritores Suecos 1976-1977" (Biennial Award of the Swedish Writers' Association 1976-1977). Since its publication it has run into several editions and in 1981 it had its first English version launched in Luxembourg. Aleixandre hailed it as "fulminating, grandiose and complete" and as "an imprisoning symbol of man's fate, felt in its extreme state and definition, conclusive and inescapable". Jorge Luis Borges himself declared: "Padrón is a great poet. With these poems from **The Circles of Hell** he has managed to achieve what has not happened to me for a long time, to move me deeply and make me weep". This may be mainly due to his ability to maintain a highly, authentically passionate tone throughout, coupled with an insight into the deepest realms of human consciousness wherein the poetic act itself and sublimated tension tend to be substantially identical.

A TYPE OF MODERN CLASSICISM

In the history of aesthetics the concept of anxiety is probably one of the most consistently discussed. Art itself is considered as a channel through which inner tension is poured forth and given sublimation. Schopenhauer went so far

as to assert that "if death did not exist, there would be no philosophy, nor would there be poetry". The basic challenge is always technical, in the sense that the artist has to fully understand the expressive modes of his times, and insert himself harmoniously within the environment he belongs to, without, however, losing sight of the most fundamental necessity: the exploration of his own unique individuality.

Since anxiety, epitomised in the eventuality of death, varies in its immediate causalities as much as it retains its inevitable underlying essence, the artist is also faced with the problem of how to relate his own innermost turmoil to what is typical of his particular age. Personal experience and universal categories ultimately form one inseparable phenomenon. However, it is also the role of sound criticism to detect the distinct boundaries which define the artist both as the voice of collective sensibility and experience and as the interpretative explorer of his own identity. Formal considerations, on the other hand, explain and justify the specifically literary character assumed by such tension.

Padrón seems to succeed in unifying into one whole all these aspects and to produce poetry of a high order. In an age which has almost reduced to a minimum the space traditionally allotted to poetry, he comes forth with a firm statement of faith in poetic inspiration. Whereas so many contemporary men of letters have greatly contributed towards the formation of a negative impression of poetry, sterile in itself, too prosaic in its lexical stocks and technical devices, too immediate in its levels of significance, too meek to provide a valuable alternative to the unsuspected abuses of science, Padrón consciously resorts to some of the most uncontested canons of classicism, the eternal, atemporal type of classicism, and embodies them with the features of an authentically modern sensibility. He has absorbed numerous aspects of other cultures, but he has also submitted all external influences to the substance from which all his forcefulness actually emanates: the Spanish passion.

Padrón conceives poetry as a high-pitched sensation which can be adequately exteriorized only through the use of what Hopkins calls "heightened language". Strong emotion, controlled and purified from the blemishes of immediacy, is coupled with a pervading sense of mystery. In literary terms, emotion is form and mystery is content; both ultimately constitute a whole in which **what** one feels is instantly translated into a **way** of feeling. In this respect the poet is substantially faithful to the best legacy of European tradition: poetry must go on conveying passion and it must do so in a manner which is not conceptual but figurative. Consequently he embarks on the creation of his own cosmos wherein hidden forces of different sorts are set in motion so as to keep it evolving.

In this respect Padrón is a classicist; he is not afraid of retaining the solemn tonality of the classical bard whose primary vocation, divine and social, is to reveal the secrets he alone is entitled to recognize. His poetics centres around the figure of the prophet, the knower of truth and the one chosen to divulge it. He is eventually going to formulate his own "metaphysics" and to shape it into verse. As Jacques Maritain points out, "Metaphysics is of necessity traditional and permanent... without the transmission of ideas elaborated by successive generations, the individual mind could make little progress in the search and discovery of Truth. In view of this fact the need of a Tradition is evident"⁵ Ample evidence of the soundness of such a statement emerges from a purely cultural analysis of *Los Círculos del Infierno*.

Padrón, however, is a modern poet in all respects. He revives old, well-known metaphors and gives them the distinct spirit of his own age; he creates new, original ones and integrates them with the rest. Rhetorical devices are present only insofar as they faithfully portray the contemporary attitude of surprise and bewilderment. His language has already undergone a thorough process of purgation; it does not include residues of a useless, sterile, purely decorative nature. The power with which he sustains his modes of expression originates from the real essence of his vision. Seeing, feeling and writing are, therefore, three different features of one, complex character. Of all the external senses, it is sight which is the most insistently operative; on its efficiency depends the achievement of the literary exercise itself. The poet "beholds" his poetry, rather than conceives it; consequently, he feels it, transforming the empirical datum into psychological experience. The third stage within this creative process is a question of how to "write" down what has been previously seen and felt, namely a purely literary task whereby the interior world is brought forth through verbal imagery.

These brief considerations are necessary if Padrón is to be understood also, if not primarily, as a keen constructor of a strange, mysterious, menacing landscape which is actually a projection of the self, disturbed, inquisitive and terrified. Descriptions abound, and the narrative structure to which the poet frequently resorts only betrays the deep sense of unity with which he assembles the parts to form one organic whole. Every poem constitutes a unit, a moment on its own; it is also a stage, a new point of arrival on the way towards an unforeseen end. Every piece has its degree of autonomy, but is also related to the one which precedes it and to the other which follows it. All are equally the products of the same visionary spirit. Different vignettes assume the role of variations on one basic theme in continuous evolution, and are simultaneously grades heading towards a climax which is equally emotional and intellectual.

IN SEARCH OF THE HIDDEN SIGNIFICANCE

Los Círculos del Infierno proposes to be an all-embracing exposition of man's destiny on earth. In the making of such a poetic **summa** go all those elements, theological, philosophical, literary, mythological, which Padrón assimilates and then moulds to a particular set of images. The notions with which his work is frequently enriched give evidence not only to the type of culture he has absorbed since birth and through international contacts, but also to his firm belief that the artist must embrace all the **other** profound manifestations of the human spirit. Humanity, past and present, is detected in its universality; it is depicted as it "seems" in terms of time and space, but it is its eternal immutability which provokes his meditations:

*En algún sitio extraño, muy lejos de esta voz
que no es la mía, debe estar mi mente.
Esta voz que ni el viento expande
son perdidas memorias, reunidas
en un susurro inquieto, en una frágil queja
de muchos otros hombres que ya han muerto.*

La invasión de los átomos.

*My mind must be in some strange place,
far away from this voice that is not mine.
This voice not even the wind can spread.
Is lost memories gathered
In a nervous whisper, in a frail moan
from many other men who have already died.*

The Invasion of the Atoms

The dimension of time is already transcended and the poet faces existence in its changelessness. The search for what is constant and absolute stems from his deeply religious attitude towards life. Fully conscious of the triumph of science on spirit which is characteristic of contemporary life, Padrón goes a big step further, as if to challenge modern culture. What is immediate and particular is almost regaled to the region of what is vulgar and essentially alien to the human mind. From the level of scientific knowledge, the most elementary stage in the process of self-discovery, Padrón travels towards the hidden significance, the fundamental sense, the mystery which, according to Maritain, is actually intelligible: "An intelligible mystery is not a contradiction in terms. On the contrary, it is the most exact description of Reality. Mystery is not the implacable adversary of understanding."⁷ The "células de vida,

pensamientos difusos por la explosión suprema de la luz" (cells of life, thoughts scattered by the supreme explosion of the light) lead the poet towards the lyrical universality of such an affirmation:

*Entre las sombras somos ya ceniza,
un humo apenas que juntó el azar,
un vestigio del hombre en disgregados átomos.*

La invasión de los átomos

*We are ashes among the shadows, a wisp of smoke that
chance has barely drawn together,
a trace of man in atoms broken up.*

The Invasion of the Atoms.

The transformation followed in this poem, as outlined here, is indicative of Padrón's continuous poetic methodology: he starts with a particular aspect, itself a component of human scientific knowledge, and departs from its circumstantiality so as to arrive at its possible universal consequence.

The thematic structure of each poem may give room to a much more complex analysis of all the moments constituting **Los Círculos del Infierno**, a whole work with one unified structure, rather than a collection of poems. The relationship between science and metaphysics is here understood as the natural passage from prose to poetry, the recognition of the fact that the sensible world has to unfold the intelligible one. In **Hedor** (Stench) Padrón synthesizes his own mental process in two lines:

*Como sombra letal, como un ácido lento
por la piel, la angustia.
The anguish is
like lethal shadow, like a slow acid on the skin.*

THE UNIVERSALITY OF A PRONOUN

Padrón's main preoccupation is with man's real definition.

The use of the pronoun **I** regularly assumes the nature of universality. It is used to imply in its significance all humanity, of which the poet has become once again, as in all good poetry, the inspired mouthpiece. Personal anxiety is re-examined by the author and set against the background of the typical question put by man to himself; it ultimately becomes the **angst** of humanity in search of its own identity and destination. Human responsibility is specifically challenged by the philosophically inferior and ethically (or better poetically)

"superior" nature of other beings: "Cada especie me acusa" (Every species accuses me). Man is no longer the privileged protagonist of this planet, since purified self-awareness conduces to the discovery of all evil as essentially and inevitably human, the primary, perhaps the exclusive, result of the faculty of reasoning.

