CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ DE ITAPERUNA

ITAPERUNA-RJ / 9º EDIÇÃO / 2016/2

Revista TRANSFORMAR



FSJ
FUNDAÇÃO SÃO JOSÉ
GRADUAÇÃO

ITAPERUNA-RJ

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO CIENTÍFICA E EXTENSÃO

50 anos FSJ

EDUCAÇÃO E CULTURA

A Transformar é publicada anualmente pelo Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE) e pelo Centro Universitário São José de Itaperuna, da Fundação Educacional e Cultural São José.

© Copyright: Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE)

Esta revista ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio sem autorização por escrito do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE).

Centro Universitário São José de Itaperuna
Rua Major Porphírio Henriques, 41 – Centro
Itaperuna – RJ – CEP: 28.300-000
Tel: (22) 3811-0700
cenice@fsj.edu.br

Coordenação geral:
Profª Doutora Elaine Borges Tardin

Ficha catalográfica:

TRANSFORMAR – Revista do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE)| Fundação Educacional e Cultural São José – Centro Universitário São José de Itaperuna. - n. 9, nov. 2016 – Itaperuna/RJ - Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE), 2016, www.fsj.edu.br. ISSN 2175-8255
Ciência-Periódicos. 2. Conhecimento-Periódicos. 3. Pesquisa – Periódicos. 4. Extensão – Periódicos

Jader Almeida da Silva
PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL SÃO JOSÉ

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ DE ITAPERUNA

Jader Almeida da Silva
REITOR

Hudson de Oliveira Costa
VICE-REITOR | PRÓ-REITOR ACADÊMICO

José Maria Cardozo
SECRETÁRIO

Ismenia Linhares Rezende Almeida
SUBSECRETÁRIA

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA TRANSFORMAR

Profª Dra. Cláudia Balestreiro Pepino
UVV – Universidade Vila Velha

Profª Dra. Dulce Helena Pontes-Ribeiro
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Profª Dra. Elizabeth Fonseca Processi
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Dr. Érik da Silva Oliveira
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Profª Dra. Manuela Vieira Blanc
UVV – Universidade Vila Velha

Prof. Dr. Thiago Freitas de Souza
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Me. Anízio Antônio Pirozi
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Me. Bruno de Oliveira Silva Portela
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Profª Dra. Elaine Borges Tardin
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Me. Renato Marcelo Resgala Júnior
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

REVISÃO TEXTUAL DESTE NÚMERO

Prof. Me. Renato Marcelo Resgala Júnior
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Sumário	
Apresentação	6
Linha 1: Educação, direitos humanos e sociedade.	
1. A hora e a vez da literatura: a formação de leitores nos últimos anos do Ensino Fundamental – Angela Poz et al.	7-19
2. Avaliação online: promovendo a aprendizagem através do feedback. Dolores Manhães et al.	20-30
3. Denúncias sociopolíticas no discurso machadiano. Sônia Maria et AL	31-44
4. Análise conversacional de recursos linguístico-interacionais em discursos do gênero musical rap. Carla e Joane	45-53
5. Pesquisa no cotidiano escolar: reprodução x reconstrução do comhecimeto. Elielza Machado	54-66
6. Leitura literária: a magia de saber com sabor. Dulce Helena Pontes Ribeiro	67-75
Linha 2: Relações étnico-raciais, memória e identidade cultural.	
1. Indivíduo, memória e história – Márcio de Oliveira Monteiro	76-90
2. A moral política em Burke e Robespierre. Wallace da Silva Mello	91-100
Linha 3: Saúde, meio ambiente e cidadania.	
1.Uso de fármacos no tratamento contra o tabagismo. Cintia de Almeida e Silva, Bruno Borges do Carmo e Geane Freitas Pires de Castro.	101-113
2.O poder do *marketing* no consumo excessivo de medicamentos no Brasil. Giani Rambaldi Macedo et al.	114-128
3.Atuação do enfermeiro no tratamento da leucemia mielóide crônica. Bruna Melo e Deusângela Gonçalves	129-140

4.Implantação da disciplina nutrição no curso superior de enfermagem. Bruna Melo e Natanael Cruz	141-155
LINHA 4: Psicologia, subjetivação, psicopatologia e linguagem.	
1.Pseudomutualidade, lealdade e posição do nascimento: fenômenos relacionais familiares que podem fazer adoecer. Jussara Hoffmann Cardozo e Ieda Tinoco Boechat	156-169
2.A efetividade da vida e suas ambiguidades: alguns paralelos entre a teologia sistemática de paul tillich e a psicologia de C.G. JUNG. Bruno Portella	170-183
3.TDAH: da banalização ao diagnóstico. Ana Paula Carvalho e Mariana Santos.	184-202
4. O treino de habilidades sociais como intervenção psicoterapêutica na esquizofrenia hebefrênica: uma revisão bibliográfica. Letícia Esteves e Mariana Santos	203-213
Linha 5: Gestão de negócios, economia e mercados.	
1. Contabilidade gerencial tomada de decisão: micro e pequenas empresas e empreendedorismo em foco. Emília Portes Gomes, Daniele Perissé Rangel e Liessandro Ribeiro Fernandes.	214-225

Apresentação

O conhecimento acadêmico não deve ficar restrito aos muros da Universidade e, sim, fomentar o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural que se volte para a sociedade, a fim de propiciar a democratização do saber em suas múltiplas esferas. Esse é o propósito primordial da Revista Transformar (revista de publicação semestral, organizada pelo Centro de Iniciação Científica e Extensão - CENICE – órgão do Centro Universitário São José de Itaperuna, da Fundação Educacional e Cultural São José): promover e apresentar com o mesmo crivo e preocupação editoriais os resultados de trabalhos de pesquisadores, não só do Centro Universitário São José de Itaperuna [UNIFSJ], como também de diferentes instituições de Ensino Superior de todo o Brasil.

Por meio da edição atual, de número nove, pretende-se levar o conhecimento aqui selecionado a um público cada vez maior, oportunizando a muitos, através da internet, o acesso irrestrito aos trabalhos e discussões acadêmico-científicas, veiculados pela Transformar. São cinco linhas de pesquisa, assim distribuídas: linha I – Educação, cultura e direitos humanos; linha de pesquisa II – relações étnico-raciais, memória e identidade cultural; linha de pesquisa III – saúde, meio ambiente e cidadania; linha de pesquisa IV – psicologia, subjetivação, psicopatologia e linguagem; linha de pesquisa V – gestão de negócios, economia e mercados.

São dezessete artigos apresentados nessa edição e, dessa forma, a comissão editorial executiva da Revistar Transformar – veículo de disseminação do conhecimento acadêmico-científico – está esperançosa de que os textos em apreço incitem reflexões teórico-metodológicas e que, de alguma forma, contribuam para a formação acadêmica e profissional de todos os seus leitores.

Dessa forma, nós da equipe da Revista transformar e do Centro de Iniciação Científica e Extensão convidamos toda comunidade acadêmica para compartilhar o conhecimento ora apresentado.

Professora Doutora Elaine Borges Tardin
Coordenadora do Centro de Iniciação Científica e Extensão

A HORA E A VEZ DA LITERATURA:
A formação de leitores nos últimos anos do Ensino Fundamental

Ângela da Silva Gomes Poz[1]
Beatriz Ferreira do Nascimento Menezes[2]
Filiphe Chagas de Lucas[3]
Leidiani da Silva Mota[4]
Theonila da Silva Chagas[5]

RESUMO: Por estar em crescente notoriedade e por constituir ação imprescindível à educação que visa à cidadania, a formação de leitores é o assunto deste artigo, que se propõe a analisar de forma sucinta sua prática, especificamente nos últimos anos do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, destacando as contribuições das literaturas infantojuvenil e clássica. Apresenta-se, pois, uma revisão bibliográfica embasada principalmente em Costa (2009), Freire (2006), Foucambert (1994), Machado (2002), Maria (2009), Yunes (2009), entre outros, a fim de verificar esse processo de formação de leitores infantojuvenis, principalmente de literatura. A partir dessa pesquisa, pode-se perceber a importância de a escola ser responsável pela formação de leitores críticos, autônomos e letrados, reestruturando seus conceitos e práticas, se necessário, a fim de superar eventuais dificuldades e munir-se da literatura para a formação de jovens leitores.

Palavras-chave: Leitores. Formação. Escola. Literatura infantojuvenil. Poesia. Clássicos.

Introdução

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da formação de leitores na escola, com enfoque nos últimos anos do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano. Existe atualmente no âmbito educacional um crescente interesse e ampla discussão acerca de práticas e meios para promover e fortalecer a formação de leitores, dada a sua importância como principal norteadora no processo de formação de cidadãos críticos, autônomos e letrados. No entanto, é possível ainda perceber dificuldades em formar e estimular leitores, quando não houve a eficácia dessas práticas até a fase adolescente dos alunos, especialmente quando já estão cursando os últimos anos do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, salienta-se a importância de se incentivar a leitura de textos literários para a formação da competência leitora, enfatizando-a como o principal meio de

[1] Mestra em Letras (Literatura Brasileira e Teorias da Literatura), pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), e Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (antiga FAFITA, hoje Centro Universitário São José de Itaperuna).
[2] Graduada em Letras (Português/Literatura) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ.
[3] Graduado em Letras (Português/Literatura) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ.
[4] Graduada em Letras (Português/Literatura) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ.
[5] Graduada em Letras (Português/Literatura) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ.

aquisição de conhecimento e de despertar o senso crítico e os princípios éticos na relação com o outro. Objetiva-se analisar a questão da formação de leitores de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental em três seções. Na primeira, busca-se descrever as contribuições da literatura na formação de leitores, com embasamento em teóricos e apresentação de exemplo para a prática. Na segunda, pretende-se apontar a relevância da leitura de poesias e suas vantagens na formação de leitores, acrescendo sugestões para essa prática em sala de aula. Na terceira e última, intenta-se destacar a importância da leitura dos clássicos como poderoso instrumento para o despertar de habilidades leitoras nos jovens, tomando como exemplos dois ícones do patrimônio literário universal: Machado de Assis e Willian Shakespeare.

O artigo foi construído e embasado sob uma revisão bibliográfica, cujos autores pilares são Costa (2009), Freire (2006), Foucambert (1994), Machado (2002), Maria (2009) e Yunes (2009), estudados pela ótica de estudantes de Letras, educadores-educandos.

1 A contribuição da Literatura Infantojuvenil: Leitura e formação de leitores

A leitura é um dos assuntos mais discutidos da contemporaneidade, seja no âmbito das políticas públicas ou dentro das escolas brasileiras. Atualmente, ela já se transformou em uma palavra-chave para a prática de atividades individuais e em comunidade. No século vigente, em cujo limiar já se consolida a era da globalização, saber ler é saber também enfrentar os inúmeros desafios que à contemporaneidade se impõem, uma vez que leitura e bem-estar social se afinam, conforme denota Foucambert (1994, p 75):

> em uma sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes dessa sociedade. Poucos são letrados (e não se busca saber o que os torna letrados), enquanto muitos são apenas alfabetizados (e indaga-se por que, alfabetizados não se tornam letrados). Mas tanto os alfabetizados quanto os analfabetos são frutos do mesmo processo de exclusão, do iletrismo – que, por sua vez, resulta da exclusão de ambos das condições que lhes permitiriam participar das redes de circulação de impressos. Para aqueles que socialmente vivem essas condições de exclusão, o destino é a alfabetização ou mesmo o analfabetismo – num caso ou noutro, a não-leitura.

A influência da sociedade em relação à formação de leitores é grande. Existe ainda muita carência nessa área e há um contexto social que pode ou não favorecer sua efetivação. As consequências da escassez de leitores são inúmeras, mas as vantagens são tamanhas para aqueles que compreendem os sentidos do ato de ler. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – para

atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. Em “A Importância do ato de ler”, Freire (2006, p.09), afirma que

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Depreende-se de Freire que pode ocorrer o fato de o contexto do indivíduo não ser semelhante ao seu contexto de escolarização e que o melhor a ser tomado como princípio norteador das práticas de formação de leitores é o contexto no qual o indivíduo se encontra.

Há a necessidade de novos caminhos para uma formação eficaz de leitores na fase escolar, principalmente os de literatura. A leitura desde a primeira infância deveria ser o ponto de partida para tal preparação. A criança, nessa fase, evolui de tal maneira que abrange alguns aspectos, como os físicos, neurológicos, cognitivos, afetivos, perceptivos, dentre outros, que juntos contribuirão para a formação da personalidade. Piaget (1974, p.95) afirma que a criança nessa fase passa por um estágio chamado sensório-motor, caracterizado pela aquisição de conhecimento por meio dos sentidos. Cientes disso, Tussi e Rosing (2009) desenvolveram a obra “Programa Bebelendo – uma intervenção precoce na leitura”, na qual apresentam a importância da formação de pequenos leitores na vida intrauterina.

A família deve ser incentivadora na formação leitora inicial. Os pais deveriam conscientizar-se de sua importância nesse processo evolutivo. Não obstante, percebem-se falhas nessa contribuição familiar, seja por questões sociais, de acessibilidade, seja pelo fato de a família não ser leitora ou de a criança não ter nem um leitor próximo. Na maioria das vezes, os pais transferem esse papel de formação de leitores à escola, que assume essa tarefa, que poderia ser mais eficiente se tivesse havido o estímulo prévio familiar, pois o leitor formado na família é diferente daquele formado na escola.

A escola ainda encontra obstáculos para exercer essa função de formadora de leitores. É comum repetirem-se discursos já cristalizados, dentre eles, a afirmativa de que as crianças e os jovens não gostam de ler. Por que não? Na maioria das vezes, são pessoas que na primeira infância não foram estimuladas à atividade leitora, sequer foram apresentadas aos livros, tendo esse contato pela primeira vez no ambiente escolar e, mesmo nesse espaço, tardiamente. Quando a escola assume o seu papel, logo nos primeiros anos de ensino (fase pré-escolar), os resultados são melhores, mas quando essa tarefa vai sendo transferida aos anos seguintes, atrasa a formação efetiva de

leitores. Quando a escola entende essa tarefa como essencial, e a prioriza em qualquer nível de ensino, gera resultados indescritíveis a cada um dos estudantes que se tornam efetivamente leitores. Então, cabe a ela oferecer meios de reverter o quadro de dificuldades, assumindo-se como principal responsável pela formação de leitores críticos, autônomos e letrados, reestruturando assim seus conceitos e práticas e utilizando para isso, nos últimos anos do Ensino Fundamental, de preferência, as contribuições da literatura infantojuvenil. Em consonância com Raimundo (2007, p. 109),

> Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizará essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura.

Para formar leitores, é imprescindível que o professor seja leitor, que ele tenha sido formado leitor. É notório que o professor leitor obtém maior sucesso na formação de leitores, enquanto o não leitor encontra diversos obstáculos na realização dessa tarefa essencial à educação que visa ao pleno exercício da cidadania. A abordagem dos professores com seus alunos deve aspirar à conquista para a literatura. Quando o professor é leitor, ele percebe que não se forma um leitor “obrigando” o aluno a ler para fazer alguma prova, ou como “punição”, ou para utilizar-se do texto literário no intuito de fixar conteúdos curriculares. Felizmente, nos últimos anos, o tema da formação de leitores é muito mais discutido e divulgado, de forma que a maioria dos professores que se propõem a essa nobre tarefa estão cientes de como deve ser realizada. Em “O Clube do livro - Ser leitor – que diferença faz? ” (2009, p. 181), Maria pondera que:

> a grande maioria dos professores tem o bom senso de não cobrar excessivamente os pormenores: nome de personagem que fez o quê, ou deixou de fazer, nome e sobrenome do autor, características de estilo, mensagens subliminares, mistérios cifrados, o que se esconde nas entrelinhas, o simbolismo oculto na história etc.

Ainda em “Leitura e Colheita – Livros, leitura e formação de leitores” (2002, p. 66), Maria destaca que:

> Os jovens precisam ter a oportunidade de conhecer o mundo social, cultural, econômico e industrial da escrita; precisam ser estimulados a participar ativamente desse mundo; precisam ter noção da riqueza e variedade de opções de leituras existentes, reconhecendo na escrita um repositório de conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos [...]

O professor deve, antes, conhecer um considerável acervo de obras que poderão ser atraentes ao seu público, também por meio de sua postura de leitor sempre destacar o prazer e a importância do ato de ler, nunca desvalorizando o gosto do jovem leitor, mas mostrando-lhe, de forma segura e respeitosa, que há inúmeras

possiblidades de obras, estilos e temas no ramo literário, a fim de aguçar a curiosidade e o interesse dos alunos.

A literatura infantojuvenil ganha destaque nesse contexto pelas inúmeras contribuições que pode oferecer à formação de leitores, principalmente no que se refere àiniciação dos mesmos no mundo literário. O *locus* central, onde há a necessidade de resgate e de conquista desse adolescente o quanto antes para o mundo da literatura, é a escola. Ela é responsável, ou deveria ser, por assegurar a leitura literária como o principal meio de aquisição de conhecimento e de despertar o senso crítico e os princípios éticos na relação com o outro.

A atual produção literária infantojuvenil brasileira é bem vasta e de qualidade invejável. Destacam-se autores importantes como Tatiana Belink, Eva Funari, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Elias José, Bia Bedran, Ziraldo, etc.

Ruth Rocha é uma das maiores escritoras de literatura infantojuvenil no Brasil. Tomaremos como exemplo, dentro de um infindo acervo de obras e com intuito apenas de demonstrar essa importância, uma de suas importantes obras, “Uma História de Rabos Presos”, com a qual ganhou o Prêmio Jabuti – o melhor livro para criança, da Câmara Brasileira do Livro, em 1990, que pode ser lida por crianças, jovens e adultos de qualquer idade – pois a todos envolverá – mas que, aqui, tomamos como paradigma para crianças que começam a cursar os últimos anos do Ensino Fundamental. O livro possui uma temática social e política e seu enredo, muito atual e pertinente, retrata a política de forma irônica, contribuindo sobremaneira para a percepção crítica do leitor em formação, de maneira a favorecer a construção da cidadania e possibilitar o desenvolvimento de sua visão de mundo.

Na edição de 2012 (Editora Moderna), assim começa a apresentação da obra: “Democracia e liberdade são bens difíceis de conquistar. Mas talvez sejam ainda mais difíceis de manter, pois sempre haverá sapos querendo fingir-se de reis, ou governantes autoritários, que ignoram as verdadeiras necessidades de seu povo”. Para Silva (2009, p. 193), “esse texto, em sua aparente simplicidade, é muito rico. Abordando o tema da corrupção na política, ele se presta a trazer a discussão para o plano da realidade político-social de que temos notícia diariamente pelos jornais e pela TV”. A leitura de uma obra como essa, além de prazerosa, é exemplo de como a literatura infantojuvenil pode contribuir para a ampliação da visão de mundo e para a formação cidadã, pois além do enriquecimento vocabular também remete à política – tema indispensável à educação e à cidadania.