Such consciousness breeds the sense of guilt which is ultimately, at least to Padrón, the only redeeming feature of mankind. While consulting "la lista de mis iniquidades" (the inventory of my evils), the poet, namely man, is doomed to vilify himself, that is, to get acquainted with his real self, the scoundrel of the universe:

*... Soy el hombre!
Yo soy todos los hombres.
Soy la destrucción ciega.
La esperanza imposible.
El eterno enemigo de todo lo existente.*

El gran iris

*... I am man!
I am all men.
I am the blind destruction.
The impossible hope.
The eternal enemy of all that exists.*

The Vast Iris

Padrón's apparent pessimism, however, evolves within the orbit of a major paradox. Man is culpable since his crime is the result of a fully responsible choice of the will. On the other hand, the sinful faculty of reasoning is itself the means by which the human conscience recognizes its own fatal limitations. The poet echoes the Freudian inference that man is sick rather than evil; his offence is more pathetic than punishable. The would-be protagonist is himself a victim of his own irremediable condition. Pride keeps him at a distance from desperation, which is the logical conclusion of self-awareness; self-pity, therefore, creeps in as the inevitable, embarrassing state redeeming him from utter disaster.

The role of the poet is again that of a reminder of truth. Padrón "reminds" mankind, as if to evoke the classical belief that the Greek **Mousai**, perhaps meaning "reminders", were the daughters of Mnemosyne, that is Memory. Robert André, a contemporary critic, shares the same opinion with various others: "Today literature should remind human beings of what they are."⁸ The following excerpt sums up a number of prerogatives of the human crisis: man is

weak and agitated; life is long and unbearable; the human faculties are limited; the struggle, however, must go on; the final stage in this process is full awareness of this condition:

*Aunque ya no soportes la soledad que gritas
ni aguantas el vacío de tus horas,
aunque te falte el ojo izquierdo
y la mano derecha,*

...

*recuerda que aunque sea
con el ojo derecho o con la mano izquierda
o con lo que te quede de tus miembros,
seguirás adelante
y lucharás con toda tu ceguera
aunque nada más sea para sobrevivir
porque eres sólo un hombre.*

Aviso al caminante

*Though you cannot bear the loneliness which you shout,
nor endure the emptiness of your hours,
though your left eye is missing
and your right hand,*

...

*remember that even
with the right eye or the left hand
or what remains of your limbs,
you shall go forward
and struggle with all your blindness
though it be for nothing more than to survive
for you are only a man.*

Notice to the Traveller

At times Padrón actually brings to the fore the hidden, insistently implied dualism with which he constructs his metaphysical image of man. The use of the pronoun **I** identifies the narrator with the object of narration; the poet and Man are, grammatically, one person; through poetic significance the first person singular pronoun grows into a first person plural one. The poet's hero is nameless, designated with one of the simpler parts of speech, his anonymity is actually indicative of his condition and of his role as representative of a multitude. In resorting to the choice of the third person singular pronoun **he**, however, the poet portrays man as **the other**, the stranger to the self. It is the **I**

who thinks himself, and makes use of the narrative method as if to detach himself - from himself. This grammatical evolution, itself another example of the meticulous strategy with which Padrón proceeds in fabricating his "world", autonomous in itself and still dependent on the basic notions which identify it with the only one known to all, marks the estrangement of man from himself. The **I** is gradually, and tragically, becoming **he**; the subject is disintegrating into an object. The enquirer is reducing himself (or finding himself reduced) to an object of enquiry.

INTERNAL CONFLICT

This gradual dissolution is best illustrated through the poetic logic which links together three poems put in a sequence, **Sólo la duda** (Only the Uncertainty), **No sé por cuánto tiempo** (I Don't Know How Long) and **La soledad** (Loneliness). In the first one the poet constructs a monologue in the form of a dialogue; he addresses "frenética duda" (frenzied doubt) and implores that it turns into "certeza" (certainty). He demands to be freed from "la peor iniquidad: seguir siendo yo mismo" (the worst wickedness: to go on being myself). Man has reached the stage of self-detestation and his hell, as opposed to Sartre's objective one, is internal. For Padrón hell is oneself, since it is the self that arrives at a sort of spiritual suicide. In the second poem he writes:

"Ya no me pertenezco" (I no longer belong to myself). It is the moment in which the **he** is being given birth. **La soledad** comes immediately after and opens dramatically:

*Se ha quedado ya solo
en el hondón del callejón del tiempo.*

*Now at last he is alone
at the botton of the alley of time.*

The next two poems, **El insomne** (The Insomniac) and **El suicida** (The Suicide) retain the same pronoun, and introduce the final poem of the third section,⁹ **Aviso al caminante**, in which he is no longer the subject about whom the poet narrates, but the silent listener to whom he discloses the fatality of his real essence.

It is superfluous to point out what is presumably sufficiently obvious to the attentive reader. The above-mentioned procedure, while manifesting a dualism within the human conscience, is also a poetic device to be abandoned as soon as new stages of consciousness are reached, or at least as soon as different moods are experienced. **La escalera** (The Stairway), which opens the final

section of **Los Círculos del Infierno**, brings us back in front of the self-revealing narrator. Padrón insists on the pronoun and hammers it down as if to reassure the reader that nothing has really changed in the previous pages:

*Quiero bajar. Bajar. Quiero escaparme,
olvidarme. Me empujan y me chillan
y revientan en mi alucinantes ruidos
metálicos. Prosigo, no puedo detenerme.*

*I want to go down, down. I want to escape
and forget myself. Delirious, metallic
noises, push, shriek and explode
inside me. I go on, I cannot stop.*

Forgetfulness, the supreme human desire, is challenged by poetry, the instrument of recollection. Hell, self-awareness, prison, the obsessive presence of many **ojos** (eyes), the hallucinatory effect of a mirror in front of the protagonist, almost assume the function of synonyms, especially in **Hielo y abismo tienen los espejos** (Mirrors have Ice and Chasms). The outer and the inner worlds have become one inseparable phenomenon, and the insertion of the term **locura** (insanity) in the penultimate line of **La sombra** (The Shadow) suggests that the existential and the psychological levels have now been irrevocably unified. For a moment, however, Padrón interrupts this confessional continuity and builds the penultimate stage of his internal voyage on the pronoun **he** again:

Despacio se arrastraba por el angosto túnel.

El túnel

Slowly he dragged himself through the narrow tunnel.

The Tunnel

It is obvious that he is giving an almost literal version of the excerpt just quoted from **La escalera**. **I** and **he** are actually easily interchangeable without, however, implying any substantial external distinction. The poet is basically interested in leading himself and the reader, to a conclusion which is both fitting in terms of the graduality inherent to his poetic system, and easily relateable to the opening lines of the whole work. The first poem, **La Invasión de los átomos**, had already introduced the dualism mind-voice:

*En algún sitio extraño, muy lejos de esta voz
que no es la mía, debe estar mi mente.
My mind must be in some strange place,
far away from this voice that is not mine.*

The final poem, **Ningún ruido, ningún silencio** (No Noise, No Silence), ends up with the evocation of this twofold condition, and inserts it within the framework of what has been experienced throughout, namely the sheer inutility of the whole strenuous journey and the discovery that the major prerogative of mankind, as already stated in **El Llanto** (The weeping) is lament:

*Mas ningún ruido, ningún signo,
ninguna voz, ningún silencio.
Busco el grito en mi corazón,
lo estoy buscando en vano.*

Ningún ruido, ningún silencio

*But no noise, no sign,
no voice, no silence.
I am searching for the cry in my heart,
and I am searching in vain.*

No Noise, No Silence

Doubt has now matured into certainty, and intellectual pride has reduced itself to a barren sentiment. Are we very far removed from Sartre's definition of man as "a bundle of useless passions"? What can be surely defined, from a purely critical standpoint, as a perfectly organic system, is the evidence of an equally "logical" development of man's awareness of his own being. The physical itinerary, which has given so much room to the creation of a rich cluster of metaphors, has been merely the (poetic) exteriorization of a personal philosophical and psychological state. The linear progression of the literary process has ultimately expressed a spiritual journey which Padrón, with his cosmic melancholy, has rendered fatally circumscriptive. He is inspired by the immobility of the inner condition, allegorically depicted in terms of rhythmic progression. The (philosophical) uselessness of the inner voyage is itself the source of the (literary) forcefulness of the whole poem (that is, the whole book) divided into a set of interdependent, successive monads.

THE RELATIONSHIP WITH THE ABSOLUTE FEMININE

The tragic atmosphere sustained throughout *Los Círculos del Infierno* does not depend exclusively on the description of sombre environments and on the construction of horrid circumstances. It has its physical dimensions in relationship not only to places and events, but also to quasi-human figures hauntingly present inside and outside the real space where the whole event unfolds itself: the poet's conscience. The two main *dramatis personae* chosen by Padrón are Woman and Death. The classical rapport between beauty and decay, or better between love and death, itself one of the most characteristic features of Spanish culture, is here revived to provide the poet with two fundamental points of reference. Taken together, they suggest that the third component - the Soul itself - be added to them, so as to form a fatal "eternal triangle". The anxiety of the spirit, the unreachable and enigmatic beauty of woman, and the menacing omnipresence of death are Padrón's three concentric circles. His hell is not far removed from the heaven he (or Man) desires; the real and the ideal, the experiential and the unattainable are put in continuous clash. It is within the spirit that any change can ever happen, since contingency is typical of man alone, and Woman and Death are only absolute categories, both leading the poet to the attainment of unfulfilled, disillusioned self-awareness. His "hell on earth" is again psychological, completely confined within the tormented soul.

Poetically, what is inside appears as if it is outside, or better, alongside the spirit. Internal states of the soul are projected metaphorically in terms of time-space dimensions. Death is within, but it looks like some strange being sitting beside the poet:

*Una extraña costumbre más fuerte que la vida
la retiene a mi lado. A veces por la noche,
en la niebla del sueño la presiento acechante
con esa obstinación secreta del asesino.*

Oficio de venganza

*A strange habit more powerful than life
keeps her beside me. Sometimes at night,
in the fog of sleep, I foresee her lying in wait
with that secret stubbornness of a killer.*

The Role of Vengeance

The spectre of death assumes a feminine identity, and it is this malevolent "woman" that transforms life into unending agony. The expectancy of the end evokes the image of an encounter with a woman:

*Con su fidelidad oscura y muda,
siempre me aguarda.*

Oficio de venganza

*With her dark, speechless loyalty,
she expects me always.*

The Role of Vengeance

As illustrated in **La mujer de la tierra** (The Woman of the Earth), the woman of human relationship is just the opposite. She is a "respuesta al deseo" (answer to desire), incorporating the beauties of creation and possessing the sources of pleasure and happiness. The figurative language with which Padrón gives an ideal depiction of Woman is in direct contrast with the language of horror, the commonest and most typical factor of **Los Círculos del Infierno**.¹⁰ For a while he adopts a completely different attitude towards being, and consequently insists on the sensations of light, tenderness and warmth. His woman is actually an alternative universe to the only one of experience. In reaching for woman, man is sensing his own defeat since his inner urge is ultimately unsatisfiable. It is perhaps along this line of investigation that a sound appraisal of Padrón's apparent pessimism can be made.

The pervasive melancholy is embedded in the belief that man's happiness is itself useless and absurd, actually insulting to human nature which feels it, or better, is instinctively disposed to enjoy a sentiment lacking substance. The distance separating, on opposite sides, the two Women of Padrón - themselves embodiment of passion and decay, fulfillment and defeat - gradually forms the territory within which the poetic soul can embark on its circular, fundamental and pointless trip. The ideal, ephemeral figure he is in love with is a "rincón donde guardar el universo" (haven in which to hoard the universe) in **La mujer de la tierra**, but, as he affirms in **Los ojos de la noche** (The Eyes of the Night), he is bound to recite the "salmódia itinerante de la muerte" (roving psalmody of death). It is only a "mundo de cadáveres" (world of corpses) that he is living in (**La locura**, Madness). In **El cadáver** (The Corpse) he realizes that he is actually (or better, potentially, through death) "el apestado del que huyen los hombres" (the pestilence from which men flee).

Much of the effectiveness of Padrón's poetry is derived from the devices being pointed out here. Out of contrast he creates emphasis. On the background of love, beauty and passion, he sets the foreground of madness (or death itself being the challenge to love and bondage), crudeness and desintegration. The splendour of Woman is only evoked to enhance further the description of what is macabre. A literary choice obviously springs from a hidden, far-reaching conviction: Padrón is adamantly interested in giving a vivid representation of

life defined in tragic terms. His inhabitant of the earth is a searcher of ultimate truth, and not of immediate reality, and is best outlined and understood when uttering such statements:

*El miedo es mi prisión
y el espejo el abismo de mi infierno.*

Hielo y abismo tienen los espejos

*Fear is my prison
and the mirror, the chasm of my hell.*

Mirrors have Ice and Chasms

*Voy escuchando el lento disgregar,
el proceso invisible hacia la ruina.*

Nó sé por cuanto tiempo

*I go on listening to the slow disintegration,
to the unseen progress toward ruin.*

I Don't Know How Long

*Me extendo en la total ausencia de la vida,
fondeado, enterrado, transformado
en la eternidad muerta.*

Quizá la cienaga misma

*I stretch out in the sheer absence of life,
anchored, buried, converted
into dead eternity.*

Maybe the Mire Itself

For Padrón death is not an isolated, final event in one's period of existence on earth; it is life itself, a protracted state of being, an unending process encompassing living itself. In being "cansado de morir en cada día" (tired of dying every day), man develops both his urge for ideal happiness (a sentiment best epitomised in the metaphorical character of **Los ojos de la noche**), and, as Padrón states in **Hedor**, "el pavor de lo desconocido" (the dread of the unknown).

WEARINESS: A THEOLOGICAL AND A HUMAN STANDPOINT

Padrón's poetic universe is equally religious in conception, structure, essence and appearance; it is as well religious as a literary entity, namely, in diction and treatment. The basic biblical image of the human journey towards the promised land is the underlying motive of all the various moments forming **Los Círculos del Infierno**. A highly cultured poet, Padrón frequently recalls in different manners Dante's **Divina Commedia** (Divine Comedy), particularly the **Inferno** (Hell) where the poetry of anger, despair and fatality reaches its highest degree. At times the reader is inevitably reminded of some of Gustave Doré's illustrations inspired by Dante's passage through sin, purgation and beatification.

In any case, it is superfluous to point out that the best literary tradition, from classicism to modernism, has never ignored the archetypal figure of Ulysses, the eternal traveller. In the light of a long uninterrupted tradition in which both Homer and James Joyce have delved into the theme of man's quest for permanent significance on earth, it can be safely assumed that even contemporary poets cannot ignore such a field of inspiration without risking to reduce considerably their own capacity in interpreting modern man. Padrón has actually eliminated any other sector of observation and concentrated exclusively on what Arthur Koestler, in discussing the same archetypal experiences or recurrent patterns, indicates as "the urge to penetrate to the ultimate mystery - and the resigned admission that reality is beyond the mind's grasp." Koestler concludes that these patterns "recur in ever-changing variations throughout the ages, because they derive from the very essence of the human condition - its paradoxes and predicaments."¹¹

It is to Padrón's considerable credit as a poet living in the second half of the twentieth century that he revisits such a prominent pattern and succeeds in reshaping it according to the dictates of his own imagination and constructive literary strategy. His hero, equally protagonist and victim, is inevitably nameless as much as he is timeless, superior to any national, ethnic denomination and to any other restrictive factor. The whole word is Padrón's poetic interpretation of what Koestler describes as "the Night Journey, or the Death-and-Rebirth motif", or "the meeting of the Tragic and the Trivial Planes". The hero "is made to realize the shallowness of his life, the futility and frivolity of the daily pursuits of man in the trivial routines of existence... he embarks on the Night Journey, is suddenly transferred to the Tragic Plane."¹² Whereas the hero outlined by Koestler finally emerges purified and regenerated on what he calls "a higher level of integration", Padrón's protagonist knows no such redemption.

The poet's gravest fear is that God may have grown tired of man. Man's solitude is considered from a theological aspect: perhaps even the Creator is disappointed with what went astray in his own original plans as realized on the level of human responsibility. God is inserted in human history and put at a certain distance from humans; the only hope is that He would intervene again and give evidence of his patience. Padrón's universe could not logically exclude such a consideration, since it is all constructed in terms of a divine dream which was bound to come true. In a book apparently loaded with melancholy and frustration, both prerogatives of a weary human race, there is an underlying quest for ultimate hope:

*Y si Dios se cansara de nosotros,
y si Dios nos odiara,
nos iría cambiando lentamente,
nos pondría una lepra de tiempo por la piel,
la sensibilidad muy enfermuza
y la sed y la angustia
del recuerdo constante.*

Y si Dios se cansara de nosotros

*If God grew tired of us,
if God hated us,
He would start changing us slowly,
put a leprosy of time on our skins,
sicken our sensibilities
and make the thirst and anguish
of memory unending.*

If God Grew Tired of Us

"Memory" is again a key-word in the poet's essential vocabulary. From the obscure labyrinths of reality man must find back his path towards truth, and it is presumably the role of Poetry to help him do so. But even within the framework of this humanly conceived theological "logic", one can detect the paradox animating Padrón's internal disturbance: if God comes to hate man, it is only because what is human is necessarily "degenerada y criminal, maldita" (debased and criminal, damned). What the poet is asking for is actually a recreation of humanity itself, a thorough revision of the rational order of being:

*Si este Dios se cansara de nosotros,
y si este Dios tan justo nos odiara,
seríamos la especie*

*miserable y rugosa, torpe, suicida y ciega,
degenerada y criminal, maldita,
que es la raza humana.*

Y si Dios se cansara de nosotros

*If this God grew tired of us,
and if this God, so just, hated us,
we would be the mean
and shriveled breed, awkward, blind and suicidal,
debased and criminal, damned,
which is the human race.*

If God Grew Tired of Us

In other terms, the human condition is necessarily, by definition, what it is, and in affirming that

Ya soy el apestado del que huyen los hombres

El cadaver

Now I am the pestilence from which men flee

The corpse

he (as the writer, the spokesman of mankind, the universal I) is only leading himself, and us, to the final conclusion of his exposition: there must be an ideal, positive alternative to the type of humanity we know, and which is ourselves. Padrón is superimposing the ideal on the real, the new, still unrealized perfect substance on the historical, imperfect reality. His hope, again, is theological, and not merely human. It is only God who can redeem man from himself (the hell of himself), and consequently man's troubled self-awareness cannot reach a stage beyond the maturest possible one: weariness. Padrón's humanity is tired of everything; its crisis is rooted in its own definition, and not simply in its historical experience. In sharp contrast with a major conclusion of classical philosophy - being is good - he proposes the opposite statement. Man is what he is simply because he has realized his natural possibilities. **El cansancio** (Weariness) enlists in an almost litanic manner all the more significant sources of human disappointment and failure. The opening and the concluding stanzas of the poem sum up the feelings of a self-nauseating race:

*Cansado de sentirme desterrado,
dominado, vencido, saqueado,
desoído, olvidado, traicionado.*

...

*Cansado, sí, cansado, muy cansado
de ir cayendo y cayendo,
de ser un hosco lastre,
de no ser útil para nada,
de practicar un solo vicio,
y de llorar.*

*Tired of feeling myself uprooted,
mastered, defeated, plundered,
ignored, forgotten, betrayed.*

...

*Tired, yes, tired, very tired,
of continuing to fall and fall,
of being a sullen weight,
of being no use for anything,
of practicing a single vice,
and of sobbing.*

If the faculty of reasoning has led man to reason out his own condemnation, it is only sentiment which can give sense to what remains of man deprived of his own dignity. In *El llanto*, perhaps more than in other instances, Padrón is categorical in his judgement: "ahogando al hombre, sólo el llanto, el llanto" (drowning man, only the weeping, the weeping). If one takes weeping to signify purification and self-renewal, one can only strengthen the opinion that it is only through poetry, according to Padrón and incidentally in line with one of the more consistent orientations in the history of aesthetics, that man can rediscover positively his own ideal identity. There can be little doubt that he writes poetry with faith as much as with technical ability. He himself expressed elsewhere his standpoint, which can be easily taken as an extra-textual explanation of how he operates as a poet and a justification of the conclusions claimed above: "The poet is the witness and the revealer of our profoundest reality... Poetry is a perverse and unhealthy effort. It is perverse because the poet is obstinate enough to catch a fleeting reality, to hold miraculous water which never takes the shape of any container".

He is perverse because this is a tenacious effort, desperate, useless, which has to start again after every frustrating experience. It resembles the myth of Sisyphus and his invincible stone, or the condemnation which Ramón Gomes de la Lerna projected for Lautrémont, in which God stripped him off irrevocably of the blasphemous text He had not read, constraining him to write it again every day.¹³

It is not by chance that Padrón recalls the figure of the king of Córinth who is damned to roll uphill a rock which incessantly rolls back again. Of all the instances in which the poet writes of poetry, this is perhaps the most significant paragraph in

which he outlines his own vision of both poetry and the human condition. His **I**, universal man, is a modern version of the archetypal figure of Greek mythology, a contemporary, fresh interpretation of man as the rogue condemned to mortality and to all the consequences it entails during his life span.

NOTES

- 1 Cfr. **La nueva Poesia Sueca** (The New Swedish Poetry), Madrid, Editorial Plaza & Janés, 1972; **La Poesia Contemporánea Noruega** (Contemporary Norwegian Poetry), Madrid, Ediciones Fabras, 1973. The former won the "Premio Internacional de la Academia Sueca de la Lengua 1972" (International Award of the Swedish Academy 1972) and the "Premio Internacional de la Fundación Lundkvist 1972" (International Award of the Lundkvist Foundation 1972). The latter won the "Premio Internacional del Instituto Nacional de Cultura Noruega 1973" (International Award of the National Institute of Norwegian Culture 1973).
- 2 Cfr. V. Aleixandre, **Paradisets Skugga**, Estocolmo, Editorial Bonniers, 1974 (a selection of poems of Aleixandre translated into Swedish in collaboration with Artur Lundkvist).
- 3 Cfr. **El Modernismo en la Poesia Sueca** (Modernism in Swedish Poetry), Mayaguez, Ediciones "Revista de letras de la Universidade de Mayaguez, 1973; **Panorama de La Narrativa Islandesa Contemporánea** (Panorama of the Contemporary Icelandic Narrative Prose), Madrid, Ediciones Instituto de Cultura Hispanica, 1974; **la Poesia Nórdica de la Posguerra** (Post-War Nordic Poetry), Madrid, Ediciones de la Universidade Complutense de Madrid, 1974; **La Poesia Española desde la Posguerra**, Lovaina, Leuvense Schrijversckte, 1980.
- 4 His other books of poetry are: **Los Oscuros Fuegos** (The Dark Fires), Madrid, Editorial Rialp, 1971; **Mar de la Noche** (Sea of the Night), Madrid, Ediciones Instituto Catalán de Cultura Hispánica, 1973; **Ningún Ruido, Ningún Silencio** (No Noise, No Silence), Madrid, Editores Mexicanos, 1978; **Otesnita** (Otesnita), Madrid, Editorial Prometeo, 1979; **Obra Poética 1971-1980** (Collected Works 1971-1980), Madrid, Editorial Plaza & Janes, 1980.
- 5 Maritain, p. 2.

- 6 The English translations quoted in this essay have been done by Louis Bourne and are included in J.J. Padrón, **The Circles of Hell**, Luxembourg, Euro Editor, 1981.
- 7 Maritain, p.4.
- 8 André, p. 21
- 9 **Los Círculos del Infierno** is divided into four sections which together form successive stages of one whole spiritual journey, namely **Mutaciones** (Mutations), **Las Visiones** (The Visions), **Infierno en la Tierra** (Hell on Earth) and **Los Laberintos** (The Labyrinths).
- 10 The following are a few examples of his typical lexical stock: **abismo** (abyss), **destructor** (destructive), **desolación** (desolation), **muerte** (death), **lepra** (leprosy), **sombra** (shadow), **letal** (lethal), **dolor** (pain), **fuego** (fire), **desierto** (desert), **laberinto** (labyrinth), **infierno** (hell), **estragado** (ravaged), **humo** (smoke), **cadáveres** (corpses), **cavidades** (caves), **condena** (condemnation), **temblor** (tremor), **precipicio** (precipice), **panteras** (panthers), **prisión** (prison), **cruel** (cruel), **apestado** (pestilence), **asfixia** (asphyxia), **noche** (night), **voragine** (vortex).
- 11 Koestler, p. 353.
- 12 *Ibid.*, p. 358.
- 13 *Certa*, p. 135.

REFERENCES

- ANDRÉ, R. Robert André and the Writer in Modern Society. *The Sunday Times*, Malta, 20 nov. 1983. p. 21.
- ALEIXANDRE V. *Paradisets Skugga*. Estocolmo: Editorial Bonniers, 1974.
- CERTA, R. (ed.). *Incontri fra i popoli del Mediterraneo*. Città di Mazera del Valle: [s.n.], 1984.
- KOESTLER, A. *The Art of Creation*. London: Pan Books, 1977.
- MARITAIN, J. *A Preface to Metaphysics*. London: Sheed and Ward, 1984.
- PADRÓN, J.J. *Los Oscuros Fuegos*. Madrid: Editorial Rialp, 1971.
- PADRÓN, J.J. *La Nueva Poesía Sueca*. Madrid: Editorial Plaza Y Janés, 1972.

- PADRÓN, J.J. *La Poesía Contemporánea Noruega*. Madrid: Ediciones Fables, 1973.
- PADRÓN, J.J. *Mar de la Noche*. Madrid: Ediciones Instituto Catalán de Cultura Hispánica, 1973.
- PADRÓN, J.J. *Los Círculos del Infierno*. Madrid: Editorial Plaza y Janés, 1976.
- PADRÓN, J.J. *Ningún Ruido, Ningún Silencio*. Madrid: Editores Mexicanos, 1978.
- PADRÓN, J.J. *Otesnita*. Madrid: Editorial Prometeo, 1979.
- PADRÓN, J.J. *Obra Poética 1971-1980*. Madrid: Editorial Plaza y Janés, 1980.
- PADRÓN, J.J. *The Circles of Hell*. Trad. L. Bourne. Luxembourg: Euro Editor, 1981.