2 A poesia como instrumento estratégico na formação de leitores

A importância da poesia como instrumento estratégico na formação de leitores é incontestável. A linguagem poética, desde os tempos mais remotos, sempre esteve maisem pauta no que concerne à atração que as palavras exercem sobre as pessoas, até por possibilitar a leitura do poema escrito ou de sua audição. Não há barreiras que impeçam o texto poético de difundir sua magia. Quer por meio da publicação de livros, quer pela memorização e declamação pública – em ambientes mais variados, de salões nobres a praças e feiras públicas, da conversa entre amigos às salas de aula, quer por meio da ampla divulgação da poesia que toca no rádio, a poesia da canção (especialmente da chamada MPB - Música Popular Brasileira). A acessibilidade que a poesia oferece é um verdadeiro convite às “tribos” adolescentes, e quando esse instrumento é utilizado, a possibilidade de formar leitores se expande. Moricone (2002, p. 07) ressalta:

> A palavra poesia apresenta certa flutuação de sentidos. Para alguns, soa ameaçadora, sugerindo ou lembrando exercícios difíceis dos tempos de escola. No universo literário, é tida como a mais refinada das paixões. Em princípio, imagina -se que poetas, assim como leitores de poesia, sejam indivíduos singulares, atacados por uma espécie de mania, dizem que hoje rara e inatual: a mania de ler literatura, mania de cultivar as letras. Cultivar as letras é querer saber das coisas, é cultivar o intelecto, a força do entendimento. A quem deseja enveredar-se por esse caminho, recomenda-se: leia os bons romances, descubra os filósofos sérios, **aprenda a amar poesia**. Na cama, na rede. Na poltrona, na mesa de trabalho. Sempre foi assim. É como nasce a tribo dos letrados. (Grifos nossos.)

Oswald de Andrade, abre o “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” afirmando: “A poesia existe nos fatos. ” (SCHWARTZ, 2008). E o fato de a escola, mais especificamente de o professor, tomar a poesia, com todo seu poder, como meio de levar o alunado a gostar de ler, é uma atitude não só inteligente, mas eficaz e – por que não – poética. Essa aquisição do gosto pela leitura, especialmente pela literatura, se potencializa diante das peculiaridades dos textos poéticos, dentre elas, a questão da sonoridade (ritmo, rimas, possível metrificação), da emoção e da subjetividade, capazes de fazer com que esse despertamento de leitor ocorra.

O estudante dos últimos anos do Ensino Fundamental que, por (des) ventura, ainda não se constitui um leitor fluente, ao ler, memorizar e repetir determinado poema, vai além da concepção de significado da poesia, e, com isso, acaba por criar percepções afetivas, tocando no cerne da questão que envolve a poesia como recurso estratégico na

formação de leitores. Em sua obra "A poesia vai à escola – reflexões, comentários e dicas de atividades", Sorrenti (2009, p.19) afirma que

> A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra.

Há várias estratégias para a utilização do instrumento proposto: a realização de saraus literários, recitais de poesia, cirandas poéticas, rodas de leituras de poemas, entre tantas outras possibilidades existentes e outras ainda a se criar. Sempre se deve atentar ao prazer advindo da leitura, do contato com a poesia, e descartar sua utilização como mero pretexto para a fria cobrança de conteúdos gramaticais ou quaisquer outras atividades maçantes. Cabe aqui ressaltar que ainda há prosa poética, extensão a mais das possibilidades de leitura. Costa (2009, p. 137) destaca que a vivência da poesia é responsabilidade do professor, seja pelos movimentos rítmicos, pela dramatização, pelos jogos fônicos, pelas mensagens experimentadas e sentidas, dentre outras. É responsabilidade também dele mostrar que tudo na vida pode ser poesia e que a beleza das criaturas está em todo lugar.

Atentar para o efeito motivador que a poesia exerce na formação de leitores significa perceber que a estrutura e a singularidade artística desse gênero oportunizam não só a formação de leitores da palavra, mas leitores do mundo (FREIRE, 2006), ou seja, pessoas capazes de ler e de criar, de intervir na sua realidade a partir do conhecimento que advém da leitura. Nosso grande poeta Carlos Drummond de Andrade medita sobre a dicotomia poesia/escola:

> O que eu pediria à escola era considerar a poesia como primeira visão das coisas e mesmo veículo de informação teórica e prática, preservando em cada um o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo que se identifica com a sensibilidade poética. (apud YUNES, 1988, p. 83).

O estudante que por alguma infausta razão chega aos últimos anos do Ensino Fundamental sem dominar fluentemente a leitura, tem também no texto poético um valioso instrumento para adquirir a habilidade de entender o texto escrito. Boa sugestão, nesse caso, é a utilização de poemas de estruturas mais simples, como as quadras, como o Cordel, por exemplo. As redondilhas maiores, as chamadas "medida popular", possibilitam a familiarização do estudante com o texto escrito pela naturalidade dos versos, que se alinha perfeitamente ao movimento expiratório do ar na pronúncia do leitor: "Batatinha quando nasce/ Se esparrama pelo chão/ Menininha quando dorme/ Põe a mão no coração" (Domínio público). Aqui registramos uma obra do premiado escritor de

Literatura infantojuvenil Pedro Bandeira (cuja obra já vendeu mais de 25.000.000 de livros no Brasil) que serve como ótima sugestão de leitura que exercerá nesse estudante e em muitos outros, das mais variadas idades e níveis, verdadeiro fascínio: o livro "Malasaventuras – Safadezas do Malazartes" (2003, p. 07 e 08.). Em versos como "Do tal Pedro Malasartes,/ você já ouviu falar?/ Pois prepare sua risada/ que eu estou pronto pra contar/ (...)/ Pra dar duro no batente,/ nosso Pedro é só preguiça./ Mas não perde ocasião/ de vingar uma injustiça// E injustiça é o que não falta/ pra qualquer pobre roceiro,/ pois a lei só anda ao lado/ de quem tem muito dinheiro (...)", o autor, em quadras compostas por redondilhas, apresenta as mais inusitadas aventuras de um personagem folclórico, valendo-se do humor para tratar de temas sociais, garantindo a atração e o envolvimento do leitor, naturalmente.

Outro grande poeta que escreve especialmente para o público infantojuvenil é Ulisses Tavares, em cuja obra "Viva a Poesia Viva" (2003), constrói uma crítica irônica e humorística a partir do ponto de vista dos adolescentes sobre a vida, e é um ótimo exemplo do que enfatizamos para os últimos anos do Ensino Fundamental. Como, por exemplo, no poema "Preparação para o vestibular": "Assinale com um $ a resposta certa:// ( ) advogado/ ( ) engenheiro/ ( ) médico/ ( ) filhinho de papai", em que ele trata de um assunto recorrente entre os jovens, despertando sua visão crítica com relação às diferenças de classes sociais e as desigualdades e desajustes que delas advêm. Em outro poema, "Poluição II", ele trata de outro assunto sempre em pauta, a necessária preservação ambiental: "olho gente/ olho poluição/ quanta gente reclamando dela/ de carro/ e cigarro na mão"; nele, há o despertamento para a hipocrisia daqueles que parecem dizer "façam o que eu falo, e não o que eu faço". É Importante registrar também, neste trabalho, a obra de outros grandes poetas como Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, José Paulo Paes, Roseana Murray, entre outros.

3 Clássicos para jovens leitores: Machado de Assis e Shakespeare

O que faz de uma obra um clássico é o poder que sua leitura exerce ao perpassar a época de sua escrita, e em cada releitura, nos muitos momentos da história, se mostrar atual e universal, abordando as vivências humanas em suas relações interpessoais e sociais. Para Calvino (2007, p.09), "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". Essa afirmativa suscita que um único clássico garante descobertas em cada releitura, e assim o leitor torna-se um coautor diante da interação necessária para dar vida à obra. Calvino ainda completa: "Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira".

Os clássicos revelam sua relevância enquanto coadjuvantes na formação e ou na transmutação de uma determinada cultura. Eles apresentam personagens que representam os leitores em suas sociedades, tornando-se sempre próximos àqueles que os leem. Para Machado (2002 p. 102)

> [...] sempre existiu também uma outra linha de livros em que a realidade quotidiana estava presente e carregada de emoções. Como se de alguma forma fosse necessário lembrar às pessoas que as experiências intensas que dão significado à vida não precisam necessariamente se passar longe de casa e que cada pessoa pode viver uma situação de enorme complexidade psicológica, cada família pode guardar um drama de muita intensidade, cada cidade está cheia de tragédias sociais, cada rua é atravessada todo dia por gente que vive dores e alegrias, tem medos e sonhos.

Aos jovens leitores, a leitura de clássicos garante uma experiência prévia, um conhecimento de mundo para as leituras e releituras que virão posteriormente, ainda que essas leituras não alcancem o cerne do texto devido à inocência ou inquietação do leitor jovem, presumível pela idade, conforme pondera Calvino (2007, p.8):

> De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras.

É importante frisar que um livro clássico se refere a uma obra com força literária que permaneça no decorrer dos anos, e/ou até séculos, permeando o imaginário e a vida dos leitores, independentemente do número de páginas ou da complexidade de seu tema. Para uma melhor exemplificação, apresentamos dois ícones da literatura universal, Shakespeare e Machado de Assis, no intuito de mostrar como a alta literatura pode ser, em vez de uma dificuldade, uma porta de entrada para a formação de leitores nos últimos anos do Ensino Fundamental.

O ensino da Literatura do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental está incutido no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, as obras a serem trabalhadas pelos professores devem imprimir um caráter emancipatório e crítico. Características e informações sobre a vida dos autores e o contexto histórico de suas produções devem ser acrescidas juntamente com as obras para garantir a aproximação e curiosidade dos alunos, que farão suas leituras mergulhados no contexto social e cultural dos mesmos, sempre, com a mediação do professor, que deverá ressaltar a importância do períodotratado na obra para a construção do presente e as relações que essas épocas mantêm, rupturas e continuidades, que importam, e muito, para o modo atual de olhar o mundo.

Machado de Assis (1839-1908): brasileiro, negro, pobre, epilético, autodidata, exemplo maior de gênio construído pela leitura (MARIA, 2009). Inigualável em nossas letras, Joaquim Maria Machado de Assis foi um homem apaixonado pelos livros, que mesmo não tendo frequentado a escola regularmente, demonstrava intimidade e amor à literatura, tanto que, com apenas quinze anos – ainda adolescente! - teve seu primeiro poema publicado. Para Maria (2009, p.305):

> Ele não só leu a escrita de outros, como leu também a vida à sua volta: foi capaz de uma observação aguçada dos fatos e gentes que conheceu. Diante do que parecia inabordável, usava com requintes de mestre as sinuosidades do humor e da ironia. E assim, foi capaz de criar uma obra tão extraordinária que é considerado o maior escritor brasileiro de todos os tempos.

Um conto de Machado que podemos citar como exemplo para a leitura de clássicos em sala de aula com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental é “Brincar com fogo”. Sua narrativa simples e de curta duração garante a compreensão do texto àqueles que pela primeira vez entram em contato com o universo machadiano. Esse conto possui temática e complexidade apropriadas à faixa etária do adolescente: ele traz o amor, a amizade, a disputa por um rapaz e outros pontos que despertam a curiosidade e o imaginário das pessoas em geral. O tema, muito bem resumido no título, combina perfeitamente com o que ocorre na fase adolescente, a ingenuidade, talvez, de poder “brincar com o amor”, como se o controle estivesse em mãos, e, no decorrer das ações, perceber que está completamente tomado pelo sentimento amoroso, agora não mais no comando, mas sob ele. A linguagem e a temática desse e de muitos outros contos machadianos são muito acessíveis e atraentes ao público infantojuvenil. Podemos ainda citar “Um apólogo”, “Ideias de canário”, “Noite de almirante”, “A cartomante”, “O relógio de ouro”, entre muitos outros. Os contos de Machado de Assis, que são questionadores e ricos em ironia (MOÇO, 2008), podem ser a porta de entrada para a leitura de suas obras, que se tornam imprescindíveis à formação do leitor em construção de sua cidadania.

Sugerimos que o professor, ao escolher um desses contos, solicite aos alunos, primeiramente, sua leitura silenciosa, e, em seguida, proceda com a leitura em voz alta. Essa leitura feita pelo professor evitará possíveis interrupções por desconhecimento de algum termo ou construção sintática, uma vez que se trata de texto clássico, com linguagem formal, em muitos casos distante da linguagem cotidiana dos adolescentes. Após a leitura expressiva do professor, poderão ser explanadas nuances da linguagem desse autor, sua riqueza vocabular e a farta utilização de recursos que permitem a mais

alta expressão da língua, as sutilezas do texto e suas peculiaridades, como a ironia e os "diálogos" com o leitor. Assim, de forma natural, os temas tratados explicitamente nas linhas e implicitamente nas entrelinhas poderão ser percebidos pelos jovens leitores, que inevitavelmente, mediados pelo talento do professor leitor, encantar-se-ão.

Por sua vez, Willian Shakespeare é um dos maiores influenciadores na literatura mundial, tido como um dos maiores escritores da literatura inglesa, escritor de comédias, tragédias e poesias. Segundo Heliodora (2008, p. 08), se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante do grupo social. A extensão de sua obra constitui um riquíssimo acervo com valores humanos universais que podemos inserir na formação dos jovens leitores. Dessa gama, sugerimos começar pela tragédia centenária, que também aguça o imaginário infantojuvenil, "Romeu e Julieta" (1998). Essa peça de teatro faz alusão a um amor proibido, porém, o autor vai além, colocando em reflexão a usurpação do poder, os interesses econômicos e, como em Machado, muitos outros aspectos relevantes podem ser observados implicitamente no decorrer do texto. De acordo com Gandara (2015, p. 398):

> a leitura da peça Romeu e Julieta [...] de Shakespeare, não somente contribui para a compreensão das especificidades do gênero dramático, como também possibilita uma discussão sobre o amor e as dificuldades relacionadas a esse sentimento, principalmente quando lidas na segunda fase do ensino fundamental, momento em que, geralmente, os alunos estão iniciando as relações amorosas.

Não se trata apenas do enfoque do amor – tema caro à literatura e às pessoas em geral, especialmente, aos adolescentes, mas da abordagem de temas que margeiam essa obra e são também muito atraentes ao público em questão, como as relações de amizade, o perdão, o ódio, a vingança, a efemeridade, a eternidade e o mito. Rodas de leitura, exibição do filme homônimo de Franco Zeffirelli (1968) e outros afins, debates e montagem da peça são sugestões de atividades possíveis e acessíveis ao professor para o sucesso da interação leitura de clássicos/formação de jovens leitores (CRUVINEL, 2012).

Outras obras clássicas desses autores podem ser usadas em sala de aula, basta que seja observado pelo docente o tema e a complexidade. Nessa busca, o professor pode se deparar com adaptações e nisso não há problema algum, basta que essas adaptações mantenham a essência da obra e a linguagem do autor. O professor, nesse caso, deve atentar para a permanência da linguagem original, não deve haver mudanças

bruscas justificadas pela "linguagem mais apropriada ao público infantojuvenil" (porque dessa forma o texto deixa de ser do autor clássico para ser do adaptador). Além disso, existem boas adaptações de clássicos para o público infantojuvenil, algumas na versão HQ, inclusive. Porém, vale ressaltar que eficaz mesmo é conhecer a linguagem erudita das obras clássicas sem adaptações. Assim, os adolescentes, após terem sido estimulados e acompanhados pelos professores, sentir-se-ão atraídos pelos textos bem elaborados dos clássicos, pelos diálogos com outras épocas e contextos, de forma que, começando pelos clássicos, quando lerem quaisquer outros gêneros, não encontrarão dificuldades para a sua compreensão.

Longe de finalizar a discussão sobre a leitura e a formação de leitores, buscamos, neste trabalho, abrir novos caminhos para que a educação possa tornar-se mais eficaz, com a formação de leitores na idade das descobertas, fase em que às pessoas começam a se apresentar caminhos da vida, quando a literatura poderá ser bússola para melhores rumos.

Referências:

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. 4 volumes. São Paulo: Nova Aguilar, 2015

BANDEIRA, Pedro. **Malasaventuras - safadezas do Malasartes**. São Paulo: Moderna, 2003.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**? 2ª Ed. Brasil: Companhia de Bolso: São Paulo,2007.

COSTA, Marta Moraes da. **Literatura Infantojuvenil**. Curitiba: IESDE, 2009.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Shakespeare para adolescentes. **Presença Pedagógica.** Minas Gerais, Dimensão, Ano 18 n. 108, p. 14-21, nov. /dez. 2012.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Curitiba: Editora Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** São Paulo: Cortez, 2006.

GANDARA, Lemuel da Cruz. Literatura, teatro e cinema: mediações possíveis para William Shakespeare na segunda fase do ensino fundamental. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.390-410, Jan./jun. 2015.

HELIODORA, Bárbara. **Por que ler Shakespeare?** São Paulo: Globo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARIA, Luzia de. **O clube do Livro.** Ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

_____. **Leitura e Colheita –** livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOÇO, Anderson. Machado, um clássico para todos. **Nova Escola.** São Paulo, Divisão Gráfica, Ano 23, n. 215, p. 46-53, set. 2008.

MORICONE, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PIAGET, J**. A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor**. In: Celli – Colóquio de estudos linguísticos e literários, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.

ROCHA, Ruth. **Uma história de rabos presos.** Brasil: Salamandra, 2009.

ROMEU e Julieta. Direção: Franco Zeffirelli. Brasil: Paramount Collection (Brazil) 1968.

SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas latino-americanas**: Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos**.** 2. ed. rev. e ampl. - São Paulo: editora da USP, 2008.

SHAKESPEARE, Willian. **Romeu e Julieta.** São Paulo: L&PM Editores, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola** – reflexões, comentários e dicas de atividades**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAVARES, Ulisses. **Viva a poesia viva**. São Paulo: Saraiva, 2003.

TUSSI, Rita de Cássia; ROSING, Tania M. Kuchenbecker. **Programa Bebelendo** – uma intervenção precoce de leitura. Brasil: Globo, 2009.

AVALIAÇÃO *ONLINE*: promovendo a aprendizagem através do *feedback*

Dolores Manhães Alvares de Oliveira[6]
Geucineia de Souza Pencinato[7]
Joyce Vieira Fettermann[8]

RESUMO: Este artigo pretende investigar como a avaliação *online* pode ser um fator da promoção do diálogo entre docente e discente, fomentando melhorias em sua aprendizagem através do *feedback* direcionado pelo professor. Nesse sentido, utiliza-se a pesquisa qualitativa, com eixo exploratório e, como instrumento de coleta, um simulado elaborado no Google *Forms*, aplicado a alunos de uma escola pública estadual no município de Itaperuna-RJ, com a utilização do dispositivo Flubaroo, visando à avaliação de suas performances em língua portuguesa e inglesa, de acordo com o que já havia sido estudado em sala de aula. Conclui-se que através de sua avaliação na rotina avaliativa, professores e alunos podem passar a usufruir de benefícios como o diálogo mais aberto a respeito de seus acertos e erros, o que propicia a oportunidade de reflexão crítica sobre seus aprendizados e os leva à construção de seu conhecimento.

Palavras-chave: flubaroo. Avaliação. Aprendizagem. *Feedback*.

INTRODUÇÃO

Os dias contemporâneos trazem novas possibilidades de diálogo da escola com a utilização de novas práticas que estimulam seus atores a buscarem alternativas para ensinar e aprender neste século. Nesse sentido, diversas pesquisas vêm comprovando a eficácia do uso das tecnologias da informação e comunicação nos ambientes educacionais, demonstrando que os professores têm ao seu alcance novas formas de vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem em suas práticas.

Sabendo que são diversos os recursos e as ferramentas que proporcionam oportunidades de compartilhar e avaliar conhecimentos virtualmente, este artigo enfatiza o Flubaroo como um instrumento de avaliação que auxiliará tanto o aluno no seu desenvolvimento cognitivo, quanto o professor a inovar sua prática pedagógica, tornando este processo mais dinâmico e contínuo. Conforme salienta Jordão (2009, p.12),

[6] Mestra em Filosofia (UFRJ). Especialista em Educação (UERJ). Especialista em Mídias Educacionais (UFRJ). Graduada em Pedagogia (FAFITA). Licenciada em Letras (UNIG). Docente do Centro Universitário São José (UniFSJ). Docente SEEDUC/RJ
[7] Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF).Licenciada em Letras (UNIG). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UniFSJ). Coordenadora Pedagógica no CE Romualdo Monteiro de Barros (SEEDUC/RJ)
[8] Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Língua Inglesa (UniFSJ). Licenciada em Letras/Inglês (UniFSJ). Docente I de Língua Inglesa (SEEDUC/RJ)

> O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o cerne deste estudo está em desencadear uma breve discussão sobre a importância de novas práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas com a inserção das tecnologias no processo avaliativo, utilizando como meio a ferramenta Flubaroo. Neste capítulo, portanto, defende-se a ideia de uma avaliação que proporciona a construção de conhecimento aos discentes.

1 Novos rumos para a avaliação

É sabido que a prática de avaliar está presente nas ações de qualquer educador. Nesse sentido, ela deve fazer parte do processo educativo, sendo ela um elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando. A avaliação que se realiza no âmbito escolar deve ser concebida como um instrumento que possa contribuir para a construção do conhecimento. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor com seus alunos são comparados aos objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias (LIBANEO, 1994). Nessa percepção, o ato de acompanhar e retomar o processo de aquisição de saberes e a intenção de constatar o nível de conhecimento que o discente adquire andam juntos.

As escolas, atualmente, encontram-se diante de novos desafios trazidos pelas novas tecnologias. Desse modo, não há como dissociar a tecnologia da escola, uma vez que se vive em uma sociedade competitiva e exigente, condicionada pela era digital e pela necessidade de constante atualização. A avaliação, assim, não deve ser um elemento estranho ao processo de construção de novos conhecimentos, mas deve proporcionar oportunidades para o discente produzir algo novo.

De acordo com a pesquisadora Hoffmann (1991, p. 32).

> É hora de abandonar a avaliação como elemento disciplinador e transformá-la em instrumento para criação de algo novo, utilizando este antigo acessório pedagógico como forma de aprofundar conhecimento.

Neste sentido, a avaliação deixa de ser uma ferramenta usada apenas para classificação quantitativa, para ser uma análise do que foi construído, que pode auxiliar os

discentes a se dirigirem em direção às lacunas existentes em suas aprendizagens, e de novos conhecimentos que podem/devem ser construídos.

1.1 Como avaliar a aprendizagem de línguas nos dias atuais?

Duboc (2007, p. 267) discute sobre o entendimento da avaliação como mero sinônimo de mensuração. Para ela, este parece restrito, posto que:

> [...] assumimos o ato de avaliar como etapa para além da simples medida de desempenho. A esse respeito, Luckesi (2003) dicotomiza os termos "verificação" e "avaliação", mostrando que o primeiro, do latim *verum facere*, significa "buscar a verdade de algo", enquanto que o segundo, do latim *a-valere*, implica tomada de posição em relação ao objeto avaliado.

Nessa perspectiva, observa-se que "a avaliação requer, num primeiro estágio, a verificação ou medida, mas seu sentido em essência constitui a interpretação e o uso que será feito diante dos resultados" (DUBOC, 2007, p. 267).

Levando em consideração a avaliação do aprendizado de línguas, Baxter (1997) pontua que este não é simples e que outros fatores também devem ser considerados, além do sistema linguístico. Para o autor, dentre os diversos aspectos que deveriam ser avaliados, os professores priorizam aqueles considerados fáceis de serem ensinados, e acabam por dar ênfase à avaliação da gramática.

A esse respeito, Duboc (2007, p. 269), em uma pesquisa realizada em três contextos de ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, verificou que:

> [...] a ênfase à avaliação de conteúdos linguísticos identificada nas três comunidades parece justificar-se tanto pela própria concepção estruturalista de língua predominante em tais contextos quanto pela facilidade com que tais conteúdos são corrigidos dada a precisão e padronização nas respostas.

A autora acima destaca que por influência de testes objetivos no século 20, dentre muitas formas de registro avaliativo, a prova escrita se tornou o instrumento mais utilizado no ambiente escolar. No entanto, na contemporaneidade, devido às características dos alunos desta geração, torna-se necessário atualizar não somente a maneira de ensinar, como também a de avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Tornaram-se facilmente perceptíveis as novas formas de ser, conhecer e agir do sujeito contemporâneo (DUBOC, 2011), as quais se fundamentam "na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em lugar da centralidade e da norma na construção do saber sob o paradigma da modernidade" (DUBOC, 2015, p. 667).

No que diz respeito aos conteúdos, ainda de acordo com a autora supracitada, nos últimos tempos a avaliação da aprendizagem de línguas passou a considerar conteúdos menos objetivos e estáveis (em geral, restritos ao uso gramatical “correto” do idioma ou à acepção de leitura apenas como decodificação) ao legitimar a multiplicidade de sentidos em exercícios de interpretação textual, por exemplo, ou mesmo o uso contextualizado da língua.

Enfim, os dias atuais têm levado os professores de línguas a dar relevância a simulações de situações reais e a avaliar a performance dos alunos nesses contextos, devido à globalização e à facilidade com que as pessoas viajam para outros países, podem interagir com estrangeiros pessoalmente e através da Internet, estudar fora do Brasil, conseguir oportunidades de emprego em empresas multinacionais, entre outros. Assim, uma avaliação que não leve o aluno a entender como, por que e para que ele aprende, que não o incentive a se corrigir e a encontrar maneiras para aprender, precisa dar lugar a uma prática em que o professor se torne um facilitador para que isso aconteça.

2 O Flubaroo em foco

Conforme informações compartilhadas em uma capacitação dirigida a mediadores de tecnologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o Flubaroo se trata de uma ferramenta gratuita que auxilia na correção de avaliações realizadas, como questões de múltipla escolha, além de contribuir na difícil tarefa de correção de atividades, através dos formulários criados no Google Drive pelo professor e disponibilizado aos alunos via e-mail, *Whatsapp* ou *Facebook*, que, conectados à Internet, acessam, respondem as perguntas e interagem com o professor, contrariando, assim, o tradicional método avaliativo em papel. Essa ação simplifica a tarefa e possibilita que os alunos tenham acesso aos seus resultados de forma mais rápida.

O Google e o Flubaroo criaram esta solução conjunta e de fácil utilização, constituindo uma alternativa simples para a criação e correção automática de testes on-line, o que poderá ser interessante tanto para os professores como para os alunos. Para os professores, uma vez que pode significar economia de seu tempo, e para os alunos, porque poderão obter um *feedback* imediato do que fizeram no teste.

Os formulários permitem a criação de questionários simples e avançados, servindo, inclusive, para realizar avaliações diagnósticas, exercícios, simulados, *quizzes* e provas, pois é possível verificar as respostas dos alunos num arquivo único. Tudo com clareza, segurança e retorno, por meio de estatísticas e gráficos.

O Flubaroo calcula a pontuação média da turma, a pontuação média por pergunta, e sinaliza perguntas com baixa pontuação. Apresenta, ainda, um gráfico de distribuição de notas, e oferece a opção de enviar um *e-mail* a cada aluno com seus acertos e erros, permitindo, assim, que o professor envie *feedback* de maneira individualizada aos alunos.

Após a explicação de um conteúdo, o professor pode elaborar um formulário com questões de múltipla escolha e disponibilizá-lo aos alunos. Com esta ferramenta, é possível criar um gabarito que será usado pelo complemento para correção e verificação do resultado de cada estudante.

Desta maneira, pode-se acompanhar o desempenho de cada um de forma mais rápida e eficaz, possibilitando identificar dificuldades e pensar em uma solução para, então, dar um retorno para os estudantes, que lhes permita buscar conhecimento e aperfeiçoar suas habilidades nas disciplinas estudadas (PENCINATO; FETTERMANN; OLIVEIRA, 2016).

3 Contextualização

A partir da participação nas oficinas de tecnologias educacionais realizadas com o corpo docente no C.E. Romualdo Monteiro de Barros, as professoras de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental elaboraram uma avaliação conjunta no Google *Forms*, com questões de múltipla escolha que contemplavam os conteúdos estudados no 1º bimestre de 2016.

O formulário de avaliação continha 10 questões de cada disciplina, além do campo de identificação do aluno, com nome, turma e e-mail. Os alunos receberam o link para acessar o formulário através do e-mail e no celular, por meio do *Whatsapp*, para iniciarem a avaliação.

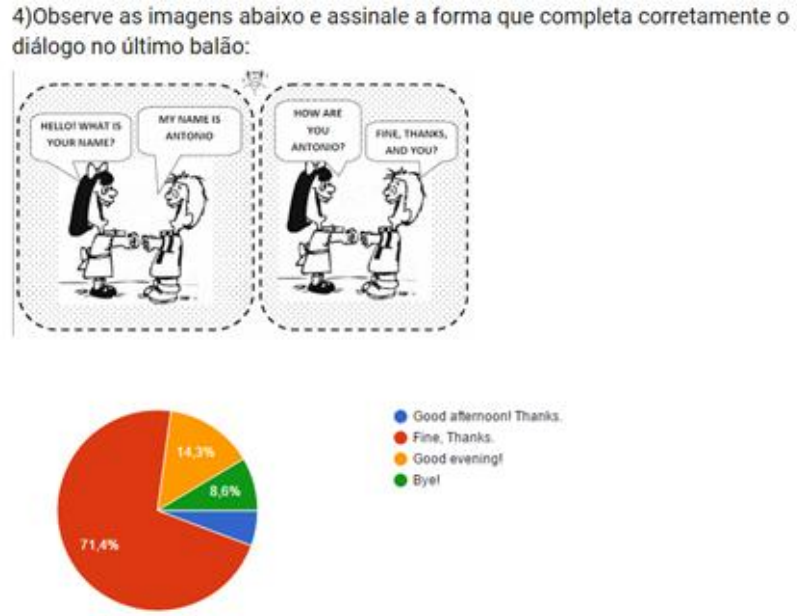


Figura 1: Questão 4 - Língua Inglesa

Fonte: Dados da pesquisa



Figura 2: Questão 14 - Língua Portuguesa

Fonte: Dados da pesquisa

Após responderem às questões, os alunos enviaram suas avaliações, e as respostas ficaram disponíveis para as professoras em uma planilha criada para receber as respostas. O programa gerou a planilha com o nome, data e horário em que o aluno realizou a atividade, assim como as respostas dadas pelos alunos, possibilitando às professoras acompanhar o processo, como é possível observar na Figura 3.

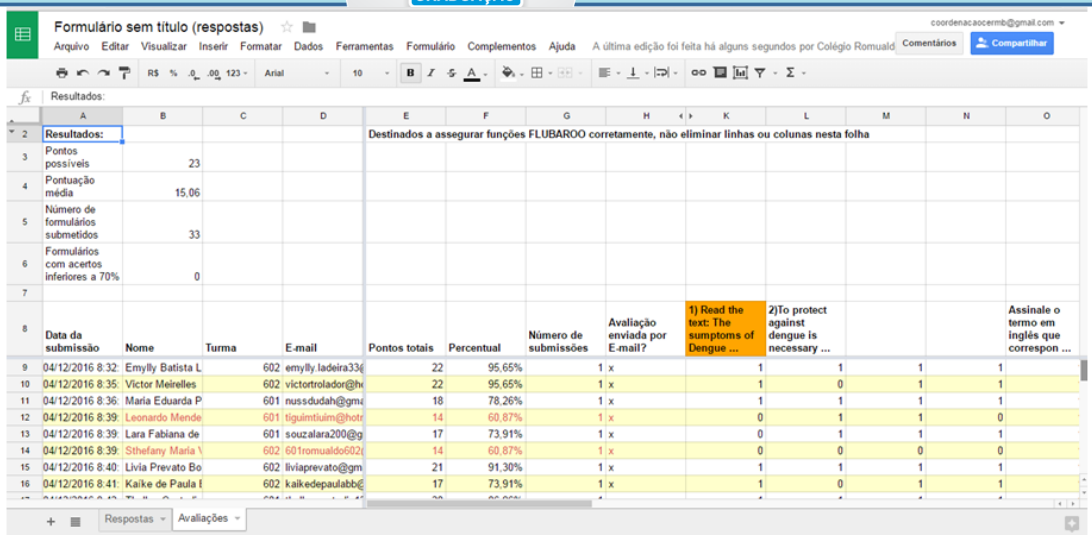


Figura 3: Planilha de respostas dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Assim que todos responderam à avaliação, as professoras utilizaram o Flubaroo, que a partir de um gabarito elaborado por elas, fez a correção e gerou outra planilha de respostas.

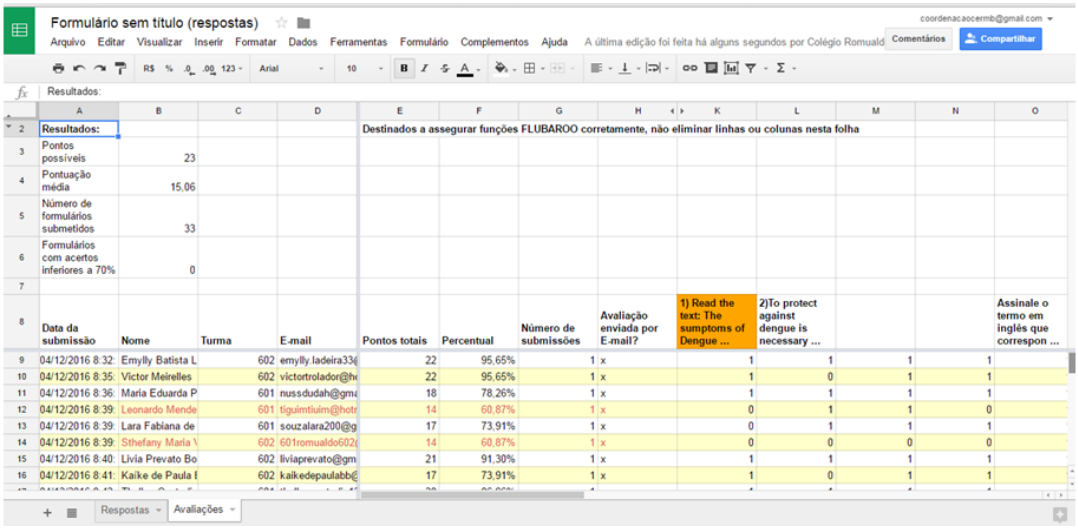


Figura 4: Planilha de avaliação

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura acima é possível verificar que o Flubaroo apresentou os pontos possíveis, pontuação média da turma, número de formulários submetidos e formulários com percentual de acertos inferiores a 70%. Ainda, destacou em laranja as questões em que os alunos apresentaram o menor índice de acertos, e, em vermelho, os alunos que obtiveram em todas as questões rendimentos inferiores a 50%.

A opção “Resumo das respostas” ainda apresenta uma janela contendo um gráfico de setor com as incidências de cada aluno sobre as alternativas de cada questão, possibilitando a avaliação os erros e acertos deles.

Após analisar os resultados, as professoras, através do programa, enviaram aos alunos, individualmente, suas notas obtidas, as questões que acertaram e as que erraram, com as respostas corretas, possibilitando-lhes um *feedback* de seu desempenho na realização do simulado.

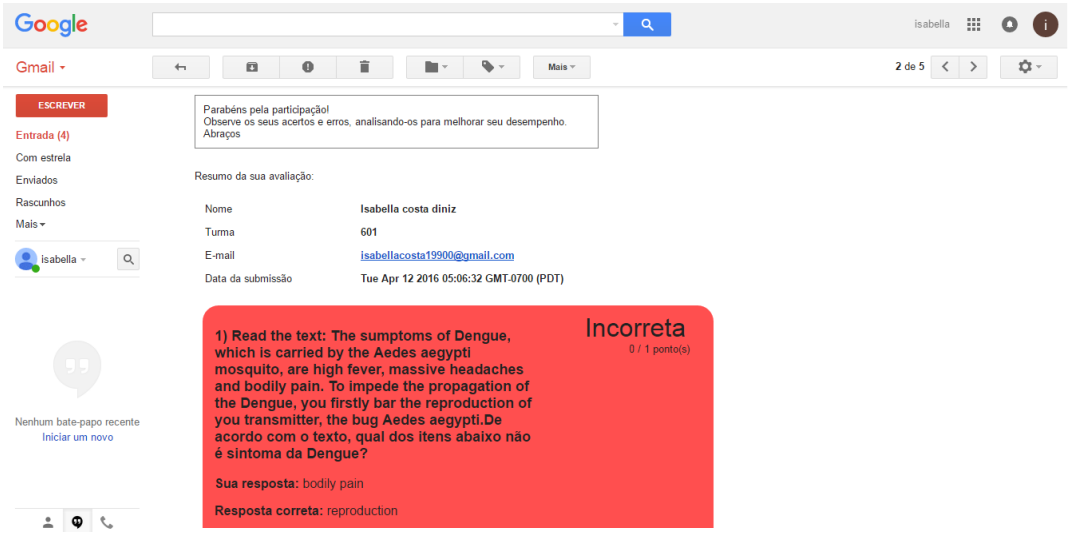


Figura 5: Resultados enviados aos alunos

Fonte: Dados da pesquisa

O dispositivo destaca as respostas as quais o aluno acertou em verde, e as que errou, em vermelho, apresentando a resposta correta, como se verifica a seguir.



Figura 6: Respostas corretas e incorretas

Fonte: Dados da pesquisa

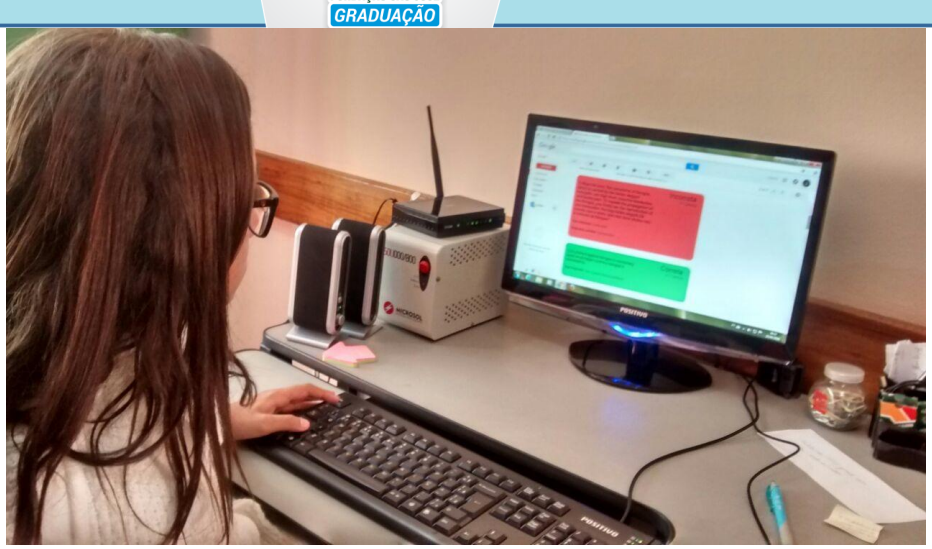


Figura 7: Aluna obtendo o resultado do simulado

Fonte: Dados da pesquisa

Ao final da etapa de correção e envio de resultados aos participantes da atividade, tiveram ainda a oportunidade de tirar dúvidas em sala de aula quanto aos erros cometidos no simulado. Isto permitiu à turma momentos de diálogos e compartilhamento de construção de saberes coletivamente.

Torna-se relevante relembrar que “o simples uso de interfaces desta segunda geração da web não garante avanços ou inovações nas práticas educacionais” (OKADA, 2011, p. 10). Portanto, o educador não pode se apoiar nas ferramentas tecnológicas, esquecendo-se de que ele deve ser o facilitador e mediador na construção de conhecimentos no decorrer de suas aulas. Em vez disso, ele deve propiciar “que os aprendizes ocupem papel ativo, crítico, social e colaborativo” nesse processo (OKADA, 2011, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do panorama da educação, os recursos tecnológicos e os processos colaborativos de aprendizagem ainda convivem com a prática de estratégias de avaliação que privilegiam a reprodução do conhecimento. Uma das razões pelas quais isto ocorre, pode ser porque a mera inovação dos recursos tecnológicos não garante a inovação dos processos educacionais.