FEMINIST CRITICISM OF SHAKESPEARE IN THE EIGHTIES

Thomas Bonnici*

ABSTRACT. The 80s may be characterized by the feminist criticism of the Shakespearian text. In the first place the convenience of feminist criticism's appropriation of the Shakespearian text is discussed. Shakespeare is sometimes considered a protofeminist and his female characters are analysed under the theme of disruption and restriction. Historical and psychoanalytical analyses open new ways to deeper criticism. However, their insertion in the critical text and the classroom is still a gap to be filled up.

Key words: Shakespeare, Feminism, Historical and Psychoanalytic Trends.

RESUMO. CRÍTICA FEMINISTA DE SHAKESPEARE NA DÉCADA DE 80. Caracteriza-se a década de 80 pela ênfase dada à crítica feminista do texto shakespeariano. Discute-se, num primeiro momento, a conveniência de ser este texto apropriado pela crítica feminista. Às vezes Shakespeare é considerado como protofeminista e as personagens femininas podem ser analisadas sob o enfoque da ruptura e da restrição. As análises histórica e psicanalítica abrem à crítica aspectos inovadores embora a introdução destas no âmbito do texto crítico e da sala de aula constitua ainda uma lacuna a ser preenchida.

Palavras-chave: Shakespeare, Feminismo, Tendências Históricas e Psicoanalíticas.

In the history of English Literature the Eighties may be considered a Shakespeare decade due to the large number of works on the Shakespearian text from the feminist point of view. Placed in the context of protest criticism Feminist Criticism has reached the most traditional and the most famous author of the English literary canon. Feminist criticism opens the way to new interpretations of Shakespeare's plays besides putting in evidence past stereotypes created by male monolithism. The aim of this paper is the analysis and the discussion of the feminist discourse in the Eighties with regard to Shakespeare.

DISCUSSIONS AMONG FEMINISTS

At the beginning of the decade two books try to pave the way towards two different opinions. **The Woman's Part**, an anthology of feminist criticism on Shakespeare, states the importance of the Shakespearian text from the point of

* Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900 - Maringá-PR, Brasil.

view of Feminism. On the other hand, *Writing and Sexual Difference* is of the contrary opinion. Feminist criticism of Shakespeare is not important since it has surpassed that phase and it has to concentrate on texts written and read by women. In her introduction Elizabeth Abel (1982:1-2) admits that feminist criticism of the Shakespearian text serves only to analyse the text's limitations and to denounce the feminine stereotypes created by the male author. In her two articles, "Towards a Feminine Poetics" and "Feminine Criticism in the Wilderness", Showalter justifies this attitude in face of the fundamental importance given to feminist criticism (woman as reader) and to gynocritics (woman as a writer). (Selden, 1988:135 and Quinlan, 1990:149).

This hermetic attitude is criticized by Myra Jehlen and Adrienne Munich. Jehlen warns that feminist authors "rather than appending their findings to the existing literature generate a new one altogether in which women are not just another focus but the centre of an investigation where categories and terms are derived from the world of female experience" (1983:70). She even affirms that, in spite of the existence of a feminist literature, "there is little indication of feminist impact on the universe of male discourse". She concludes by saying that feminist criticism may be failing in its chief objective of influencing directly dominant intellectual systems (1983:72).

Munich criticizes feminists who concentrate exclusively on female-authored texts. Such an attitude reveals the persistence of "a primitive patriarchal taboo forbidding women to approach sacred objects" (Munich, 1985:243). Munich reaffirms in a positive way the great opportunity that feminist criticism has to reinterpret the literary canon, to reject the rigid dualism of sexual stereotypes and to restate that the feminine point of view is not excluded solely by the simple fact that the author is male (Ibid:251).

IS SHAKESPEARE A PROTOFEMINIST?

Many feminists consider Shakespeare as less misogynist than, for instance, Milton. He is even considered by some as a "protofeminist". This opinion is based on two arguments. Female characters such as Cordelia, Gertrude, Ophelia and Desdemona have a deeper intensity than Lear, Hamlet or Othello have of them. They often have a wrong or superficial idea of the female characters. Female corporation is very significant too and it gives rise to a feminine culture in values and attitudes very different from the masculine one. It is sufficient to mention Julia and Silvia in *Two Gentlemen of Verona*, Viola and Olivia in *Twelfth Night* and the female conspiracy in *Measure for Measure* and *All's Well That Ends Well* to prove the point.

On the other hand, the female characters are restricted by the patriarchal structures of the time. Though female solidarity is strong, friendship is

disrupted by marriage in the case of Helen in *A Midsummer's Night Dream* and Celia in *As You Like It*. Sometimes the female characters act according to the male stereotype as in *The Taming of the Shrew* and in *King John*. It is also important to note that prolonged female friendship after marriage is considered childish, as Peter Erickson has shown, while male friendship is held as normal in all circumstances. Independent female characters such as Rosalind in *As You Like It* and Portia in *The Merchant of Venice* give up their autonomy on marriage.

HISTORICAL AND PSYCHOANALYTIC TRENDS

In the Eighties research on Shakespeare may be seen under two headings: the first is based on the historical studies by Stone and Wrightson, the second on psychoanalytic tenets. Feminists get a glimpse of the concepts of marriage and the role of women resulting from a transitory change in ideas occurring between 1580 and 1610 (Belsey, 1985:149-150). Due to Protestant influence the concept of marriage as a contract begins to change and ideas of love and equality are insisted on. As a consequence, a different attitude with regard to marriage is hinted at: union born of the spirit and freely chosen; reappraisal of love and greater respect for women, in Juliet Dusinberre's opinion. Identical opinion is held by Catherine Belsey who affirms that there was "a contest for the meaning of the family in the sixteenth and seventeenth centuries which momentarily unfixed the existing system of differences" (1985:190). In the Shakespearian text there seems to exist some hints concerning the disruption of sexual stereotypes that were dominant some time before and after this period.

In the area of Psychology many studies have been undertaken especially as regards to the analyses of female characters represented in painting, psychiatry, literature and the theatre. Research work by Showalter on the Ophelia myth opens the way for discussions on women's attitude towards madness and melancholy.

Psychoanalytic studies on the Shakespearian text may revolutionize traditional interpretations. It is evident that the psychoanalytic approach deepens analysis of characters and gives enough importance to gender linked to the author's motivation, to the spectators and the reader. In "Sexuality in the Reading of Shakespeare: *Hamlet* and *Measure for Measure*", Gertrude and Isabella are analysed and "found guilty" for the disorder created by both: Gertrude (and her excess of sexuality) and Isabella (and her lack of it) are not able to dominate male sexuality and lead man to crime. Studies such as *Man's Estate: Masculine Identity in Shakespeare* by Coppélia Kahn, *Broken Nuptials in Shakespeare's Plays* by Carol Thomas Neely and *Representing*

Shakespeare: New Psychoanalytic Essays, by Coppélia Kahn and Murray Schwartz are worthy of note in this context.

The psychoanalytic approach urges feminists to write not only about male characters but also about tragedy which during certain periods was considered taboo for them to do. Janet Adelman's article "'Anger's my meat': feeding, dependency and aggression in *Coriolanus*" defends the opinion that Coriolanus's masculine identity is grounded in the transformation of the so-called feminine qualities of dependence and vulnerability into phallic aggression. Coppélia Kahn analyses *Romeo and Juliet* in *Man's Estate* and sees the play as a rite of passage from adolescence to manhood. The same author examines *Othello* and other plays regarding the cuckoldry motif. As a rule, feminist critics reject the idea of tragedy being an exclusively male domain, they discover the essence of patriarchal authority and expose the fallacy of universality once defended by all. It follows that the link between the author's gender and the literary genre is considered simplistic at present and certain radical ideas have been avoided. Marilyn French's simplistic ideas in *Shakespeare's Division of Experience* where she holds that plays are debates between the male and female principles, that the former imposes itself through violence and competitiveness, that the latter makes itself felt through birth and nurture, are adequately discarded. Furthermore, psychoanalytic studies based on the work of Lacan, Derrida, Kristeva, Cixous and Irigary compiled by Elaine Marks and Isabella de Courtivron are a great help towards a more balanced view of the Shakespearian text besides being a contribution towards a closer and more fecund interdisciplinarity (Selden, 1988:89; Eagleton, 1983:201-208).

THE FUTURE

The above state of the art shows that feminist criticism paves the way for new interpretations of Shakespeare, reveals the bias underlying so many analyses written in the past, challenges the imposition of universal meanings and insists on its new perspective that ought to be taken into account.

However, feminist criticism has still more challenges ahead. Shakespeare's early plays and the histories have not been sufficiently explored. The metaphorical language referring to books, typography and copyright (all linked to sex, marriage and women) should be thoroughly analysed. Commentaries on Shakespeare's texts with a feminist perspective are still to be published. Discussion in the classroom taking into account feminist analysis should be encouraged so that a real balance in traditional concepts may be undertaken and new interpretations of Shakespeare's text may be food for thought for this decade.