No cenário da avaliação da aprendizagem de línguas, muitas mudanças em relação à concepção de aprendizagem e formação de professores também estão em jogo. Conclui-se, nesta perspectiva, que o Flubaroo pode auxiliar os docentes a adquirirem uma prática avaliativa que privilegie a participação de seus discentes de forma colaborativa,

permitindo ao professor se concentrar mais na análise dos resultados e nas estratégias que adotará com os alunos e não apenas no cansativo trabalho de correção.

O modelo proposto permite tanto ao docente quanto ao discente orientar-se através do processo de avaliação que poderá resultar num aprendizado mais eficaz, evitando que o docente apenas aplique avaliações sem realizar um acompanhamento minucioso dos resultados obtidos. Além disto, permite que o aprendiz verifique sua evolução e possa agir de maneira a sanar suas possíveis falhas, a partir do *feedback* recebido.

Por fim, verificou-se nesta pesquisa que o uso da ferramenta aqui analisada permite incorporar as particularidades trazidas pelos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequadas aos novos contextos, que surgirão com o amadurecimento das experiências obtidas a partir da utilização deste novo modelo.

Referências:

BAXTER, Andy. Evaluating your students. London: Richmond publishing, 1997.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. Fragmentos. n. 33. Florianópolis, 2007.

_____. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. Revista Estudos em Avaliação Educacional. v. 26, n. 63. São Paulo, 2015.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1991.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A Formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Nov-dez. 2009.

LIBANEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério.

OKADA, A. Colearn 2.0 – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. Revista E-curriculum. v. 7, n. 1, 2011.

PENCINATO, G. S.; FETTERMANN, J. V; OLIVEIRA, D. M. A. Avaliação da aprendizagem de línguas através de tecnologias educacionais: o Flubaroo em foco. In: FETTERMANN, J. V.; CAETANO, J. M. P. Ensino de línguas e novas tecnologias: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

DENÚNCIAS SOCIOPOLÍTICAS NO DISCURSO MACHADIANO

Sonia Maria da Fonseca Souza[9]
Clodoaldo Sanches Fófano[10]
Vyvian França Souza Gomes Muniz[11]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar, para discussão, alguns ~~elementos verificados~~ no estudo "O implícito na prática discursiva: um olhar investigativo no infratexto de crônicas políticas machadianas da segunda metade do século XIX". Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de teóricos como Brayner (1992), Orlandi (2008), Fiorin (2008), entre outros. Assim, serão discutidas análises discursivas de crônicas políticas que de maneira implícita apresentam denúncias sociopolíticas. Por fim, concluiu-se que Joaquim Maria Machado de Assis utilizou da linguagem com genialidade, ultrapassando os limites da censura, sem perder de vista o que pretendia enunciar, denunciar. Sendo assim, fica evidente que o cronista nunca foi omisso nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo. Portanto, cabe ressaltar que, nos momentos em que o literato era obrigado a interromper seu discurso, ainda assim, seu silêncio não representava ausência de comunicação. Então, mesmo diante da imposição do silêncio pela censura, o discurso machadiano denunciava.

PALAVRAS-CHAVE: Denúncias. Machado de Assis. Prática discursiva.

Introdução

> "O homem é apenas metade de si mesmo; a outra metade é a sua expressão" (R. W. EMERSON apud J. MATTOSO CÂMARA JR., 1986).

Ao fazer uma análise inferencial das crônicas políticas machadianas, pertencentes à segunda metade do século XIX, o leitor percebe pela construção de sentidos que essa narrativa contém de forma implícita denúncias sociopolíticas que podem ser constatadas por elementos discursivos. Em relação à crônica, vale destacar que a sua história no Brasil se confunde com a própria trajetória do jornalismo contemporâneo. Com objetivo de entretenimento, de um modo geral, ela começou a consolidar-se no país em meados do século XIX e, desde então, tornou-se um gênero quase obrigatório para os jornais brasileiros.

[9] Mestre em Educação pela Universidade Iguaçu (UNIG). Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna a (UNIFSJ). E-mail: sonifon1@hotmail.com
[10] Mestrando em Ciências das Religiões, pela Faculdade Unida de Vitória. Pós-graduado em Estudos Linguísticos e Literários, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Pós-graduado em Gestão Escolar, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduando em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISSED). Graduado em Letras (Português/Espanhol), pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Professor dos Cursos Técnicos na Escola de Aplicação da Fundação Educacional e Cultural São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: clodoaldosanches@yahoo.com.br
[11] Graduada em Letras - Português/Inglês do Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: vyvi46@hotmail.com

Machado de Assis foi um dos principais fundadores da crônica moderna. Foi um escritor que se valeu da crônica durante quatro décadas, escreveu crônicas e publicou-as em jornais, onde também publicou poemas e romances em capítulos. O literato escrevia suas crônicas sob pseudônimos. Não obstante, só 40 anos após sua morte é que se descobriu o verdadeiro autor das crônicas de *Lélio*.

Para se descobrir os variados registros discursivos na crônica, é preciso fazer uma leitura crítica que, junto com outros elementos importantes para coesão discursiva, possibilita uma interpretação global, que conduz o leitor a uma determinada visão de mundo. Essa leitura crítica vai proporcionar valorização da crônica, à medida que o leitor descobre sua significação. Apesar do texto jornalístico, na modernidade, apresentar uma linguagem objetiva, a crônica, entretanto, desde seu nascimento apresenta uma linguagem subjetiva. E é dentro desta subjetividade que está a ideologia que o enunciador quer comunicar com seu receptor. Portanto, a linguagem se torna um código ideológico.

Essa subjetividade, que não é característica dos textos jornalísticos, é uma das características marcantes da crônica. Assim, por meio do foco narrativo em primeira pessoa, o enunciador estabelece um diálogo com o receptor ao apresentar denúncias da realidade de uma sociedade oprimida e marginalizada inferida a partir de uma prática discursiva.

Para tanto, o cronista utiliza a palavra escrita, com carga semântica subjetiva. Nessa linha de raciocínio, pode-se completar essa ideia com o entendimento de Vendryes (apud GARCIA, 1997, p. 162): “a palavra possui uma magia latente, um poder de evocar outras ideias além das que lhes é implícita”. É essa magia latente que torna a crônica um texto sugestivo para a Análise do Discurso (AD) e também possibilita uma análise mais abrangente. Na verdade,

> [...] o sentido das palavras não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daquele que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formas ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 1999, p. 43).

Logo, as palavras falam com as outras palavras. E toda palavra é sempre parte de um discurso, ou seja, as palavras recebem seus sentidos de formação discursiva em suas relações. Assim, por meio da AD (prática e campo da linguística e da comunicação especializada em analisar construções ideológicas presentes em um texto) é que se vai analisar esse gênero textual discursivo que retrata fatos do cotidiano e também tem como

característica ser espelho da realidade. Essas análises servirão de referências para que o leitor possa perceber que Machado de Assis, nunca foi omisso, nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo. Portanto, fez denúncias sociopolíticas dentro de um cenário de grandes conflitos sociais.

Prática de análise de crônicas machadianas

A análise proposta neste estudo é discursiva. Na análise discursiva o foco principal é o discurso (também conhecido como enunciação) e seus elementos que contribuem para a construção discursiva. Então, a partir de elementos discursivos é que vão ser feitas as análises de crônicas políticas machadianas. Sobre o referido autor, ressalta Moura (2007, p. 33): “Machado de Assis desenvolveu uma brilhante carreira, embora suas origens pudessem conduzi-lo à condição marginal na sociedade, o que, na verdade, não ocorreu”.

Pela peculiaridade de sua criação literária, Machado estava, de acordo com Resende, (1992, p. 420), “voltado para a elite intelectual do país, que era esse ‘mar de analfabetos’”. É nesse sentido que se pode afirmar que sua autoria cria um clima de cumplicidade com o seu leitor. O referido cronista assumiu a missão civilizadora de autoria no período de urbanização do Rio de Janeiro Imperial, ainda assentado sobre a barbárie da escravidão. Arnaldo Niskier (apud MOURA, 2007, p. 34) afirma que “Machado de Assis ensinou o Brasil a ser ele mesmo através de seu olhar de compaixão, de tranquila ironia e quase sempre largo entendimento”.

No conjunto de suas seiscentas crônicas, Machado traça o perfil do Rio de Janeiro, no Segundo Império e início da República, um período no qual o país vivia a segunda fase da Revolução Industrial, surgimento de grandes complexos industriais; por sua vez, a massa operária urbana se avolumava, formando uma população marginalizada que não partilhava dos benefícios gerados pelo progresso industrial, mas, pelo contrário, foi explorada e sujeita a condições subumanas de trabalho.

Nesse sentido, verifica-se que o Brasil vivia profundas mudanças no plano econômico e político-social. A Campanha Abolicionista se intensificou a partir de 1850; a Guerra do Paraguai (1864/70) teve como consequência o pensamento republicano – o Partido Republicano foi fundado no ano em que findou essa guerra; a Monarquia, representada por D. Pedro II, no poder há 40 anos, sofreu uma decadência. A Lei Áurea não resolveu o problema dos negros, mas criou uma nova realidade: a mão de obra escrava foi substituída pela mão de obra assalariada, representada pelas levas de imigrantes europeus que vinham trabalhar na lavoura cafeeira, tendo início uma nova economia voltada para o mercado externo e, por sua vez, livre da estrutura colonialista. É,

pois, dentro desse cenário conturbado que Machado de Assis publica suas crônicas, nas décadas de 60, 70, 80 e 90 do século XIX. Lê-se em Brayner (1992, p. 407):

> Durante quarenta anos, desde a década de 1860, escreveu crônicas: por ordem cronológica, no *Diário do Rio de Janeiro* e mais tarde na *Semana Ilustrada* (1860-75), em *O Futuro* (1876-78), em *O Cruzeiro* (1878) e, a partir de 1883 até 1897, na *Gazeta de Notícias*, inscritas sob vários títulos – "Balas de estado" (Lélio), "A + B" (João das Regras), "*Gazeta de Holanda*" (Malvólio), " *Bons dias*" (Boas Noites) até sua perfeita e final feição de crônicas em "*A Semana*", sem assinatura, entre 1892 e 97.

As temáticas desenvolvidas por Machado, no período, tratam de arte, de literatura, de teatro, de política, do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, de tipos característicos do período, de fatos históricos relevantes nacionais e internacionais, bem como de pessoas ilustres da época em diversos seguimentos sociais. Sua vida e obra se entrelaçaram intimamente com o crescimento e a consolidação de uma nova classe social em um Brasil em transição: a burguesia.

Do conjunto de produção de Machado de Assis, serão privilegiadas três crônicas políticas, todas escolhidas em diferentes décadas, que constituirão o *corpus* de análise, ressaltando aspectos marcantes de sua produção discursiva. Para que se pudesse ter uma visão de diferentes acontecimentos históricos, elas foram escolhidas levando-se em consideração diferentes épocas; preocupou-se, ainda, nessa escolha observar de que maneira o discurso dessas crônicas evidenciam as denúncias sociopolíticas.

Histórias de 15 anos – 1º de novembro de 1877

Nessa crônica, que faz parte do conjunto dos textos reunidos sob título "História dos Quinze Anos", datada de 1º de novembro de 1877, Machado de Assis aborda o folhetim/crônica cujo discurso inicia com o sujeito da enunciação interagindo de forma dialógica com seu interlocutor, na tentativa de demonstrar como se escreve uma crônica. Nesse sentido, o enunciador introduz em seu discurso a ideia de que o que vai demonstrar para a construção dessa produção literária é "um meio certo" e trivial. Assim, esses dois adjetivos podem ser substituídos pelos sinônimos *seguro* e *simples*: "Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade" (ASSIS, 1994). Nesse fragmento, o enunciador revela para o seu coenunciador que não há erro em se seguir os passos que serão apresentados. Isso se evidencia pela expressão "um meio certo", que com certeza contribui para manipular e convencer seu coenunciador desse fato. Em seguida, apresenta para seu coenunciador os passos, uma "receita de bolo":

> Que calor! que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e*la glace est rompue;* está começada a crônica (ASSIS, 1994).

Nessa "receita", o enunciador sugere diversas maneiras de se criar argumentos que podem valer como pré-texto para se iniciar uma crônica. Interessante que quase todos os assuntos estão relacionados com questões climáticas, doença devastadora para época e no último destaca: "manda-se um suspiro a Petrópolis" (cidade onde estava localizada a moradia de verão da Família Real cujo clima é ameno). Com certeza, qualquer desses assuntos chamaria muito a atenção do público leitor, principalmente quando utilizados dentro de uma linguagem cheia de signos e símbolos. Como Ressalta Brayner (1992, p. 413), "Machado recolhe as notícias e, como em um 'panorama visual' em moda na segunda metade do século, dá-lhes um enquadramento de significação". Mais adiante a mesma autora explica:

> Dentro desse mosaico da historicidade, o leitor e o autor são capazes de reescrever, graças aos ardis do texto e de seus novos ritmos, aquela oralidade aparentemente condenada às conversas de confeitaria, esquinas, saraus, teatros. E os assuntos "nobres" – política, administração do império, fatos internacionais – democratizam-se, agora redistribuídos pela voz do cronista desatento às hierarquias sociais (BRAYNER, 1992, p. 414).

Um fator intrigante é o cronista voltar a falar de calor: "Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas" (ASSIS, 1994). Talvez o vocábulo "calor" fosse usado por Machado com outro sentido, sendo assim, nesse contexto, ele é usado com valor conotativo. Logo, pode-se pensar em calor como agito, confusão, fruto de alguma insatisfação governamental por parte da elite burguesa. Nesse sentido, o enunciador faz uso desse artifício para poder maquiar sua linguagem e deixar que seu coenunciador faça inferências e compreenda aquilo que está implícito e que ele quer enunciar. Por isso,

> Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que

> está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11).

Essa leitura apresentada toma forma e vai se configurando quando o cronista citou em seu discurso os patriarcas como se fosse uma lista enumerada e disse que, naquela época, “antes mesmo de Noé”, já havia calor e crônica. Um estudioso das Escritas Sagradas sabe que antes mesmo de Noé já existiam conflitos e lutas de poder; assim, na época de Noé, Deus mandou o dilúvio devido à tamanha corrupção que estava sobre a terra. Portanto, essas crônicas, serviriam para fazer o povo refletir, despertar para a situação “calorenta” em que vivia.

Observa, pois, Machado de Assis foi um escritor de *metacrônicas* jornalísticas. Cabe destacar que existe uma ideologia presente por trás de tudo isso. O porquê dessa frequente atividade é difícil de explicar, o que se tem são suposições. Sendo assim, Teixeira (2002) declara que essa insistência em tratar desse tema é fruto de uma necessidade da época, pois é provável que os intelectuais discutissem esse atrativo para vendas e público.

Outro motivo, ainda na opinião da referida autora supracitada, seria uma tentativa intencional de criar um elo de aproximação com o coenunciador, fingindo compartilhar com ele a dificuldade que permeia o dia a dia de um cronista. Dessa forma, essas duas suposições teriam por objetivo levar o coenunciador a dar maior importância e respeito a esse gênero discursivo, já que Machado compreendia que importância e respeito a esse gênero seriam ferramentas fundamentais para levá-lo a se torna dominante e consequentemente a refletir no comportamento dos homens. Como evidencia Fiorin (1993, p. 55):

> A linguagem tem influência também sobre os comportamentos do homem. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positivamente ou negativamente. Ela veicula os tabus comportamentais.

Sendo assim, deve-se considerar que Machado pretendia, pelo seu discurso, fazer com que o povo se interessasse pelas lutas políticas de seu tempo e tentasse de alguma forma intervir com o objetivo de diminuir as injustiças sociais. Assim, a crônica seria um texto de denúncias sociais.

Bons dias! – 19 de maio de 1888

O tema da crônica de Machado de Assis, publicada na Gazeta de Notícias, em 19 de maio de 1888, representa o clima dominante no Brasil do período Pré-Abolicionista. Por intermédio do título “Bons Dias!”, o cronista inicia seu diálogo com seu coenunciador de uma forma cortês. Um início de conversa que a todo o momento parece estar ameaçada de se romper. Assim, ele começa a compartilhar suas opiniões políticas, fazendo uso da história apresentada nessa crônica como pré-texto para discutir sobre a abolição, que era o tema em voga. O discurso inicia com um enunciado no qual o sujeito da enunciação declara que vem de uma “família de profetas”. Esse vocábulo é muito utilizado na Bíblia, tanto no Novo Testamento quanto no Antigo Testamento para se referir a alguém que fazia previsões do futuro. No hebraico (*nabi*) e no grego (*profetes*). Como sinônimo deste, também se utilizava à palavra vidente.

Além dessa característica de profeta, a principal não é revelada, que é fazer indiretamente denúncias, pois o profeta também denunciava o pecado do povo. Na segunda metade do século XIX, com certeza, ser profeta, chamava muita atenção, ainda mais em um país místico como o Brasil. Quantos não desejam saber do seu futuro? Para isso muitas pessoas, em especial as mulheres da classe dominante, subiam os morros à procura das cartomantes para consultar seus interesses.

Diante do explicitado percebe-se a agitação que o país vivia – situação que serviu de pano de fundo para muitas crônicas denunciativas de Machado de Assis. Para Brayner (1992, p. 415),

> Os anos 80 e 90 encontraram sua política comentada por um observador sem partido mas hábil na arte de captar a interação de ideias e atos da época, transformando em imagens-matriz o grande relacionamento de vozes estridentes e reivindicatórias vindas de diversos setores da sociedade.

Em um trecho dessa crônica, destaca o enunciador: “tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos” (ASSIS, 1994). Assim, ao observar a maneira como o enunciador expressa a idade do “molecote”, percebe-se como os negros eram tratados como animais: “dezoito anos, mais ou menos”. Com isso, o enunciador deixa implícito certo ar de indiferença, evidenciada pela sua incerteza.

Em outro momento, após uma “louvável” atitude do enunciador, ele recebe em troca uma restituição carinhosa de Pancrácio: “Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés” (ASSIS, 1994). Com essa atitude do

"ex-escravo", Machado quer nas entrelinhas revelar que a abolição não seria uma libertação, pois eles continuariam escravos, abraçando os pés de seus senhores.

Ao passar esse momento, o cronista relata que chama seu "ex-escravo" com "rara franqueza". Nesse sentido, o adjetivo "rara" antecedente do substantivo "franqueza" sugere que ele não era normalmente verdadeiro em suas palavras, e disse: "Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que [...]" (ASSIS, 1994). Como se percebe, ao mesmo tempo em que o cronista dá liberdade ao seu "ex-escravo", sutilmente toma novamente de forma manipuladora ao dizer que a casa era amiga e conhecida. É como se soltasse um passarinho que foi criado na gaiola e dissesse para ele, se quiser pode ficar, mas cuidado, lá fora é perigoso, se ficar será retribuído. Aqui está uma denúncia explícita, revelando o excesso de poder e manipulação vigente na época.

A retribuição, o ordenado, estrategicamente não foi revelado de imediato para criar certo suspense, provocando assim uma reação no coenunciador, mas logo ele foi especificado, ainda que meio incerto: "Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha. Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete" (ASSIS, 1994).

Com isso, Machado ironicamente, demonstra que a abolição não seria suficiente para garantir a dignidade de um escravo alforriado, era preciso também lhe oferecer salários dignos de um trabalhador para que ele pudesse conquistar autonomia e ser inserido na sociedade. Essa visão é corroborada por Moura (2007, p. 72) ao evidenciar que, "Embora alforriado, Pancrácio permanece dependente economicamente de seu senhor até porque poderá andar livremente, embora sua liberdade esteja atrelada aos limites da sua algibeira e de seu ordenado de seis mil reis". A expressão "se andares bem", significa, se obedecer. Nesse sentido, o que aconteceria era que Pancrácio deveria permanecer escravo, passivo às ordens e maus tratos de seu senhor/patrão. No discurso se observa que:

> Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos (ASSIS, 1994).