REFERENCES

- ABEL, E. (ed.). *Writing and Sexual Difference*. Brighton: Harvester, 1982.
- ADELMAN, J. Angers's my meat': feeding, dependency and aggression in *Coriolanus*. In: Kahn, C. & Schwartz M. *Representing Shakespeare: New Psychoanalytic Essays*. Baltimore: John Hopkins, 1980. p. 129-149.
- BELSEY, C. *The Subject of Tragedy*. London: Methuen, 1985.
- BELSEY, C. Disrupting Sexual Difference: Meaning and Gender in the Comedies. In: Drakakis J. (ed.). *Alternative Shakespeares*. London: Methuen, 1985. p. 166-190.
- DUSINBERRE, J. *Shakespeare and the Nature of Women*. London: Macmillan, 1975.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ERICKSON, P. *Patriarchal Structures in Shakespeare's Drama*. Berkeley: University of California, 1985.
- FRENCH, M. *Shakespeare's Division of Experience*. London: Jonathan Cape, 1982.
- JEHLEN, M. Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism. In: ABEL, E. & ABEL, E. (ed.). *The Signs Reader*. Chicago: Univ. of Chicago, 1983. p. 69-95.
- KAHN, C. & SCHWARTZ, M. *Representing Shakespeare: New Psychoanalytic Essays*. Baltimore: John Hopkins, 1980.
- KAHN, C. *Man's Estate: Masculine Identity in Shakespeare*. Berkeley: Univ. of California Press, 1981.
- LENZ, C.R.S. (ed.). *The Woman's Part*. Chicago: University of Illinois, 1980.
- MARKS, E. & COURTIVRON, I. (ed.). *New French Feminisms: an anthology*. Brighton: Harvester, 1981.
- MUNICH, A. Notorious Signs, Feminist Criticism and Literary Tradition. In: Gayle, G. & Kahn C. (ed.). *Making a Difference: feminist literary criticism*. London: Methuen, 1985 p. 238-259.
- NEELY, C.T. *Broken Nuptials in Shakespeare's Plays*. New Haven: Yale Univ. 1985.
- QUINLAN, S. Examining the Paradigms: contemporary Feminist Theory. In: SENAPULLI, 22, Poços de Caldas, 1990. *Anais...* Poços de Caldas: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1990. p. 141-151.
- ROSE, J. Sexuality in the Reading of Shakespeare: Hamlet and Measure for Measure. In: Drakakis, J. (ed.). *Alternative Shakespeares*. London: Methuen, 1985 p. 95-118.
- SELLEN, R. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. Brighton: Harvester, 1988.
- SHOWALTER, E. Towards a Feminine Poetics. In: Jacobus, M. (ed.). *Woman Writing and Writing About Women*. London: Croom Helm. p. 22-41.

- SHOWALTER, E. Representing Ophelia: Women, Madness and the Responsibilities of Feminist Criticism. In: Parker, P. & Hartman, G. (ed.). *Shakespeare and the Question of Theory*. London: Methuen, 1985. p. 77-94.
- SHOWALTER, E. Feminist Criticism in the Wilderness. In: Showalter, E. (ed.). *The New Feminist Criticism*. London: Virago, 1986. p. 243-270.
- STONE, L. *The Family, Sex and Marriage in England: 1500-1800*. London: Weidenfield & Nickolson, 1977.
- WRIGHTSON, K. *English Society: 1500-1680*, London: Hutchinson, 1982.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A LINGUAGEM LOGO

Adriano Rodrigues Ruiz*

RESUMO. Nesta revisão caracterizamos a solução de problemas como sendo um processo que requer domínio em três categorias de habilidades: metacognitivas, cognitivas de domínio geral e cognitivas de domínio específico. Falamos de um contexto onde se investiga possíveis contribuições do trabalho de programação LOGO para o incremento de competências gerais para a solução de problemas. Identificamos, nesse universo, a insuficiência de estudos sobre transferência de aprendizagem como um obstáculo importante.

Palavras-chave: Resolução de problemas, habilidades cognitivas, programação LOGO.

ABSTRACT. PROBLEM SOLVING AND LOGO LANGUAGE. In this review we characterize the solution of problems as being a process that requires competences in three categories of skills: metacognitive, cognitive of general domination and cognitive of specific domination. We talk about a context where the possible contributions of LOGO programming, work are investigated regarding the increment of general competences to the solution of problems. We identify, this universe, the insufficiency of studies about transference of learning as an important obstacle.

Key words: Problem solving, cognitive skills, LOGO programming.

A resolução de problemas é tradicionalmente vista como uma atividade muito significativa no processo de aprendizagem. Constituindo-se, em consequência, por exemplo, para Polya (1962) e Regini (1983) num objetivo fundamental da escola. Ao lado dessa preocupação de natureza educacional, de forma mais significativa nestas duas últimas décadas, a resolução de problemas tem ocupado um importante e crescente espaço no universo de investigações da Psicologia Cognitiva.

A presente revisão focaliza predominantemente trabalhos desenvolvidos no universo das teorias computacionais e da inteligência artificial. Contexto onde se adota a metáfora do sujeito cognoscente como sendo um solucionador de problemas. Nessa perspectiva, o foco de atenções é o aprendiz no curso da solução de problemas, com o pesquisador buscando identificar a aprendizagem pelo fazer.

* Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 3690, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-PR, Brasil

HABILIDADES PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O avanço dos estudos cognitivos tem permitido uma melhor compreensão desse complexo processo que é a solução de problemas, possibilitando a identificação da natureza de diferentes categorias de habilidades cognitivas envolvidas. Glaser (1984), Perkins & Salomon (1989) e de Corte (1990) afirmam que a resolução de problemas é um processo cognitivo que requer competência em três categorias de habilidades: metacognitivas, cognitivas de domínio geral e cognitivas de domínio específico.

1. Habilidade Metacognitivas

A metacognição envolve conhecimentos concernentes ao próprio funcionamento cognitivo, também, habilidades relacionadas com auto-regulação e auto-monitoramento dos processos cognitivos. Os mecanismos de auto-regulação e auto-monitoramento podem ser definidos, segundo De Corte (1990), como a estrutura de controle que organiza e gerencia nosso processo de pensamento.

As habilidades metacognitivas envolvem, também, conhecimentos acerca dos limites das próprias capacidades cognitivas do sujeito. Por exemplo, reconhecer a falibilidade de nossa memória e recorrer a estratégias mnemônicas quando necessitamos memorizar uma lista de palavras.

2. Habilidades Cognitivas de Domínio Geral

Habilidades cognitivas de domínio geral (ou habilidades cognitivas de natureza heurística) constituem-se em estratégias sistemáticas de descoberta. Elas não garantem a descoberta da solução do problema, contudo, conduzem a uma abordagem sistemática e planejada. Polya (1962) afirma que estratégias heurísticas incrementam substancialmente a possibilidade de sucesso na solução de problemas.

Como exemplo de habilidade cognitiva de domínio geral podemos citar o raciocínio analógico. O raciocínio analógico, segundo Gick & Holyoack (1983), é significativo por ser usado para projetar experimentos, resolver problemas recorrendo a outros resolvidos anteriormente, fazer predições, construir argumentos e interpretar metáforas lingüísticas. A essência do pensamento analógico é a transferência de conhecimentos de uma situação para outra, por um processo de mapeamento, encontrando um conjunto de correspondências recíprocas (porém, incompletas) entre aspectos pertencentes a dois problemas, um conhecido e outro desconhecido.

3. Habilidades Cognitivas de Domínio Específico

As habilidades cognitivas de domínio específico envolvem conceitos, regras, princípios, algoritmos, etc. A competência para a resolução de problemas, em um dado domínio, depende de um amplo, flexível e bem organizado conhecimento de natureza específica.

Por exemplo, para Perkins & Salomon (1989), pesquisas sobre jogos entre grandes mestres de xadrez mostram que suas táticas dependem muito do conhecimento básico, de natureza específica, da estrutura do jogo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM LOGO

A linguagem de programação LOGO, desenvolvida por Seymour Papert e seus colaboradores, baseia-se nas idéias piagetianas acerca da atividade construtiva da criança na elaboração de seu pensamento e nos pressupostos das teorias computacionais e da inteligência artificial.

LOGO, ao contrário de outras linguagens de computação, não tem um grau de exigência quanto a conhecimentos anteriores. Assim, pessoas de diferentes idades e níveis escolares diversos podem utilizá-la de maneira eficiente. A sua sintaxe é simples, permitindo que, numa primeira sessão, uma criança iniciante possa escrever procedimentos significativos e, ao mesmo tempo, a LOGO mantém integralmente o poder simbólico que têm outras linguagens, sendo extensível e possuindo meios para abordar projetos de grande complexidade.

A linguagem usada para a Tartaruga Geométrica desenhar pode ser direta, com uma palavra específica seguida por uma dada ação. Em alguns níveis, os procedimentos são simples recapitulação de palavras-ação, sendo escritos e testados frequentemente. Nesse contexto, a estrutura dos procedimentos emerge durante o desenvolvimento do trabalho, a única orientação usada é a visual. Num polo oposto, os procedimentos podem ser atividades completamente formais e ligadas a estruturas lógicas. Nesse caso se situam, por exemplo, os procedimentos recursivos, que são completamente independentes da ação. A linguagem é usada formal e analiticamente.

Um outro atributo significativo da linguagem LOGO, com vistas a aplicações que visam ao desenvolvimento de competências cognitivas, é a aceitabilidade por crianças de estilos cognitivos bastante diversos. Turkle (1983), analisando estilos de programação, identifica dois distintos: o "hard" e o "soft". Para o "hard", o programa constitui um instrumento de controle premeditado. O objetivo é conseguir fazer um programa, mesmo que necessite de correções ou complementações, para executar a tarefa. O "soft" tem um estilo mais interativo, Turkle compara-o ao pintor que com a contemplação decide o que fazer. A forma geral emerge da interação com o meio.

Para Turkle (1983), é possível obter sucesso, numa mesma tarefa, seguindo caminhos diferentes, isto é, com postura "hard" ou "soft". Demonstrando preocupações similares, Dalbey & Linn (1985) afirmam que o fato de existir mais de um caminho para se alcançar uma solução correta, para um único problema de programação, pode encorajar estudantes a serem mais criativos e mais divergentes em seu pensamento, implicitamente favorecendo estilos individuais de expressão.

Essa amplitude, no referente a exigências cognitivas, tem se constituído num foco importante para estudiosos interessados nos processos cognitivos envolvidos na atividade de programação computacional.

A LINGUAGEM LOGO E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Glaser (1984) afirma que com o avanço dos estudos cognitivos vai se evidenciando a necessidade de que, no universo educacional, um amplo espectro de habilidades de pensamento seja exercitado. Focalizando a resolução de problemas, surge uma interrogação: como deve ser o ambiente de aprendizagem para promover o incremento de habilidades metacognitivas, cognitivas de domínio geral e cognitivas de domínio específico?

A resposta a essa interrogação é, por exemplo, para Minsky (1970); Linn & Dalbey (1985); Pea (1985), Anderson (1987) e Armstrong (1989), que o universo computacional se constitui em ambiente adequado para o incremento dessas habilidades, favorecendo o acesso a estratégias pessoais de solução de problemas. Nessa perspectiva a LOGO Gráfica tem merecido as atenções de um número significativo de pesquisadores.

Clements (1986) assegura que, em certos ambientes LOGO, as crianças resolvem problemas auto-selecionados usando estratégias não familiares; comunicam suas organizações e processos de solução para outros: para o professor e para a máquina; analisam seu próprio processo de pensamento para correção de erros. Nesse ambiente, a criança constrói e infere consequências causais e, fazendo assim, está engajada na construção de modelos cognitivos. Nessas bases, ele acredita que a programação LOGO pode favorecer a aquisição de habilidades metacognitivas e habilidades cognitivas gerais.

Algumas habilidades, por exemplo, emprego do raciocínio analógico, decomposição de problemas, formulação e testagem de hipótese, que são consideradas como características de "performance" cognitiva dos "experts" na solução de problemas, em diferentes domínios, têm sido foco de atenções de vários pesquisadores.

A análise dos processos cognitivos, envolvidos na atividade de programação computacional, sugere que a descoberta de análogos potenciais e a habilidade para construir estruturas de mapeamento são competências

cognitivas importantes na escrita de programas. Clement *et al.* (1986) afirmam que o raciocínio analógico é uma habilidade cognitiva que pode se desenvolver através de seu uso em atividades de programação. Isto porque:

- uma estratégia comum entre programadores experientes é rever problemas resolvidos anteriormente;
- o uso freqüente de projetos e códigos para a resolução de problemas, com a atenção em relações estruturais, pode facilitar o incremento da habilidade de raciocinar analogicamente;
- pode ser exercitado pela observação de similaridades estruturais entre problemas diversos.

Pirolli & Anderson (1985), analisando o comportamento cognitivo de programadores iniciantes, verificam que progressivamente adotam exemplos para guiar suas soluções diante de problemas novos e difíceis. Eles afirmam que, em um grande número de situações de aprendizagem, especialmente envolvendo funções recursivas, as pessoas adotam essa estratégia.

Uma forma de raciocinar muito poderosa, para a abordagem de problemas e construção de conhecimentos, é recorrer a procedimentos indutivos. Segundo Polya (1986), nesse processo iniciado com a observação de casos particulares, elaborar uma hipótese que se estenda além das observações feitas, é o passo fundamental da investigação indutiva. Provas elementares, recorrendo-se a exemplos particulares, servirão para sustentar o caráter plausível, embora provisório, da hipótese formulada.

Portanto, a habilidade cognitiva de formular e testar hipóteses por meio de provas elementares é um componente básico do raciocínio indutivo e, por extensão, é uma competência cognitiva essencial para permitir uma postura de investigação na abordagem de problemas, em qualquer domínio.

O ambiente de programação LOGO tem sido considerado como muito fértil para o exercício dessa habilidade cognitiva. Reggini (1988) afirma que, quando a criança aprende a programar em LOGO, utilizando os princípios da exploração científica, conjecturas e refutações estão presentes. Sendo fundamental, nesse aspecto, a noção de "debugging" que possibilita um modelo de aprendizagem caracterizado por um processo de adições e refinamentos.

Klotz (1987) identifica o conceito de recursão como intimamente ligado à definição indutiva. Ele afirma que estudantes podem explorar consequências de suas próprias definições indutivas pela experimentação com desenhos. Esses experimentos conduzem a conjecturas sobre propriedades de certos diagramas, sendo de fundamental importância o fato de essas conjecturas poderem ser avaliadas através de pequenas e fáceis provas indutivas. A utilização dos comandos LOGO fornece a oportunidade do uso da indução em um contexto que possibilita muitas investigações. Os alunos podem ter a satisfação de

avaliar seus projetos por meio de simples experimentos com a Tartaruga Gráfica.

Hillel & Kieren (1989) destacam o fato do "output", na tela, fornecer um imediato "feedback", acerca da validade de uma determinada conjectura, como importante contribuição para fazer do trabalho LOGO um ambiente propício para a atividade de resolução de problemas.

A decomposição de problemas tem sido considerada, também, como uma competência muito importante, por isso mesmo tem merecido a atenção de estudiosos dos processos envolvidos na resolução de problemas. Por exemplo, Polya (1978), analisando estratégias usadas nesta atividade cognitiva, afirma que a decomposição e a recombinação constituem importantes operações mentais.

Advogando a importância dessa habilidade cognitiva para a atividade de programação computacional, Dalbey & Linn (1985) afirmam que, na teoria de projetos de "software", o tema mais importante é o problema da decomposição. Para Dalbey & Linn, LOGO fornece um contexto adequado para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, com as envolvidas na decomposição de problemas.

Jeffries *et al.* (1981) analisaram o desempenho de pessoas experientes e principiantes em projetos de "software". O principal fator que encontraram para justificar a superior "performance" dos programadores experientes foi a habilidade de decomposição. Reggini (1983), ao falar das potencialidades da programação LOGO para o incremento de habilidades cognitivas, destaca que a criança nesse universo exercita a análise ao subdividir problemas em partes pequenas e significativas. A segmentação e a depuração ou correção dos problemas são idéias que se praticam notavelmente em LOGO.

Ao lado dessa preocupação com habilidades cognitivas gerais, encontramos pesquisadores procurando, através da programação computacional, a construção de base conceitual para a resolução de problemas em domínios específicos, especialmente em matemática. Sutherland (1987) relata pesquisa onde investiga a hipótese segundo a qual certas experiências de programação LOGO podem fornecer uma base conceitual de variável, com vistas a melhoria do desempenho no aprendizado de álgebra escolar. Ele afirma que as variáveis LOGO são usadas como partes da definição de procedimentos, podendo ser definidas como globais ou locais. Uma variável é um parâmetro através do qual um valor é passado para um procedimento. O papel da variável LOGO na definição LOGO é similar ao papel da variável na definição de uma função algébrica. Em decorrência dos experimentos que realizou, Sutherland afirma que os resultados indicam que, com um certo nível de experiência de variável LOGO, as crianças são capazes de usar idéias derivadas da programação LOGO para resolver problemas similares em álgebra "papel e lápis".

Noss (1987) desenvolveu estudos exploratórios buscando identificar possíveis efeitos da experiência LOGO na compreensão dos conceitos geométricos de comprimento e ângulo, na geometria fora do contexto computacional. Ele constata um efeito positivo do trabalho LOGO, transferido para situações não computacionais, em dois componentes do conceito de comprimento: conservação de comprimento e unidade de medida. Para o conceito de ângulo, também, o efeito positivo é encontrado em dois componentes: conservação do ângulo e medida do ângulo.