Dessa maneira, mesmo livre, mas por causa do "mau humor" do patrão as agressões físicas continuavam. Com isso Machado denuncia a falta de respeito, as

injustiças sociais com relação aos escravos. O enunciador acrescenta:

> Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre (ASSIS, 1994).

Moura (2007, p. 73) também sublinha: “Porém, em 19 de maio de 1888, temos uma pseudo-proposta de nova atitude, pois, na verdade, tudo continuará igual. O narrador em seu discurso revela que continuará a desferir petelecos, puxões de orelha, pontapés em Pancrácio, acrescidos dos insultos de besta e filho do diabo”.

Assim, com a passividade de Pancrácio descrita no discurso, percebe-se que ele não sabia ainda o que era ser livre. E as atitudes agressoras que ele recebia, tanto verbal quanto fisicamente não permitiam que ele acordasse para sua nova realidade. O pronome “meu” expresso no enunciado supracitado reforça essa tendência. Também observa Moura (2007, p. 73):

> O tom galhofeiro e leve que Machado utilizou ao longo do texto nos dá a sensação de que o próprio comportamento de desprezo pelo escravo e, ao mesmo tempo, reforço da ideologia paternalista dos senhores resultam na relação dependente senhor/alforriado (ex-escravo). Isto é, embora em tese Pancrácio seja um homem livre, ele ainda tem na sua retaguarda um senhor que poderia monitorar seus passos, suas atitudes e, mais ainda, julgá-lo na antiga perspectiva de senhor de escravo.

E, para finalizar o discurso, o cronista, faz uma crítica aos antiabolicionistas na tentativa de manipular pela linguagem seu coenunciador e convencê-lo de que os donos de escravos, que fossem “puros e verdadeiros políticos” deveriam seguir seu exemplo:

> [...] que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *és livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu (ASSIS, 1994).

Conforme Fiorin (2008, p. 75),

> A finalidade última de todo ato de comunicação, não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão.

Dessa forma, em todo o decorrer do discurso, percebe-se Machado disfarçando as suas opiniões, por meio de um enunciador personagem, que ele utiliza como boca, sempre em uma ironia sem a qual ele praticamente não sabe esconder, e às vezes em alegorias complexas que pedem um tipo de leitura proficiente, com a qual a crítica da época não estava acostumada. Como ressalta Koch e Travaglia (apud MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 266-267),

> Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê.

Portanto, verifica-se que o discurso machadiano apresenta mensagens linguísticas com graus diferentes de explicitude que às vezes não podem ser previstos apenas com base no sentido literal, uma vez que as mensagens linguísticas se manifestam de forma implícita ou explícita.

A semana – 10 de julho de 1892

O assunto predominante nessa crônica publicada no jornal “A Semana”, datada 10 de julho de 1892, está relacionado com a conflitos ocupavam os noticiários nas antigas províncias de São Pedro, que na época já se chamava Rio Grande do Sul (onde havia uma guerra civil, fruto de uma instabilidade política gerada pelos federalistas) e do Estado de São Paulo (onde intensificava os conflitos provocados pela liberação da entrada de imigrantes, em sua maioria italianos, para trabalharem nas lavouras de café e também onde se intensificavam as insatisfações com questões voltadas para abolição dos escravos). Para o cronista, essa exclusividade que girava em torno desses dois assuntos sem que as verdades fossem esclarecidas trazia-lhe certo incomodo e desejo de uma reação brusca, porém necessária:

> Eu, quando vejo um ou dois assuntos puxarem para si todo o cobertor da atenção pública, deixando os outros ao relento, dá- me vontade de os meter nos bastidores, trazendo à cena tão somente a arraia-miúda, as

> pobres ocorrências de nada, a velha anedota, o sopapo casual, o furto, a facada anônima, a estatística mortuária, as tentativas de suicídio, o cocheiro que foge, o noticiário, em suma (ASSIS, 1994).

Essa reação é produzida pelo senso de justiça do cronista que não lhe permitia ver determinadas situações acontecerem às escondidas e não denunciar. O que ocorria era uma massificação apenas desses conflitos, enquanto as outras problemáticas ficavam encobertas: “É que eu sou justo, e não posso ver o fraco esmagado pelo forte. Além disso, nasci com certo orgulho, que já agora há de morrer comigo. Não gosto que os fatos nem os homens se me imponham por si mesmos. Tenho horror a toda superioridade” (ASSIS, 1994).

Machado nas entrelinhas e com uma linguagem subjetiva, cheia de simbologia, descreve a forma como ele analisava o que ocorria naquela época, tanto no Rio Grande do Sul, quanto em São Paulo, onde na verdade os fortes são os que estavam no poder, exerciam de uma forma injusta autoritarismo, manipulação, tomando decisões que beneficiavam a minoria, que era a classe dominante, e por sua vez, massacravam a maioria, que era representada pela classe subalterna. A essa estratégia do autor, Koch (2003, p. 25) evidencia que

> Os objetivos discursivos a que o texto faz referência são apresentados em grande maioria de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédico e, orientando-se pelo *Princípio da Economia*, não explica as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos [...]. Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente.

Mesmo impedido de falar, Machado não se aguenta e, por intermédio de recursos discursivos utilizados pelo cronista, ele sutilmente denuncia: “Ouvi que na câmara surdiu divergência entre a maioria e a minoria, por causa da anistia. A questão rimava nas palavras, mas não rimava nos espíritos. Daí confusão, difusão, abstenção. Dizem que um jornal chamou ao caso um beco sem saída” (KOCH, 2003, p. 25). O que o enunciador relata nesse fragmento é referente a um problema ocorrido e que não agradou a muita gente, por isso “não rima nos espíritos” – é como se não trouxesse harmonia entre os presentes.

A expressão “beco sem saída”, de certa forma, é utilizada com tom de brincadeira neste discurso, mas também transfere uma ideia irônica de que para tudo se dá um jeito, principalmente quando a notícia denigre a moral da classe que está no poder: “[...] mas

um amigo meu (pessoa dada a aventuras amorosas) diz-me que todo beco tem saída; em caso de fuga, salta-se por cima do muro, trepa-se ao morro próximo, ou cai-se do outro lado. Coragem e pernas. Não entendi nada." (ASSIS, 1994).

Em relação ao prosador Machado de Assis, observa Brayner (1992, p. 412): "[...] o historiador da cidade torna-se o ficcionista da trama das relações semânticas e sintáticas. [...] tudo com o mesmo ar 'brincalhão' e 'cético' que soube imprimir ao folhetim". O cronista Machado fala, em seu discurso, de loteria, bilhetes, todos esses termos, em uma linguagem simbólica, parece se referir aos jornais da época, aos escritores e à censura da imprensa, como neste trecho: "Assim é que, por telegrama, sabe-se aqui haver o governador de um estado presidido à extração da loteria. A princípio, cuidei que seria para dignificar a loteria; depois, supus que o ato fora praticado para o fim de inspirar confiança aos compradores de bilhetes." (ASSIS, 1994). O enunciador termina, com a mesma simbologia anterior, levando o seu coenunciador a penetrar em seu discurso para poder descobrir que ele escrevia por pseudônimos: "Desconfiam que não ponho o selo integral aos meus papéis: é verdade (e não sou único)" (ASSIS, 1994).

Além de escrever e utilizar pseudônimos, Machado está sempre os mudando: "[...] mas, além de que revalido sempre o selo, quando é necessário levar os papéis a juízo, a quem prejudico eu, tirando ao Estado?" (ASSIS, 1994). Essa era uma forma de escrever, denunciar, sem ser descoberto. Para tanto, Machado utilizou vários pseudônimos. Segundo Brayner (1992, p. 408), "Nesse trânsito por jornais da mais variada tonalidade, Machado excedeu-se no uso constante de pseudônimos, uma das características do jornalismo da época. Foi Lara, Lélio, Malvólio, Job, Eleazar, Sileno, entre outros [...]".

Dessa forma, apesar das desconfianças, como não se tinha como provar nada pela astúcia do cronista, ele não se importava: "Pois desconfiam de mim! São capazes de desconfiar do diabo". (ASSIS, 1994). E já no final da crônica, para interromper sua enunciação, com o objetivo de não falar demasiado, encerra seu discurso: "Creio que começo a escrever no ar e [...]" (ASSIS, 1994). Diante disso, o sujeito da enunciação deixa para o seu coenunciador o papel de completar o restante do discurso. Isso é evidenciado pelo sinal de pontuação (reticências), que significa que ainda há ideias para serem expressas. Assim, o enunciador se silencia. Porém, deve-se levar em consideração que o silêncio também é uma forma de discurso. Orlandi (1992) chama-o de "silêncio imposto", já que o regime proíbe certas palavras para se proibir certos sentidos. Contudo, cabe ressaltar que este silêncio não pressupõe ausência de comunicação.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, percebeu-se que a crônica é um instrumento poderoso de intervenção na sociedade. Também foi por intermédio de crônicas que Machado denunciou a permanência dos maus tratos em relação aos negros após a abolição.

Outro fator relevante verificado é a genialidade de Machado de Assis, principalmente no uso que ele faz da linguagem, ultrapassando os limites da censura, sem perder de vista o que pretendia enunciar, denunciar. Sendo assim, fica evidente que o cronista nunca foi omisso, nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo.

O *corpus* privilegiado para análise se constituiu de três crônicas. Na primeira delas, o autor desperta seu leitor para a importância desse gênero, pois Machado esperava por intermédio de seus textos mexer com a estrutura social de sua época por meio de suas denúncias. Já na segunda, o escritor dá voz a uma personagem e de forma ficcional denuncia as injustiças sociais contra os escravos. Enquanto que, na terceira, Machado se encontra indignado com a problemática que ocupava os jornais, deixando de lado outros problemas que também mereciam atenção. Desta maneira, foram construídas essas análises.

Referências

ASSIS, Machado. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. III, 1994.

BRAYNER, Sonia. Machado de Assis: um cronista de quatro décadas. In: CANDIDO, Antonio et al. **A Crônica***:* o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do discurso**. 14 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Linguagem e Ideologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Princípios)

GARCIA, Othon M. Os Sentidos das Palavras. In: **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 155-167.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Eloísa da Silva. **Novos olhares, novas leituras das crônicas de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade**. 2007. Tese. (Doutorado em Teoria da

Literatura) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 10 de Janeiro 2016. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=469. Acesso em 10 de mar. de 2016.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Análise do Discurso. In: **Introdução à Linguística**: domínio e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ubicamp, 1992.

_____. **Análise de discurso***:* princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RESENDE, Beatriz. Em caso de desespero, não trabalhem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A Crônica:** o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

TEIXEIRA, Tattiana. **A crônica política no Brasil**: um estudo das características e dos aspectos históricos a partir da obra de Machado de Assis, Carlos Heitor Cony e Luis Fernando Veríssimo. 2002. Disponível em http://www.bocc.ubi.pt/_esp/escola.php?codinst=19. Acesso em 15 de mar. 2016.

ANÁLISE CONVERSACIONAL DE RECURSOS LINGUÍSTICO-INTERACIONAIS EM DISCURSOS DO GÊNERO MUSICAL RAP

Carla Aparecida Gonçalves[12]
Joane Marieli Pereira Caetano[13]

RESUMO: Este estudo tem por temática o emprego de recursos linguístico-interacionais em discursos orais. Objetiva-se analisar tais textos conforme a teoria da Análise Conversacional proposta por Marcuschi (2003). Metodologicamente, de início, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico; *a posteriori*, transcreveu-se o *corpus* selecionado: rap "Só Deus pode me julgar", de autoria do rapper MV Bill, segundo o protocolo de transcrição oral de Marcuschi (2003); em seguida, identificaram-se os recursos linguísticos presentes, considerando as categorias de análise: gírias, marcas interacionais fáticas e retóricas; por fim, argumenta-se em favor da necessidade destes recursos a fim de atender os ordenados comunicativos do gênero textual em questão. Como aporte teórico, recorre-se a Marcuschi (2003), Antunes (2010), Alkmim (2001), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Análise da Conversação. Texto oral. Marcas interacionais.

INTRODUÇÃO:

A Análise da Conversação (doravante, AC) é uma perspectiva linguística relativamente nova, vertente da Sociologia, surgida em meados de 1960, tendo como preocupação maior a análise de textos orais, em especial, de diálogos. Também denominada estudos de "fala-em-interação", esta perspectiva teórico-metodológica trabalha com construtos verbais ou não verbais.

Neste contexto, este artigo pretende recorrer à AC para analisar o emprego de recursos linguístico-interacionais em músicas do gênero rap, a fim de desnudar como os marcadores conversacionais ali presentes são fundamentais para o cumprimento do propósito comunicativo do rap e, ainda, para a caracterização do próprio gênero musical.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, as seguintes etapas foram realizadas para tessitura deste trabalho: estudo bibliográfico, com respaldo teórico em Marcuschi (2003), Antunes (2010), Alkmim (2001), dentre outros; transcrição do texto oral, em consonância com os protocolos elaborados por Marcuschi (2003); identificação dos

[12] Graduanda em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. E-mail: rlagonçalves@gmail.com.
[13] Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Professora de Linguística Textual e Sociolinguística (UNIFSJ). E-mail: joaneiff@gmail.com

marcadores conversacionais presentes; definição de categorias para análise da fala: gírias, marcas interacionais fáticas e retóricas; análise dos dados sistematizados.

Assim, a análise de textos, em especial, proveniente de contextos orais de uso, "nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam. O conhecimento destes modelos é fundamental para ampliação de nossas competências comunicativas" (ANTUNES, 2010, p. 49).

Este estudo se faz relevante, portanto, devido à necessidade de fomento de pesquisas que visem a ampliação de estudos voltados para a análise de textos orais, ainda pouco estudados no contexto brasileiro. Outra vantagem, de suma importância, é a investigação da potencialidade de recursos empregados pelo texto oral para melhor compreensão da dinamicidade e criatividade da língua.

1 Primados teóricos da AC pelo viés de Marcuschi (2003)

Devido ao surgimento recente, com seus estudos iniciais por volta da década de 60, a AC é uma área timidamente explorada, o que se configura como uma perda de possibilidades significativas de análise linguística, pois pouco se sabe sobre o funcionamento da fala, sobretudo, acerca dos processos conversacionais que a permeiam. Diante de tal potencial de pesquisa, Marcuschi (2003, p. 5) aponta dois fatores motivadores para o estudo da conversação: primeiro, a conversação é uma prática social; e segundo, é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais em contexto práticos e reais de uso linguístico.

Em resgate histórico da AC, vê-se que, *a priori*, situada na linha da Etnometodologia e da Antropologia, destinava maior atenção à descrição da estrutura de conversação e seus mecanismos organizadores, uma vez que:

> Norteou-a o princípio básico de que todos os aspecto da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada. Isto explica a predominância dos estudos eminentemente organizacionais da conversação (MARCUSCHI, 2003, p. 6).

A abordagem supracitada ainda era insuficiente para compreensão de outros fenômenos intrínsecos à conversação: os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais. Neste momento, pós década de 70, a AC reformula sua atividade de análise e passa a aderir à "perspectiva [que] ultrapassa a análise das estruturas e atinge

processos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da *organização* para a *interpretação*" (MARCUSCHI, 2003, p. 6, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, o objeto de análise da AC são os processos conversacionais focados na prática do dia a dia do ser humano, tais como o *rap*, gênero musical, marcadamente, oral e demarcado no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, em relação ao propósito de estudo, a AC estuda a estrutura linguística por sua natureza dialógica em seus aspectos referentes à intenção do emissor e à qualidade da mensagem dentro de determinado contexto.

O caleidoscópio de oportunidades de análise do texto conversacional se deve à dinamicidade do usuário da língua ao produzir textos orais, algo muito influenciado pela agilidade e espontaneidade dos diálogos, bem como das necessidades e intencionalidade comunicativas no momento de interação, promovendo, assim, uma multiplicidade de usos e manejos dos recursos linguísticos. Gumperz (1982, p. 23) ratifica tal afirmação ao salientar que:

> A diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseia em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar.

Embora uma perspectiva tradicionalista venha a enxergar esta diversidade linguística como um verdadeiro caos, este estudo se vale das considerações de Marcuschi (2003, p. 3) ao prediz que "o desempenho linguístico na fala não serve apenas da gramática e do léxico da língua, mas lança mão dos mais variados recursos (...)", que são fundamentais para a dinâmica específica do gênero textual música, no sub-gênero rap.

2 O uso da linguagem em favor da interação: os recursos linguístico-interacionais comuns ao gênero musical RAP

Dentro dos estudos sobre linguagem, sabe-se que há várias formas de concebê-la, a partir da ótica de diversos autores. Neste estudo, aborda-se a classificação apontada por Geraldi (1999) e Travaglia (1998), autores que concordam com a existência de três formas de concepção da linguagem: (i) a linguagem como expressão do pensamento; (ii) a linguagem como instrumento de comunicação; e (iii) a linguagem como forma ou processo de interação.

A partir das considerações de Geraldi (1999) e Travaglia (1998) e tendo em vista que em (i) evidencia-se uma perspectiva mais tradicionalista, que compreende a linguagem como expressão do pensamento pautada em regras consubstanciadas em modos clássicos dos "bons escritores", e que em (ii) isola-se a língua de seu processo de produção e dos fatores extralinguísticos inerentes ao uso da língua, este artigo ancora-se na perspectiva teórica da terceira concepção de linguagem: *como forma ou processo de interação* (GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 1998).

Nesta perspectiva, originária das teorias enunciativas, a linguagem é entendida como ação social influenciadora de nossa visão de mundo. Em referência ao aspecto comunicativo, supera (ii), pois vai além de compreender a linguagem como possibilidade de comunicação, correlaciona o processo de verbalização em sua função interlocutiva, materializado em práticas sociais diversas. Assim, este viés teórico-metodológico considera a linguagem como um processo, em constante metamorfose.

A compreensão da linguagem em sua interação resgata o esquema comunicativo de Jakobson (1960), constituído por emissor, receptor, referente, código, canal e mensagem. Nesse sentido, comunicar não se detém exclusivamente a transmitir informações, mas, nas palavras de Fiorin (2015, p. 74), a "agir sobre o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe". Verifica-se, então, que a comunicação é alicerçada por seus intuitos comunicativos e, em razão disso, será constatado nas análises realizadas neste estudo que o uso dos recursos linguístico-interacionais são artifícios do interlocutor para fazer valer esta premissa: cumprir os propósitos de comunicação do gênero textual rap, os quais, a grosso modo, dizem respeito à transmissão de uma ideologia, à proposição de reflexões por intermédio da letra musical e à manutenção da fidelidade e da atenção do público alvo.

3 Análise dos dados da pesquisa

Esta pesquisa coletou o *corpus* na rede social *Youtube*. Escolheu-se o gênero musical rap, proveniente do hip hop americano, pela sua potencialidade de retratar o cotidiano de famílias pobres, negras e de periferia. Caracterizado pela batida forte e gírias de guetos das grandes cidades, a letra vem em forma de discurso e muita informação, com o intuito de denúncia social ou reflexão.

Quanto à situação comunicativa, o vídeo é de um registro de um *show* de rap na lapa, um ponto turístico da cidade do Rio de Janeiro; é um local de encontros de uma cultura local, tendo geralmente como público turistas e moradores de favelas das redondezas. Em contexto informal de interação do cantor com o público, identifica-se considerável grau de intimidade entre os falantes.

Sobre o interlocutor, MV Bill, nota-se que o cantor produz músicas não se pautando em aplicar conceitos e regras gramaticais, mas em passar sua ideologia, através do emprego de vários recursos estilísticos do rap.