Noss (1987) afirma que a atividade LOGO apresenta uma propriedade muito importante para servir como base para o processo de matematização que é permitir seu uso para: explorar, investigar, colocar problemas e oferecer representações flexíveis de situações em nível formal.

Esses relatos de pesquisas mostram que, no atual estágio de estudos, há indicações que vivenciando a experiência de programação, em certos ambientes LOGO, as pessoas têm oportunidade de exercitar competências cognitivas importantes para a resolução de problemas.

A TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE DE PROGRAMAÇÃO

A transferência de habilidades cognitivas, adquiridas no contexto de programação computacional, é apresentada em algumas situações, segundo Lehrer (1986), de forma axiomática. Nessa perspectiva podemos citar Minsky (1970) e Papert (1986).

- Minsky (1970), referindo-se à programação computacional, afirma que o conceito cibernético de um sistema adaptativo que progride através de objetivos planejados e "feedback", é uma idéia poderosa para estudantes. Ele acredita que aqueles que internalizam essa noção exercitam mais controle durante a própria aprendizagem. Ainda, segundo Minsky, uma espécie de metacognição toma lugar quando se aprende a programar. Construindo um modelo mental do sistema de computador, o estudante desenvolve estratégias para conscientemente manipular representações conceituais em qualquer domínio.

- Papert (1986) afirma que a interação com o computador tem profundos efeitos no desenvolvimento intelectual da criança. Acreditando que ocorram transformações no processo de aprendizagem, quando a criança aprende a programar, que ela se torne mais ativa e auto-dirigida e que a própria construção das estruturas cognitivas seja modificada.

Por outro lado, os trabalhos de natureza empírica que têm investigado a transferência de habilidades adquiridas no trabalho computacional, para a resolução de problemas em outros domínios, mostram resultados modestos,

quando confrontados com as afirmações de Minsky (1970) e Papert (1986). Esses trabalhos, embora não conclusivos, fornecem moderadas indicações que o universo LOGO pode vir a constituir-se em ambiente de aprendizagem onde habilidades cognitivas possam ser exercitadas, para serem utilizadas na resolução de problemas, inclusive, não computacionais.

- Seidman (1981), estudando os efeitos da aprendizagem de programação LOGO na habilidade de raciocínio lógico de crianças de 5ª série, descobre serem positivos esses efeitos. Encontra uma relação significativa entre o emprego do "se" e "então" da construção LOGO e o uso desses condicionais em tarefas lógico-formais, fora do contexto LOGO.

- Dalbey & Linn (1985), baseados em pesquisas desenvolvidas, concluem que estudantes aprendem a transferir habilidades, usadas no trabalho LOGO, se não ligadas a aplicações muito específicas de aspectos da linguagem e como resultado de procedimentos instrucionais que enfatizam transferência.

- Mayer & Fay (1987) afirmam que a aprendizagem para programar pode influenciar modestamente o pensamento das crianças em área similar à envolvida na programação. Acreditam que a aprendizagem possa ser transferida para outros domínios sob condições apropriadas.

- Lehrer *et al.* (1988) afirmam que os trabalhos experimentais que desenvolveram fornecem evidências sobre o incremento de habilidades gerais para a resolução de problemas (exemplo: estratégias de investigação), como resultantes da experiência de programação. Segundo eles, a criança instruída em programação LOGO planeja mais efetivamente que antes desse trabalho computacional.

Nesta linha de estudos, que abordamos na presente revisão, identifica-se a transferência de aprendizagem como um assunto, apesar de fundamental, investigado, ainda, de maneira insuficiente, tanto quantitativa como qualitativamente. A preocupação com a insuficiência de estudos sobre a transferência de aprendizagem é manifestada, por exemplo, por Sweller (1989), quando afirma que a transferência de aprendizagem é um processo complexo, freqüentemente, tratado de maneira "ad hoc".

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Tomando por referência a revisão que fizemos, podemos afirmar que existem indicações sobre o fato de uma significativa gama de habilidades cognitivas encontrar no ambiente LOGO condições para ser convenientemente exercitada. Para alguns pesquisadores, com a presença do computador como ferramenta cognitiva, abre-se a perspectiva de fazer com que a aquisição de habilidades, tais como; emprego do raciocínio analógico, decomposição de problemas, formulação e testagem de hipóteses, que são competências

características da "performance" dos "expects" na solução de problemas, em diferentes domínios, deixem de ser objetivo tácito e passe a ser objetivo explícito da educação escolar.

Porém, em decorrência do noviciado desta área, existem questões fundamentais que, ainda, não estão suficientemente estudadas. Considerando, por exemplo, que um dos objetivos é produzir, no âmbito escolar, mudanças importantes em seus ambientes de aprendizagem, algumas interrogações carentes de respostas conclusivas são:

- Que habilidades cognitivas crianças podem adquirir, quando estão aprendendo a programar, usando a linguagem LOGO?

- As habilidades cognitivas e metacognitivas, exercitadas no trabalho LOGO, são transferíveis para a resolução de problemas em contextos não computacionais?

- Em que condições isso pode ocorrer?

- Se o ambiente LOGO pode fornecer ganhos cognitivos, como utilizá-los em ambientes escolares?

Em suma, a exploração da programação LOGO sinaliza para a abertura de novas possibilidades na construção de ambientes para aprendizagem, adequados para o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas. Contudo, a utilização dessas possibilidades é ainda um importante desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, J. R. Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94 (2): 192-210, 1987.
- ARMSTRONG, A. M. The development of self-regulation skills through the modeling and structuring of computer programming. *Educational Research Technology & Development*, 37 (2): 69-76, 1989.
- CLEMENT, C. A. et. al. Analogical reasoning and computer programming. *Journal Educational Research*, 2 (4): 473-486, 1986.
- CLEMENT, D. H. Effects of LOGO and CAI environments of cognition and creativity. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4): 309-318, 1986.
- DALBEY, J. & LINN, M. C. The demands and requeriments of computer programming: a literature review. *Journal Educational Computing Research*, 1 (3): 253-274, 1985.
- DE CORTE, E. Towards powerful learning environments for the acquisition of problem-solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5 (1): 5-19, 1990.

- GICK, M. L. & HOLYOACK, K. L. Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15: 1-38, 1983.
- GLASER, R. Education and Thinking: the role of knowledge. *American Psychologist*, 39 (2): 93-104, 1984.
- HILLEL, J. & KIEREN, C. Schemas used by 12 years-old in solving selected turtle geometry tasks. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, 8 (1/2): 61-102, 1987.
- JEFFRIES, R. et al. Processes involved in designing software, in cognitive skills and their acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1981.
- KLOTZ, F. S. Turtle graphics and mathematical induction. *Mathematics Teacher*, 80 (8): 636-639, 1987.
- LEHRER, R. LOGO as a strategy for developing thinking? *Educational Psychologist*, 21: 121-137, 1987.
- LEHRER, R. et al. Comparative study of the cognitive consequence of inquiry-based LOGO instruction. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4): 543-553, 1988.
- LINN, M. C. & DALBEY, J. Cognitive consequences of programming instruction: instruction, access, and ability. *Educational Psychologist*, 20 (4): 191-206, 1985.
- MAYER, R. E. & FAY, A. L. A chain of cognitive changes with learning to programs in LOGO. *Journal Educational Psychology*, 79 (3): 269-279, 1987.
- MINSKY, M. Form and content in computer science. *Journal the ACM*, 17: 197-215, 1970.
- NOSS, R. Children's learning of geometrical concepts through LOGO, *Journal for Research in Mathematics Education*, 18 (5): 343-362, 1987.
- NOSS, R. The computer as a cultural influence in mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics*, 19: 251-268, 1988.
- PAPAERT, S. *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PEA, R. D. Beyond amplification: using the computer to reorganize mental functioning. *Educational Psychologist*, 20 (4): 167-182, 1985.
- PERKINS, D. N. & SALOMON, G. Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18 (1): 16-25, 1989.
- PIROLI, P. L. & ANDERSON, J. R. The role of learning from examples in the acquisition of recursive programming skills. *Canadian Journal of Psychology*, 39 (2): 240-272, 1985.
- POLYA, G. *Mathematical discovery*. New York: John Wiley & Sons, 1962.
- POLYA, G. *Matemáticas y razonamiento plausible*. Madrid: Tecno, 1966.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- REGGINI, H. C. *Alas para la mente LOGO: un lenguaje de computadoras y un stilo de pensar*. Buenos Aires: Ed. Galápagos, 1983.

- REGGINI, H. C. Popper e Papert. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Argentina, 63: 57-66, 1988.
- SEIDMAN, R. H. The effects of learning a computer programming language on the logical reasoning of school children. In: *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Los Angeles, 1981.
- SUTHERLAND, R. What are the links between variable in LOGO and variable in algebra? *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 8 (1/2): 103-130, 1987.
- SWELLER, J. Cognitive technology: some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 81: 457-466, 1989.
- TURKLE, S. *The second self: computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster, 1983.