Identificou-se como intenção comunicativa, a retomada de situações do cotidiano brasileiro na música para que o público se identifique. Acerca do uso da linguagem, o cantor recorreu à modalidade informal, de acordo com as exigências para comunicação com aquele grupo social e com as demandas do próprio gênero musical em questão. É muito mais fácil um jovem de periferia ir a um show e ouvir politica, mas com uma linguagem no qual está acostumado, informal, do que ele ir a um comício onde são usadas palavras fora de seu contexto, ele não iria entender. A música mostra-se, portanto, com alto teor ideológico e adaptada ao contexto social em análise.

A música de rap “Só Deus pode me julgar” foi lançada em 2002 e postada na rede social *Youtube* para compartilhamento em 31 de março de 2002, pelo canal oficial do cantor MV Bill, com duração de 8’26”.

3.1 Considerações sobre a transcrição do *corpus*: rap “Só Deus pode me julgar”, autoria de MV Bill

Para a análise do texto oral contido no vídeo, usa-se o seguinte glossário, de acordo com o protocolo de transcrição de falas elaborado por Marcuschi (2003, p. 9), porém com algumas inserções adaptadas:

Protocolo de Transcrição de falas, baseado em Marcuschi (2003)	
Sinal	Especificação do uso
[[	Falas simultâneas
[	Sobreposição de vozes
[ ]	Sobreposições localizadas
(+)	Pausa pequena (até 1.5 segundo)

(1.8)[14]	Pausa superior a 1.5 segundo
( )	Dúvidas e suposições
/	Truncamentos bruscos
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento de vogal
(( ))	Comentários do analista
”	Entonação para uma subida rápida, equivalente a um ponto de interrogação
’	Entonação para uma subida leve, equivalente a uma vírgula ou ponto e vírgula
,	Entonação para descida leve ou brusca.
e e e ela	Repetição ou reduplicação de letra ou sílaba
… ou /... /	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação.

A legenda é composta apenas de duas codificações: F para simbolizar fala do rapper MV Bill; e P em referência às respostas em coro dos *back in vocals* ou do público presente na apresentação.

3.2 Análise Conversacional dos fatores: marcas conversacionais fáticas, estrato social e recurso estilístico

No início da música estudada já se pode verificar o uso conjunto de alongamentos de vogais, ênfase ou acento forte, pausas pequenas e truncamento brusco, indicadores de uma marca típica do rap, comum à abertura do show ou de início de música:

F: O::u” (+) E::i” (+) O::u” (+) E::i” /.../

Além disso, este recurso serve para estabelecimento do primeiro contato com os interlocutores, conduzindo-os a participar do canto, uma vez que o primeiro alongamento (O::u”) é reproduzido pelo cantor e induz-se, a partir da pausa pequena (+), para que o segundo alongamento (E::i”) seja realizado pelo público ouvinte.

Verificou-se também que a sobreposição de vozes e repetições também se caracteriza como marca do gênero musical rap, com o mesmo intuito de promoção da interação entre interlocutores, a saber:

[14] Inserir o tempo cronometrado dentro dos parênteses, a saber: (1.8), (2.5), (3.2).

F: /.../ Respeito é pra quem tem /.../ (+) e no rio eu sei que tem”
P: [tem”
F: Pra quem tem”, pra quem tem” /.../

Nota-se, ainda, que a quebra de linearidade sintática, demarcada pelo truncamento brusco, é própria do rap devido a necessidade de ritmização específica deste gênero, bem como por causa da intencionalidade de não fornecer informações longas e detalhadas, mas de se traçar sugestões, a partir de construções sintetizadas, para que as interpretações provenham de inferências realizadas pelo público em sua reflexão, o que pode ser constatado em:

F: Uma das piores distribuições de RENDA/
F: Antes de morrer talvez você ENTENDA /.../

Importa perceber que o compositor utiliza apenas uma expressão nominal (Uma das piores distribuições de renda), apresentando, inicialmente, pouco detalhamento de informações, mas ao compreender o *locus* da situação comunicativa analisada, já se pode, de antemão, inferir que se trata de uma crítica à dinâmica econômica brasileira.

Nesse sentido, Antunes (2010, p. 46) salienta que “não é sem razão: é consensual, no âmbito da linguística do texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos ao seu funcionamento, não cabem nos limites da frase”.

As teorias da comunicação respaldadas em Jakobson (1970) e resgatadas nas palavras de Alkmim (2001, p. 25) complementam essa premissa ao afirmar que:

> (...) o ponto de partida é o processo comunicativo amplo, e isso leva a ultrapassar a óptica estreita de uma análise do fenômeno lingüístico ancorada apenas em suas características estruturais. (...) o referido autor privilegia também os aspectos funcionais (...).

O uso de marcas interacionais fáticas também é recorrente, representadas, neste diálogo, pelo uso de repetições de pronomes indefinidos, constituindo verdadeiras perguntas retóricas, uma vez que objetivam não necessariamente respostas diretas ao questionamento, mas uma reflexão abrangente do fenômeno social retratado, como se pode observar a seguir:

F: Me acorrentaram (+) mas não meus pensamentos/
F: Me fale quem…Quem!?
P: [Quem!?
F: Tem o poder... Quem!?

P: [Quem!?
F: Pra condenar... Quem!?
P: [Quem!?
F: Pra censurar... Alguém!?
P: [Alguém!?

Tais construções servem, assim, de convite ao interlocutor para participação do diálogo, isto é, do construção interacional por meio do rap, algo que se mostra como exigência do gênero musical aqui tratado, pois através de perguntas o emissor cobra uma reflexão sobre o discurso que foi transmitido pela música, em outras palavras, o objetivo principal gira em torno do contexto com vistas à qualidade da mensagem emitida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considera-se que se pode perceber que o rap é um discurso abrangente. Estruturas como laços e capital social determinam a AC e com os textos emitidos por este gênero musical se pode verificar o dinamismo dialógico definidor de novas marcas verbais e não verbais de interação.

Em discurso retórico, em um ponto de vista sintático, nota-se a perda de linearidade justificada pela necessidade comunicativa de estímulo à interpretação do interlocutor. No entanto, essa quebra de raciocínio é fundamental no rap para cumprir seu intuito comunicativo de interação com o público, algo que, inclusive, caracteriza o gênero.

As marcas interacionais fáticas se fazem presente em constância, realizadas, no corpus analisado, pelo uso de gírias, perguntas retóricas e repetições, constituindo a formalização de um convite ao interlocutor para participar da conversa e construir com o cantor o rap tocado.

Em uma perspectiva mais enunciativa do que meramente formal, verifica-se a potencialidade de recursos empregados pelo rap em análise, que podem ser mais bem evidenciados a partir da aplicação da AC.

REFERÊNCIAS:

ALKMIM, Tânia. Sociolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Lingüística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GUMPERZ, John. **Discourse Strategies.** Londres: Cambridge University Press, 1982.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1970. (título original, 1960).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2003.

MV Bill Só deus pode me julgar no RAP na LAPA. 8’26”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1wRTSLsheWQ. Acesso em: 30 set. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: REPRODUÇÃO X RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Elielza Da Silva Cruz Machado[15]

RESUMO: Este estudo de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico tem por objetivo investigar e refletir sobre o papel da pesquisa no cotidiano escolar. Mostrou-se que a pesquisa pode ser um instrumento eficaz na construção da aprendizagem significativa, possibilitando a formação de alunos ativos na construção do saber, e não na sua reprodução. O educar pela pesquisa deve propor uma modificação na forma de educar tendo como objetivo incentivar o questionamento dentro de um processo de reconstrução do conhecimento. Educar pela pesquisa é ir contra a cópia do método reprodutivo, e a favor do método reconstrutivo. Assim sendo, assinalou-se que os profissionais da educação precisam aprender a não banalizar a pesquisa na escola, uma vez que ela ao ser trabalhada de forma correta, pode funcionar como força motriz para o desenvolvimento da curiosidade e da independência mental do indivíduo. Tal fato leva-nos a conceber que a prática da pesquisa no dia a dia do processo educacional torna a prática do professor numa prática transformadora. Espera-se que este estudo sirva de reflexão àqueles envolvidos com a prática educacional.

Palavras-chave: Pesquisa; construção do conhecimento; Aprendizagem significativa.

Introdução

O papel da escola deve ser o de formadora de seres pensantes. Assim, deve ter por finalidade essencial ministrar o ensino pelo “fazer fazendo” e pelo “ensinar a pensar”, ou seja, a escola deve trabalhar em função de garantir ao educando uma aprendizagem significativa. A partir desse entendimento levanta-se a seguinte questão: até que ponto a pesquisa no cotidiano escolar, auxilia o aluno na construção da aprendizagem significativa?

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância da pesquisa no processo de construção ou reconstrução do conhecimento e não na sua reprodução, bem como ressaltar que a pesquisa como parte do cotidiano do aluno pode instrumentalizá-lo com saberes para saber pensar e agir de forma mais critica na vida.

Abordar esse assunto justifica-se uma vez que se tem a intenção de mostrar que a pesquisa não deve ser cópia, mas uma elaboração própria, uma reconstrução

[15] Graduada em Normal Superior (FAETEC), Graduada em Pedagogia. (UNIRIO - CEDERJ), Especialista em Educação Inclusiva – LIBRAS (FAEL), Especialista em Psicopedagogia Institucional – (FACEC, Especialista em Gestão Escolar – (FACEC)

do objeto de estudo. E, ainda, mostrar que a pesquisa pode ser de suma importância para o desenvolvimento do aluno, levando-o a adquirir conhecimentos que facilitarão seu entendimento de mundo.

Esta pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico. Para tanto, recorreu-se a diversos teóricos, principalmente: Ausubel (1982); Demo (2002); Martins (2001); André (2001).

Martins (2001, p. 39) ressalta que "é pela utilização da pesquisa que se efetua o processo "reconstrutivo do conhecimento" por meio do questionamento contínuo da realidade e do uso dos meios investigativos apropriados à busca do saber".

Entretanto para que isso aconteça se faz necessário que o professor deixe de ser mero transmissor e o aluno mero receptor de informações. Assim, para que a pesquisa não seja banalizada em sala de aula e auxilie o aluno na sua capacidade reconstrutiva, o professor não deve usar a pesquisa como simples reprodução de conteúdo, mas sim como ferramenta na articulação ensino/pesquisa.

Portanto, faz-se necessário que o docente investigue, questione, tenha formação adequada para desenvolver um trabalho significativo em sala de aula; uma prática que conduza os alunos ao questionamento e aos instrumentos para a solução de problemas.

Pesquisa deve ser um instrumento dialético entre professor e aluno, um contrato de comunicação em que se estabelece uma aprendizagem mais significativa. Demo (2002, p.128) nos diz que, "pesquisa significa diálogo critico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção".

Concluiu-se que a pesquisa tem que estar na sala de aula e a sala de aula na pesquisa auxiliando o professor na sua prática docente com o intuito de mostrar que a pesquisa se faz necessário durante toda vida acadêmica, colaborando com a formação do aluno em seu comportamento investigativo, critico e reflexivo sobre diversos temas que ele venha a abordar em sua trajetória escolar ou de vida.

1 Pesquisa no cotidiano escolar: um conceito contemporâneo.

A pesquisa no cotidiano escolar trata-se de algo ainda ressente, principalmente quando relacionamos a mesma a construção ou reconstrução do conhecimento por parte do aluno ou como parte da prática docente.

Observar primeiramente um sentido etimológico da palavra pesquisa parece-nos relevante. Segundo a Enciclopédia Howaiss (2001, p. 2.200) pesquisa é " o conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc." São muitos os teóricos que apoiam-se , em parte, no sentido trazido pela Howaiss e complementam tal conceito com seus entendimentos sobre a pesquisa e sua função no campo educacional. Goldenberg (2002, p.10) ressalta que,

> Pesquisa é a construção de conhecimentos original de acordo com certas exigências científicas. É um trabalho de produção de conhecimento sistemática, não meramente repetitivo, mas produtivo, que faz avançar a área de conhecimento a qual se dedica a pesquisar.

Segundo Linhares (2002, p.102) a pesquisa foi vista por muito tempo como algo a ser praticado apenas por " professores formados especialmente para essa área". A pesquisa relacionada a pratica docente é algo considerado por muitos ainda ressente. De acordo com Fazenda (2001) era papel dos pesquisadores cuidar da prática teórica e dos professores da pratica em sala de aula, o mesmo ressalta que isso gerava uma dicotomia, pois o teórico não conhecia a prática, e o professor não sabia como por em prática as teorias propostas

Acabava acontecendo dentro de sala à mera reprodução de conhecimento, o professor reproduzia a teoria para o aluno e o aluno reproduzia de volta para o professor, surgindo assim à mera reprodução de conteúdo e de conhecimento, não havia nada de novo na metodologia da pesquisa trabalhada em sala de aula. Demo (2001, p.95) "diante de professores que apenas reproduzem aulas, dificilmente o aluno chega a ideia de que a educação tem como objetivo fundamental gestar a autonomia."

Essa reprodução leva o aluno a alienação, fazendo com que o mesmo tenha poucas chances de desenvolver um conhecimento significativo de fato, pois essa prática não leva o aluno a descobrir novos caminhos, o mesmo apenas segue passos deixados por outros. Há necessidade de uma relação de complementação entre teoria e prática. Para Demo (1996, p. 59) "é fundamental defender a necessitação mútua de teoria e prática, e vice-versa". Isto é, "Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar". (DEMO, 2001, p.14).

O educar pela pesquisa deve levar o aluno ao questionamento, reflexão, para que o mesmo possa ser sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. Nesse contexto não cabe mais um ensino baseado na cópia/reprodução de conteúdo praticada por muito tempo no ensino tradicional.

Para Moraes et al. (2002) o educar pela pesquisa é composto por três momentos, sendo o primeiro o questionamento, segundo construção de argumentos, terceiro comunicação e avaliação. Implicando em uma transformação no sentido da palavra aprender, esse sentido não pode mais ser o de reprodução, mas sim o de reconstrução do saber, não cabe mais aqui o treinar, domesticar a memorização do aluno, deve-se levar o aluno a desenvolver a autonomia crítica.

Demo (1996) ressalta que muitos professores, mesmo nos dias atuais, têm se portado em sala de aula como meros ministradores de aula, sendo seguidores do mero ensinar, levando os alunos a desenvolverem o mero aprender. O professor deve motivar seu aluno no processo de pesquisa, para que o aluno possa ir além das cópias. Não se deve ter a ideia de que aluno deva ser “(...) alguém subalterno, tendente a ignorância, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano.” (DEMO, 1996, p.15)

A pesquisa como pratica cotidiana deve levar a emancipação tanto do aluno quanto do professor. Pois o professor não pode ensinar o que também não sabe, o mesmo só poderá levar seu aluno à emancipação se antes emancipar a se próprio.

O professor deve ser um pesquisador/investigador da própria pratica em sala de aula, para que o mesmo possa fazer uma autoavaliação sobre as mudanças necessárias nos seus métodos de ensino, para que possa desenvolver uma prática mais reflexiva. Essa prática faz com que o professor aproxime mais a pesquisa da realidade da sua sala de aula. Muitos professores se prendem a teorias prontas para trabalhar em sala de aula, sem se perguntar se essas teorias cabem a realidade de sua turma em sala de aula. Se em uma mesma escola existem turmas diferentes, como pensar que todos os alunos responderão da mesma forma a uma determinada teoria proposta por uma pessoa que nunca viu a turma.

Portanto, o professor-pesquisador deve instrumentar-se de teoria, para que possa rever sua prática e proporcionar ao seu aluno uma educação diferente da que ele mesmo teve que se baseava apenas em cópia/imitação/reprodução.

Demo (1996, p.49), diz que, “é compreendido como professor, quem tem o que dizer a partir da elaboração própria”. Ressalta ainda que pesquisa em tese é “a atitude de “aprender a aprender”, e como tal, faz parte de todo o processo educativo emancipatório”.

2 O papel da pesquisa na construção da aprendizagem significativa.

Para se falar em pesquisa e sua importância na construção do conhecimento significativo, precisa-se primeiramente entender como a criança constrói o conhecimento. Piaget (1980) a esse respeito relata que as crianças aprendem seguindo uma ordem de fatores biológicos e sociais, embasado na tese de que as crianças têm fases de aprendizagem que devemos respeitar, entender e segui-las.

Já Vygotsky (1987) diz que a aprendizagem se dá a partir da interação da criança com o meio, ressaltando o papel da escola e do professor, em particular, na aquisição dos tipos de conceitos. E, ainda, afirma que a aprendizagem só irá acontecer se o mediador souber conduzir o processo, o que implica na reconstrução do saber. Portanto, no que se refere à pesquisa, infere-se que é necessária uma metodologia de pesquisa adequada, uma metodologia em que “a escola deixe de ser apenas a tradicional repassadora e cobradora de conteúdos para se tornar centro de aprendizagem significativa desses mesmos conteúdos” (MARTINS, 2001, p.32).

O Psicólogo norte-americano David Ausubel, um dos teóricos que embasam este estudo, conhecido pela sua teoria da aprendizagem significativa, em suas formulações sobre o tema, na década de 60 do século XX, tenta explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios conteudistas.

Ausubel (1982) enfatiza que quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que ele chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A pessoa neste caso decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação. No entanto, para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso entender e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento e, não apenas valorizar os

comportamentos externos e observáveis do conhecimento. Reafirma, ainda, que para ocorrer a aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Primeiro, o aluno deve ter disposição para aprender. Segundo, o conteúdo escolar tem que ser potencialmente lógico e psicologicamente significativo.

A presença da criança deve ser justificada através do processo que leve os alunos à detecção e controle do saber fazendo uso da pesquisa como instrumento nessa construção do saber. Para tanto, é preciso motivar o aluno a ser pesquisador, despertando o seu interesse, fazendo com que ele deseje aprender aquilo que ele precisa aprender. Fazendo uso da pesquisa o aluno tem condições de desenvolver a independência mental e a curiosidade do intelecto.

Para Goldenberg (2002) uma maneira de desenvolver pesquisa é usar a realidade dos alunos e desenvolver exercícios envolvendo o pensamento criativo, utilizando a bagagem de conhecimentos já existentes para a busca de novas respostas. Pesquisar sobre a família por exemplo, pode fazer com que o aluno reconheça a sua identidade e adquira autonomia à medida que vai se reconhecendo como pessoa que faz parte de um processo.

No entanto, para que a pesquisa contribua para a construção da aprendizagem significativa é preciso que as atividades propostas despertem o interesse do educando e satisfaçam suas necessidades. Por isso, o professor como pesquisador e formador de pesquisadores precisa desenvolver atividades que estimulem a capacidade de realização, que sejam desafios gostosos de serem vencidos e não somente uma cópia de um questionário tolo a ser preenchido. Precisa, na verdade, saber como fazer para que consiga redimensionar a aprendizagem através da pesquisa.

Vale lembrar que para Ausubel (1982) a aprendizagem significativa tem vantagens relevantes em relação à aprendizagem mecânica, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens. Fator que atribui à aprendizagem significativa importância para o indivíduo, sendo a mais adequada para ser promovida entre os alunos.

Para Rossini (2003) a aprendizagem é contínua e gradativa. A contínua acontece ao longo de nossas vidas. A criança vai para a escola com uma bagagem de conhecimentos e os educadores devem fazer uso dela para nortear sua prática

pedagógica. A aprendizagem gradativa envolve situações novas e situações já aprendidas que juntas vão se complexando de maneira que a criança junta o que já sabe com o que está aprendendo, organizando as experiências e reconstruindo saberes, enriquecendo o que já antes sabia. A iniciativa com projetos de trabalho escolar bem organizado pode atingir resultados surpreendentes como:

> ensinar, de maneira prática, a utilização de métodos simples de pesquisa, conseguir a interdisciplinaridade de conteúdos com mais facilidade, desenvolver temas extraclasse que ampliarão os conteúdos curriculares e a função educativa das tarefas pedagógicas (MARTINS, 2001, p.69).

Martins (2001) enfatiza que os projetos de pesquisa escolar são instrumentos de natureza interativa e, por isso mesmo, podem atender satisfatoriamente aos anseios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 no que tange à necessidade das escolas recorrerem às novas abordagens de ensino capazes de garantir ao educando a aprendizagem significativa. Aprendizagens que servirão de instrumentos para que o indivíduo participe de forma crítica e ativa da vida social.

Portanto, arrematar este capítulo com o dizer de Bourdier (1982, p.58) parece ser de extrema relevância, pois assim ele se expressa: “A pesquisa é talvez a arte de criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros”.

3 Saberes necessários ao professor para uma prática transformadora: tecendo algumas considerações.

A imagem do professor esteve por muito tempo atrelado à imagem do sacerdócio, da vocação. A profissionalização, a competência técnica e política estiveram no plano do dispensável, do acessório. Não se quer dizer que é desnecessária a dimensão afetiva do professor, pois para ensinar é preciso um amor desinteressado, que trabalha pelo crescimento do outro. Mas, a complexidade das relações sociais no mundo contemporâneo vem exigindo da educação uma prática pedagógica que seja capaz de formar uma multiplicidade de sujeitos, e que esses tenham condições de serem “sujeitos da própria vida”.

Assim sendo, há urgência em preparar educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança. Ser educador nesta nova dimensão significa comprometimento com a construção de uma nova realidade. E para que isso aconteça apenas ter vocação não basta.

Freire (1996, p.95) nos diz que “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que ainda não sei”.

Um bom educador deve estar ciente de sua importância e responsabilidade sobre a formação do aluno não só para mero acúmulo de conhecimento, mas para a vida. Assim a formação do professor deve assumir um papel que se contraponha a abordagem tradicional, que se apresenta voltada para um processo reprodutivo, deve buscar um modelo de formação que pressupõe continuidade, visão de processo, ou seja, que não se constitua em um produto pronto e acabado.

O tipo de formação que o professor recebe influencia diretamente na metodologia utilizada no seu trabalho. Dependendo de sua visão de homem e de mundo, de sua postura frente à educação será sua prática. Segundo Perrenoud (2001, p.11) “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade”.

Entretanto, a concepção que se tem hoje de uma formação de professor adequada inclui um perfil de professor que saiba tomar decisões e mudar rapidamente o rumo de sua ação quando necessário. Enfim, um professor capaz de ser sujeito de sua ação profissional.

Freire (1996, p. 39) ressalta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Tal reflexão no conduz à inferência de que o educador comprometido sabe que o aprender contínuo e a reflexão sobre a prática são essenciais para que as práticas sejam eficientes.

É de suma importância que o profissional da educação entenda que apenas a formação inicial não basta. Essa, por si só se torna insuficiente para uma atuação docente que visa a desenvolver um trabalho pedagógico que atenda à realidade da turma. O ser professor não deve se reduzir a uma questão técnica, mas sim envolver múltiplos saberes e dimensões da vida humana. E, é necessário que o educador tenha a real consciência do seu papel, e de que deve tornar-se um investigador da sua própria prática. Nesse sentido nos adverte Alarcão (1996, p.177) “Ser reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na

Para o professor estar realmente envolvido é fundamental que analise constantemente seu trabalho, suas atitudes e reações durante sua prática. Com isso, ele estará mais apto para lidar com o novo, o surpreendente, ter capacidade de remontar sua aula devido a fatos e interesses que surgem, principalmente porque isso faz parte da realidade da criança. Freire (1996, p.29) afirma que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É importante que o educador consiga passar para o aluno que ele pode pensar, expressar seu pensamento com liberdade, encarando e aceitando seus erros como algo normal em seu crescimento, pois é a partir deles que ocorrerá aprendizagem. Partindo desse pressuposto o professor deve ter clareza sobre o seu papel, pois esse deve ser visto como um elemento integrador, que deve ser eficiente para que a integração entre o aluno e o saber seja bem feita.

Assim sendo, o professor competente está sempre pronto a refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa. Isto porque hoje a prática pedagógica não comporta mais o ato de depositar ou de apenas transmitir conhecimentos e valores que condicionam o aluno a uma visão parcializada da realidade. Na verdade, o educador deve direcionar seu trabalho a fim de estimular a aprendizagem significativa, a motivação dos seus alunos, de modo que cada um deles possa vir a se tornar um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

Tornar-se um professor facilitador não é uma tarefa fácil, pois requer saber trabalhar em prol, levar o educando a aprender a não desistir, da conscientização de que em uma sala de aula não há aprendizado homogêneo e imediato, de que a orientação do professor, acompanhando cada passo do aluno, com a intenção de que ele, gradativamente, liberte-se e demonstre seu potencial, é fundamental a percepção de que a formação continuada é uma necessidade, e que uma postura crítica-reflexiva deve fazer parte do seu dia-a-dia.

O educador que quer ter uma prática transformadora deve procurar ter o domínio do conteúdo que ensina, mas, também não ter receio de dizer que não conhece a resposta, mas que a irá pesquisar e depois a trará (e cumprir a promessa); deve procurar adaptar seus métodos e procedimentos de ensino em função da necessidade de seus alunos; possuir tato em lidar com as diferenças individuais em sala de aula; estar aberto ao diálogo; e demonstrar dedicação profissional, senso de justiça, caráter, competência e hábitos pedagógico-didáticos necessários à organização do processo de ensino; deve demonstrar sua curiosidade, competência e dar abertura para indagações dos alunos; ter planejamento. Segundo Mascellani (1980, p.128),

> O educador que não se organiza de modo satisfatório para questionar as condições dentro das quais vive [...] não conseguirá sequer ter comportamentos autênticos diante daqueles que deve educar, ou, pelo menos, diante dos alunos que estão colocados diante de si, destinatários de sua ação educativa.

De nada adianta falar sobre organização, responsabilidade, ética, autonomia, se, na prática, não houver um planejamento das aulas, não se reservar algum tempo para o aperfeiçoamento contínuo, se não estiver aberto a críticas e sugestões que possam vir a ajudar na melhoria de sua prática. Nesse sentido, segundo Freire (1983) não são apenas os saberes apreendidos pelo processo de transmissão formal que determinam a prática profissional, mas também os saberes que se constroem na pluralidade das relações do homem com o mundo.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva exige que o professor, a partir da compreensão estabelecida quanto a sua ação pedagógica, passe a analisá-la, criticá-la e superá-la numa perspectiva de ação que se amplia para além das ações rotineiras de sala de aula.

É importante, nesse sentido, que o professor perceba que deve partir dele a necessidade de refletir sobre sua própria prática, dando com isso uma nova direção a sua ação, percebendo o que deve ser mudado ou conservado, possibilitando a elaboração do início de um processo da própria profissionalização.

Portanto, além da necessária reflexão sobre a prática, na busca do torna-se professor, é fundamental que esse repense no cotidiano de suas ações e relações com seus alunos e, por intermédio dos estudos contínuos, passe a assumir novas posturas frente aos desafios que se apresentam em suas rotinas de trabalho.

Considerações finais

Através da pesquisa foi possível delinear que a finalidade essencial da educação institucional deve ser conduzir o processo de ensino-aprendizagem pelo aprender fazendo, pelo aprender a aprender e pelo ensinar a pensar, incentivando a criatividade do aluno, trabalhando sua autoestima. E, ainda, respeitando as diferenças entre os diversos alunos que compõem o universo escolar, preparando-os para que sejam crítico-reflexivos. Portanto, o trabalho com pesquisa como prática cotidiana em sala de aula pode vir a ser uma ferramenta de suma importância para garantir a formação de alunos ativos na reconstrução do saber, e não na sua reprodução.

A partir da visão acima, pode-se dizer embasado em Demo (2001) que a pesquisa na sala de aula é uma estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestão da autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central.

O educar pela pesquisa deve propor uma modificação na forma de educar tendo como objetivo incentivar o questionamento dentro de um processo de reconstrução de conhecimento, que considera importante a participação do aluno, tendo por objetivo levar o mesmo ao questionamento. Educar pela pesquisa é ir contra a cópia do método reprodutivo, passando para um método reconstrutivo.

Assim sendo, os profissionais da educação precisam aprender a não banalizar a pesquisa na escola, uma vez que ela, ao ser trabalhada de forma correta, pode funcionar como força motriz para o desenvolvimento da curiosidade e da independência mental do indivíduo. Tal fato leva-nos a conceber que a prática da pesquisa no dia a dia do processo educacional torna a prática do professor numa prática transformadora. Isto é, uma prática que desenvolve no aluno habilidades e competências para aprender a aprender pelo resto da vida, competência exigida na atualidade. Competência que irá permitir ao indivíduo desenvolver habilidades para transitar livremente na vida em sociedade.

É imprescindível, portanto, que o trabalho com pesquisa em sala de aula aponte para a direção correta da aprendizagem. Por isso, é preciso que o professor saiba fazer com que a criança pense como cientista e aja como tal, tendo ânsia e desejo de descobrir ao que aos seus olhos ainda é oculto. É necessário trabalhar

com atividades que leve à renovação e ampliação dos conhecimentos que os alunos já tinham.

Dessa forma, arremata-se este estudo, ressaltando que cabe à escola trabalhar para formar indivíduos pensantes, (DEMO, 2001), tendo por base que o professor existe não para explicar matéria, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia de pensamento. Professores que saibam transformar a sala de aula em laboratório, local de pesquisa.

REFERÊNCIAS:

ALARCÂO, Isabel (org.). Inf. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. *O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores.* Campinas: Papírus, 2001.

AUSUBEL, David. *Aprendizagem Significativa.* São Paulo: Editora Moraes, 1982.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa***.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Pesquisa princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Saber Pensar.* 2. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Desafios Modernos da Educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. Cortez. SP. 2001.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes Necessários à Prática Educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar:* Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOWAISS, Antonio. *Dicionário Howaiss da Língua Portuguesa.* Rio de janeiro: Objetiva, 2001.

LINHARES, Célia Frazão. et al. *Ensinar e Aprender***:** sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MASCELLANI, Mário. *Quem educa o educador*. In: Revista Educação e Sociedade, ano II, n. 7, set/80.

MORAES, M. C. et al. *O paradigma educacional emergente*. 8. ed . Campinas: Papirus, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores Profissionais*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. *As Formas Elementares da Dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1980.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso*... Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S**.** *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEITURA LITERÁRIA: a magia de saber com sabor

Dulce Helena Pontes-Ribeiro[16]

Resumo: Comenta-se, neste estudo, sobre a leitura literária objetivando demonstrar as diversas maneiras de o professor sensibilizar os alunos para realizá-la. As recomendações ora mencionadas foram testadas em sala de aula por uma pesquisa de campo (parte de uma dissertação de mestrado da autora deste artigo). Sem discutir dados emanados da referida pesquisa, discorre-se sobre atitudes tomadas em sala de aula referentes ao texto literário, por já ter verificado que elas surtem resultados profícuos nessa investida. Adverte-se, como conclusão, que toda e qualquer tentativa nessa direção dependerá do envolvimento do professor para adaptar o que convier conforme a realidade instaurada no momento.

Palavras-chave: Aluno/Professor. Livro. Prazer do texto. Roland Barthes.

Informações preliminares

Embrenhar-se pelo texto literário é sair da trivialidade cotidiana da linguagem e palmilhar por terrenos movediços e inusitados. É deparar-se com um modo surpreendente de ver e sentir muito do que o olhar humano banaliza em seu entorno. Passar essa experiência ao outro, com sucesso, é tarefa que requer certo tato. Nesse sentido, o estudo em pauta (cujo *objeto* de estudo é o prazer do texto literário) procura responder à seguinte *questão-problema*: de que modo um professor de língua portuguesa da educação básica pode trabalhar em suas aulas com vista a encaminhar sua turma à apreciação prazerosa de textos literários? Para tanto, traça-se este *objetivo*: demonstrar meios de sensibilizar a turma envolvendo-a na arte literária. No empenho de se alcançar tal objetivo, emergiram algumas *questões de estudo*, quais sejam: quais as relações da leitura literária com o prazer de ler? Quais as vantagens do envolvimento do aluno com a literatura literária? O arcabouço teórico desta investigação tem como pilar o escritor francês Roland Barthes, pelo que leciona em sua obra O prazer do texto.

1 Sob a perspectiva exclusiva do prazer

A diversidade de leitura é sempre vantajosa ao leitor, mas a que se coloca em pauta por ora nesta discussão é a literária, realizada no envolvimento do prazer; aquela que extrapola o espaço limitado do cotidiano e impele o leitor a alçar voos da imaginação;

[16] Graduada em Letras (FAFITA). Pós-graduada lato sensu em Língua Portuguesa (FAFITA). Mestre em Educação Universidade Católica de Petrópolis. Doutora em Letras – Área de concentração: Língua Portuguesa (UERJ). Atualmente professora de Latim e Linguística no curso de Letras do Centro Universitário São José. E-mail: dulcehpontes@gmail.com.

a que ultrapassa o trivial, alimenta-se do inusitado, apodera-se de encantadoras proezas, leva o pensamento ao gozo e o torna copiosos eflúvios. Com efeito, “na leitura, o Desejo não pode ser desligado” porque nela há “um erotismo”. E assim, “o leitor tem, com o texto lido, uma relação fetichista; sente prazer com as palavras, com certas palavras, com certos arranjos de palavras; desenham-se no texto praias, ilhas em cujo fascínio o sujeito se abisma, se perde [...]” (BARTHES, 1984, p. 34-35). O leitor então transcende limites. Nas entrelinhas do texto, ele se envolve, age criando, trabalha os sentidos (segundo o apelo das mensagens), mobiliza o corpo e o espírito, em busca do querer mais, do prazer do domínio. Diante da multiplicidade não linear dos sentidos que o texto possibilita, significados são constituídos, formando liames entre o indivíduo e a sociedade, ocorrendo uma gama de transformações linguísticas no leitor. Conforme Nunes,

> A leitura é em si um acontecimento em que a língua se transforma: as significações são abaladas; as relações entre as palavras, entre as frases, se modificam; os mesmos segmentos lidos novamente trazem novos sentidos. A noção de leitura supõe, pois, a ação do pensamento e seus efeitos sobre a própria língua (NUNES, 1994, p. 16).

Enredado no texto, o leitor sai do estado de monotonia cotidiana para embarcar no fascínio da trama simbólica do texto, manipula palavras espraiadas de modo original, acaricia-as, sente-as um ser vivo admirável, mui amado, repleto de significados – sensações que podem instigar o leitor à compreensão crítica da realidade, pode fazê-lo transitar do mundo virtual para o real. Usufruindo essa leitura, o leitor se torna ativo, apossa-se do texto que já não é mais a obra do autor, mas do leitor que a reelabora no ato de ler, guiando-a a distintos sentidos, entremeando-a de inumeráveis saberes. Assim, a leitura ganha nova vida com esse tipo de leitor, o leitor proficiente, que com o texto dialoga e o intertextualiza, enriquece-o com suas contribuições. Em recompensa de seu trabalho, ao ler, ele se abastece de saberes, consubstanciando-se numa troca que o conduz à conexão a outras leituras. Nessa diligência, muitas vezes ele relê certos trechos, não mecanicamente, mas para viver, nutrir-se, deleitar-se, com liberdade de parar temporariamente a leitura não por cansaço ou desinteresse, mas sim para navegar nas ideias; retornar à leitura e abastecer-se para novas aventuras – situação que leva Roland Barthes a dizer que “A leitura foi muitas vezes comparada à alimentação. Um texto conforme nossa fome e nossa disposição momentânea, a gente engole, devora, mastiga, saboreia. Ler é pastar...” (BARTHES, 1999, p. 13).

Imergir-se assim na leitura é vivê-la nas implicações possibilitadas pelo texto que se

alia à leitura de mundo e à experiência de vida do leitor. Pela virtualidade da leitura literária, o leitor cresce, pois aprende a solucionar problemas, ajustando seu conhecimento prévio à questão instaurada na urdidura do texto. Nessa circunstância, seu pensamento é ativado, sua tensão é alternada a momentos de fruição e relaxamento. E o leitor se arremessa como sujeito que melhor entende a si próprio, ao outro, ao mundo, porque a leitura é também compreensão. Não é só o desvelar da trama textual pelo processo da intelecção: é imergir nele para dele extrair as riquezas que às vezes o próprio autor desconhece; é preciso inferir, captar o não dito explicitamente, mas perscrutado nas pistas que o texto possibilita, pela associação aos saberes do leitor em função do contexto. Essa atitude extrapola o racional e atinge o emocional.

Satisfaz ao leitor conectar o texto às próprias lembranças – sua história de vida – num laço fantástico, num jogo ausente de conflitos, de perturbações, de renovação de significados, e enquanto se entrevê, entende a própria existência. Neste fabuloso despertar, emerge um sujeito diante do objeto-texto, que constrói sentidos e elabora imagens não impressas nas páginas do livro, mas que são “produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação” (ISER, 1996, p. 13). De fato, é melódico viajar pela literatura, na magia de seu oceano, cujo bramido é cantiga acalentadora de mensagens deleitosas mas às vezes lancinantes. Nessas ondas, enredam-se itinerários em abundância donde se extirpam respostas plurais para diversos questionamentos.

Na literatura faz-se o uso não utilitário da linguagem, a qual não se refere diretamente ao contexto de modo que a obra se efetiva de modo singular: mais pela feição conotativa, plurissignificativa de composição; por ela, a manifestação do mundo não se dá com todos os seus contornos; seus hiatos são preenchidos no momento em que o leitor, diante deles, aciona seus imaginários, suas experiências, visão de mundo e preenche esses vãos de forma bem pessoal, atualizando o passado no ato da leitura, mobilizando de forma mais intensa as consciências, desvencilhando-se das amarras cotidianas. Essa forma participativa do leitor fornece ao texto uma gama de informações mais abrangente pela reflexão que exige nessa reconstrução. Na decodificação do conteúdo, o leitor descobre lugares, depara-se com manifestações socioculturais distintas, quer no tempo quer no espaço. E nesse envolvimento, ele tece um universo macro, nos âmbitos denotativo e conotativo, instituindo vinculações entre si próprio e a humanidade, uma textura cujos fios tecem leitura a demais artes:cinema, música, pintura, esporte, dança, moda, tevê, jornais, teatro, falas... múltiplas e mescladas vozes. Como o tempo não corrói a tessitura artística, a leitura literária à medida que atravessa gerações opera o fenômeno sagaz da comunicação.

É verdadeiramente no ato de ler que o texto vive, colore-se, matiza-se com o leitor que vivencia situações virtuais às vezes muito similares às do mundo real. Enquanto a mídia televisiva e demais meios de comunicação de massa lhe dá um mundo pronto com uma avalanche de representações, no mundo da leitura literária o leitor constrói paulatinamente em sua mente as situações, as imagens. Desse modo, ele, além de leitor é autor uma vez que elabora no ato de ler um novo mundo, reflexo de sua consciência, ao mesmo tempo, receptora e participativa. Há nesse labor uma relação dialógica e interativa entre texto e leitor, que instaura um cenário de sentidos, pois "os textos literários não se esgotam na denotação de objetivos empiricamente dados, a representação por eles intencionada visa ao não dado" (ISER, 1996, p. 101).

O prazer de ler é cambiante e múltiplo. Como num magnetismo, as palavras e seus arranjos divertem o leitor, dançam harmoniosamente entre si; na sedução do ritmo, deliciam o espírito. Nessa cadência extasiante, o leitor alça voos de contemplação com a linguagem verbal. Por seu turno, o enredo o instiga ao desvelamento das tramas de tal modo que a curiosidade o impele para o prosseguimento da leitura. Costuma-se instaurar-se aí um impasse: saborear o aparato dos signos, ou galopar rumo ao epílogo misterioso resultante da urdidura?

Para Machado (1999, p. 93), "o texto literário consegue ser subversivo e libertário"; para Roland Barthes (1999, p. 25), "ele não é senão a lista aberta dos fogos da linguagem (esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto [...]". Para Pontes-Ribeiro (2000, p. 28), ler é "viajar apreciando paisagens, explorando o desconhecido, com grandes chances de não se viver mais sem esse prazer repleto de fecundidade, de seiva, de vida". Ler é "garantia de liberdade do leitor, de autonomia". Ser maquinista, motorista, piloto, enfim condutor da direção, que tanto pode ir para a esquerda quanto para a direita, que tanto pode retroagir quanto avançar, que tanto pode parar, descansar quanto voltar ao mundo real e vivê-lo com mais segurança e criticidade. Leitura, poesia, ficção – total liberdade.

O prazer do texto é o momento mágico em que o corpo do leitor delira, mas sem que os outros o vejam e por isso sem condição de avaliarem o grau desse desejo porque nem sempre o corpo se mostra, nem sempre se deixa extravasar e transparecer o prazer. E assim, o leitor que, aparentemente sai do mundo, para o mundo é impelido; não pelo que está escrito no texto, mas pelo que este suscitou; muitas vezes exatamente por aquilo que ele não diz. São rasgos, janelas, através das quais o leitor ativo entra sem pedir

licença para apreciar um panorama sempre novo. Nessa lida, ele amadurece: enquanto se esvazia de (pré)conceitos, inversamente, impregna-se de saberes e neles se mistura e se tece unindo dito e não dito, tornando-se uma nova pessoa, agora, mais fecunda.

E, principalmente no que se refere ao não dito, lê-se em Morais (1996, p. 111): "'Ler nas entrelinhas' é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito. A habilidade do que está em jogo aqui ultrapassa o escrito para chegar à intenção". Tal afirmação condiz com esta de Castoriadis (1982, p. 167) ao interpretar Lévi-Strauss: "É impossível sustentar que o sentido é simplesmente o que resulta da combinação dos signos". De forma figurada, Barthes (1999) compara o leitor a uma aranha. À medida que tece, segrega a substância, e com esta tece a teia. É o leitor que, lendo, projeta sobre o texto seu conhecimento de mundo, tecendo seus saberes, sua invidualidade com a leitura:

> Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 1999, p. 82-83).

O fascínio da leitura excede a denotação do signo linguístico, convertendo-se numa figuratização, um passeio pela metáfora e pela alegoria; alcança-se o êxtase, atinge-se o riso e o pranto, a sublimação e o exorcismo. A palavra que adentra é assimilada, metamorfoseada em insólitas imagens, em criações e transfigurações. Do texto ao leitor, há um trânsito entre o pensar e o repensar da vida – a experiência de uma existência virtual. O texto já não é tão somente a representação da ideologia do autor, ele se transborda em potencialidades criadoras configurando-se em novas significações, formando outras imagens e pensamentos de sentidos plurais. E assim, digerindo a tessitura e dela participando, decompondo-a e reconstruindo-a, já não se é mais a mesma pessoa, que então está prenha de sentidos; não se é, pois, um simples leitor, e sim um leitor-autor.

Em suma: "O ato de imaginação é um ato mágico." (Jean Paul Sartre, apud POSTIC, 1993, p. 13); é um momento de fruição, de deleite, "nossa viagem imaginária alimenta-se de nossas esperanças ocultas, escondidas há muito, sempre latentes, prontas a germinar ao mínimo chamado" (POSTIC, 1993, p. 15). Imerso nas imagens e

fantasias e governando-as se atinge a criação. A propósito, é inconcebível se criar algo sem antes tê-lo imaginado, sem que previamente o tenha fantasiado e com ele sonhado. Ler é, portanto, um trajeto para tal conquista.

Recomendações

Registram-se aqui algumas práticas já experienciadas pela autora deste texto que podem auxiliar o docente em suas atividades de leitura com os alunos.

> No caso de uma escola parca de livros (o que é lamentável), pode-se fazer uma campanha no estilo de gincana para que os próprios alunos lutem na obtenção dos volumes. Outra maneira também é criar o clubinho do livro. Cada aluno traz pelo menos um livro. Numa turma de 30 alunos, haverá no mínimo 30 livros. Estes serão catalogados pelo professor que emprestará aos alunos, os quais assinarão no caderno de controle e terão uma data para devolvê-lo. Cada aluno terá chance de ler pelo menos 30 livros no ano (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 115).

Para o feedback da leitura, o docente deve sempre registrar o empréstimo e a devolução do livro. Na entrega do tomo, convém se fazer breve questionamento ao aluno, diante da turma, sobre a leitura feita. As observações ora registradas têm grandes chances de impelir os colegas a lerem o volume comentado. A todo momento o docente precisa manifestar interesse pela leitura que o aluno está fazendo, aplaudir a atitude dele, reconhecer o seu progresso; e, se houver fracasso, tentar compreender para ajudá-lo.

Propõe-se que a leitura literária não seja obrigação – o que não combina com prazer. Para despertar o desejo pela leitura, os livros deverão estar permanentemente à disposição dos alunos, isto é, na sala de aula para que o aluno possa escolher o que vai ler. Costuma haver um ou outro aluno que não toma qualquer livro, o que não pode passar despercebido pelo docente. Nesse caso, deve investigar quais os gostos desse não leitor e, com muito tato, apresentar-lhe outras leituras ou até mesmo um livro menor em termos de quantidade de páginas, com letras maiores, enfim de modo a suscitar o mínimo interesse, pelo menos. Quem sabe uma poesia ou uma crônica poderiam agradá-lo?

É importante também habituar o aluno a frequentar a biblioteca e também levar livros para a sala em todas as aulas quando não se tem aí um cantinho específico para tal. Os volumes devem estar dispostos de modo a facilitar o manuseio deles sem a intervenção do professor para que o aluno se aposse do que o afetar. Se solicitado, o docente deve opinar/sugerir, principalmente com obras/autores de seu conhecimento, mantendo-se na

condição mediador entre aluno e livro. Vez ou outra, deve tomar um dos livros, “ler a orelha, a capa, ou onde houver algum resumo para motivar o aluno a lê-lo” (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 115). É importante que o docente esteja permanentemente comprometido nesta atividade, sondando o que há de mais cativante para dispor ao acesso da turma, comentando dados interessantes, mas sem manifestar obrigatoriedade nessa atividade.

> Uma atividade que dá resultado é o professor ler em voz alta para a turma o início de um livro e parar num trecho bem interessante que suscita a curiosidade sobre o “depois”. Fechar o livro e esperar a reação da turma. O professor, então, pede que eles reflitam, imaginem como será o desenrolar e o final da história. Todos registram seu texto, escrevendo-o. Depois o professor verifica qual deles se aproximou mais do texto original. Quem conseguir isso, leva o livro de presente, que deverá ser lido e emprestado a quem mais se interessar (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 116).

Pode-se modificar a atividade acima, simplesmente fechando-se o livro para ver se alguém se interessa por lê-lo. É comum um ou outro aluno se prontificar a isso. Outra proposta é ler o início e o final do livro e, em seguida, os alunos (individualmente ou em pequenos grupos) escreverão o desenvolvimento. Realizada a tarefa, apontar fragmentos coincidentes com o texto original, mas sem esclarecer detalhes, deixar algo em suspenso para instigar a curiosidade dos alunos sobre a leitura da obra.

Quando a turma já estiver lendo com mais fluência e regularidade, é conveniente incentivá-la à criação do “diário de leitura” para serem registrados dados significativos de cada leitura realizada: notas sobre o autor; trechos mais identificadores com o leitor, justificando-se o(s) porquê(s). O diário deve ser um material especial para seu autor: bem caprichado, tratado com amor, reverência, pois há possibilidades de ele espertar, em um ou outro aluno, alguma aptidão poética.

Nessa linha de orientação, adapta-se solicitar à turma a elaboração de um texto iniciando-se assim: “‘Se eu fosse...’, ‘Quando leio...’, ‘Gosto de ler quando...’, ‘Leio mais quando...’” (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 116). O resultado dessa atividade funciona como redirecionamento do trabalho docente com vista a se amoldar mais ainda aos propósitos dos alunos. E, assim empenhado,

> É de suma importância que o professor consiga uma interação com os pais nessa sua tarefa de leitura. Numa reunião da escola, o professor pede um espaço para esclarecer seu trabalho e nesse momento argumenta sobre a necessidade de se chegarem juntos, que o empenho deles é crucial para o entusiasmo dos filhos. Sugere que os pais procurem saber qual livro o filho

> pegou na escola, mostrar certo interesse em lê-lo antes ou depois do filho. Isso dará origem a uma atmosfera literária e linguística no lar, agradará ao filho. Mas os pais não devem lê- lo a fim de fazer interrogatório, porém para discutir pontos de vista, dialogar com o filho. Sua participação, seu exemplo é decisivo.
>
> O professor deve sugerir aos pais para ir criando uma biblioteca particular em casa. Mesmo que durante muito tempo a quantidade de livros não passe de uma simples prateleira da estante, mas valorizar aquele cantinho. Sempre que chegar alguma visita, mostrar que aqueles são os livros que o filho já leu, mostrando-se orgulhoso disso (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 117).

Um expediente de resultado profícuo é levar à sala de aula um autor para discorrer sobre sua produção – possibilidade de despertar nos alunos a vontade de ler a obra. O autor (prosador ou poeta) pode ser da própria região. Interessante também é o docente junto com os alunos redigirem uma carta a um autor cuja obra tenha agradado à turma. “Cada aluno, de próprio punho, dá o seu recado, no decorrer da carta, inclusive que seja permitida a ilustração de desenhos para aqueles que quiserem. Provavelmente, o autor responderá, para grande satisfação da turma” (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 117).

Convém pontuar que ao docente não leitor trilhar por esse caminho é bastante espinhoso uma vez que a sua leitura é pré-requisito para a do aluno, caso contrário, aparatos metodológicos, sugestões de estratégias, prática experienciadas de outrem, provavelmente, serão difíceis de transcender à teoria. Cabe ao docente, carente dessa experiência, se esforçar para nela se inserir e, assim, aguçar seu senso crítico e sua sensibilidade leitora – pressupostos imprescindíveis à profissão do magistério.

Remate inconcluso

A docência não é imediatista, é um transcurso cuja escalada é gradativa em sua progressão e que se dá mediante a aglutinação de empenho, reflexão, ação e estratégias, e não apenas com o assinar de decretos. Encurtar caminhos com atitudes reducionistas não funciona, mutila o saber, mascara o trabalho docente e emperra o desenvolvimento individual e da sociedade.

Neste artigo, não há receitas infalíveis. Todas vão depender do esforço do docente em adaptá-las a seus alunos e aplicá-las com entusiasmo. Não se tem aqui certezas, mas práticas que já deram certo num determinado momento de certa realidade e que podem ainda funcionar desde que uma nova certeza seja procurada tendo em vista sempre outros referenciais emanados da malha da vida humana.

Afinal, o homem vive permanentemente imerso num mar de incertezas; por isso mesmo um modelo não basta. É necessário lançar-se no heterogêneo, plural, interdisciplinar, transversal; firmar relações, agregar fragmentos, sem perder a unidade; fazer a interseção entre as partes, atravessar. “Uma variedade de leituras pode fazer essa travessia. Isso é deveras complexo. A vida também é assim” (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 4).

Referências:

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. (J. Guinsburg, trad). São Paulo: Perspectiva, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. (Guy Reynaud, trad.). São Paulo: Paz e Terra, 1982.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. (Johannes Kretschmer, trad.). São Paulo: Editora 34, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, José. **A arte de ler**. (Álvaro Lorencini, trad). São Paulo: Unesp, 1996.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas: Unicamp, 1994.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. 2000, p. 21)

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. (Estela dos Santos Abreu, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

INDIVÍDUO, MEMÓRIA E HISTÓRIA

Marcio de Oliveira Monteiro[17]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender o modo pelo qual a interação entre indivíduo e memória possibilita a produção de fontes a serem utilizadas pela História. Consoante a isso, espera-se identificar o cérebro como sendo a sede anatômica da memória tendo o indivíduo, o ego freudiano como elemento fundamental de desenvolvimento desse processo; desvelar e enxergar a memória e sua construção a partir do discurso socialmente constituído e evidenciar individualidade e memória enquanto agente e fonte da História. Desse modo, espera-se demonstrar no que consiste a relação dessa tríade na produção da História, bem como ressaltar a importância da ação reflexiva acerca dessa tríade, abrindo espaço para que o leitor e/ou simpatizante possa fazer uma leitura mais acadêmica sobre o processo de construção histórica, a partir da memória.

Palavras-chave: Indivíduo, Memória e História.

Introdução

Determinado o objeto deste artigo científico cujo título discute a tríade Indivíduo, Indivíduo, Memória e História espera-se abrir discussão acerca da materialização da memória a partir da compreensão dos conceitos existentes em termos apropriados pelo senso comum e entendidos como sinônimo como ocorre nos casos relativos a: lembrança, recordação, memória e história.

Diante dessa realidade de múltiplos conceitos e considerando a memória como elemento de um complexo movimento biológico, procurar-se-á, dentre outros, saber: De que forma indivíduo e memória se interagem de modo a possibilitar a produção de fontes a serem utilizadas pela História?

Como Objetivo geral busca-se compreender o modo pelo qual a interação entre indivíduo e memória possibilita a produção de fontes a serem utilizadas pela História. De modo específico, espera-se, no primeiro instante da discussão, identificar o cérebro como sendo a sede anatômica da memória. Em seguida propõe-se desvelar e enxergar a memória e sua construção a partir do discurso socialmente constituído. Como terceiro momento de discussão, esse Artigo aborda a temática que evidencia a individualidade e memória, essa última capaz de destacar a importância de uma [individualidade] para a existência do outro [memória] enquanto agente e fonte da História. Coroando a discussão

[17] Mestre em Educação pela Universidade Autonoma de Assunção, Especialista em Supervisão Escolar (UNIVERSO), Especialista em História do Brasil (FIPH) e Especialista em Administração Escolar (UCAM), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna. Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação/Itaperuna; Docente da disciplina de Prática de Ensino dos Cursos de Graduação de Letras e História do Centro Universitário São José de Itaperuna – UNIFSJ. E-mail: diretoreap@yahoo.com.br

que não encerra em si mesma, discutem-se práticas discursivas e construção de identidades.

A natureza do tema, provocativa, tem despertado, principalmente nos cursos de História, um interesse peculiar acerca da importância da produção de fontes históricas a partir dos registros da memória. Outrossim, justifica-se a importância da construção desse Artigo por valorizar o indivíduo enquanto fonte primária da memória (dos fenômenos, fatos, episódios e acontecimentos), da própria memória enquanto expressões do complexo mundo biológico além de realçar a História como o grande organismo dinâmico de organização e produção.

Metodologicamente, essa pesquisa tem caráter qualitativo de fonte bibliográfica. Como pressupostos teóricos o estudo encontra apoio nas obras de Rüsen (2001), Ferreira (2002), Badaró (1998) e Oliveira (2012).

Oportunamente, esse Artigo tem a pretensão de criar novas reflexões e pensares acerca da tríade apresentada no título, *Indivíduo, Memória e História* e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que o leitor e/ou simpatizante do tema possa fazer uma leitura mais acadêmica da memória dando-lhe o caráter de mérito científico e significância diante de um universo Histórico dinâmico, mutante e de transformação contínua.

1. O CÉREBRO COMO SEDE ANATÔMICA DA MEMÓRIA

Antes mesmo de propor qualquer discussão entorno da temática definida para esse Artigo é importante considerar de modo preliminar a estrutura anatômica e os pontos de armazenagem dos acontecimentos, episódios e fenômenos captados pelos órgãos e canais perceptivos do indivíduo e que tem seus registros pelo cérebro.

Cientificamente parece bastante lógico empreender esforços nessa direção investigativa, para que se tenha compreensão de conjunto sobre a ação dos neurotransmissores no processo fantástico de intercomunicação interna dos fatos e acontecimentos que se constituem em descrição memorística das lembranças armazenadas no conjunto cerebral e que passarão a fazer parte do maravilhoso universo da historicidade humana. Como agem os neurotransmissores? - perguntar-se-ia.

De modo muito particular os neurotransmissores agem após manifestação dos órgãos dos sentidos. Assim, tato, olfato, audição, visão e paladar executam o papel primário de captadores das informações externas que por meio do Sistema Nervoso Central, pelas ramificações periféricas informam aos agentes da transmissão nervosa

[neurotransmissores] desembocam nas regiões cerebrais responsáveis pelo armazenamento dos fatos. Segundo Papez (1995),

> As estruturas e o circuito cerebral das emoções incluíram estruturas na face medial dos lobos temporais e frontais. Tais estruturas seriam: hipotálamo, o fórnice, os corpos mamilares, o hipotálamo, os núcleos talâmicos anteriores e o giro cingulado no lobo frontal. O hipocampo exerce um papel importante na expressão emocional, e o giro cingulado, localizado no lobo frontal, como região receptora da experiência emocional. Sendo assim, as emoções são respostas neurológicas e fisiológicas a estímulos externos[1] e internos[2], coordenados pelo próprio pensamento que envolve as estruturas do sistema límbico.

Desse modo, os estímulos externos são oriundos de situações do ambiente resultante de fatos e acontecimentos sócio-afetivos, culturais e outros. Já os estímulos externos estão relacionados, diretamente, ao psíquico, ao advindo do pensamento, das lembranças.

Diante da complexidade das ações neurológicas e dos múltiplos conceitos existentes e que alicerçam a trajetória dos fatos até tornar-se História, parece imprescindível e de bom tom a definição conceitual de termos muito próximos e comuns a essa realidade apropriando o investigador de nuances singulares próprias ao tema, a saber: lembranças, recordações, memórias e Histórias.

Surge, deste modo, espetacular oportunidade para uma discussão conceitual de quatro palavras que são apresentadas, sob o veio do senso comum, de modo muito próximo, mas que, contudo, representam contextos diferentes quando trazidos a luz da práxis e que uma vez enxergadas pela óptica da singularidade de conceitos poderá desencadear uma análise meramente metodológica sem o tônus da representatividade em seu grau macro.

Desse modo, abre-se um parêntese importante no sentido de desvelar as nuances peculiares a cada expressão:

Lembrança: “as lembranças, nada mais sustentaram nossas vidas. E a pesar de mal vividas tem ainda uma esperança de viver melhor”. O trecho da música “Aparências” de Cury Heluy - Ed Wilson interpretada por Márcio Greyck, nos anos oitenta, resignifica a idéia que o senso comum preconizou chamar de memória. Todavia, lembranças são fleches desconexos, instantes experenciados em recortes sem um desencadeamento metódico, linear e de consistência histórica.

De acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 779),

classificamos lembranças como sendo tudo aquilo "o que está guardado e vem à memória".

Recordação: de acordo com Badaró (1998, p.77), trata-se da rememoração de fotos de modo solitário uma vez que "recordação de uma pessoa só se torna um fato social quando ela a expressa verbalmente para alguém". Ainda de acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 1082), trata-se de "lembrança reavivada de fatos, pessoas ou sentimentos; reminiscência: recordação da infância; recordação de amores vividos."

Memória: no Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 842), memória é definida como "capacidade de recordar o que foi vivido. aprendido ou experimentado". Parafraseando Mattos (org.) et al (1998, p.76), a memória é operada com outros sentidos e em outras direções. Quando falamos de memória devemos levar em conta que ela constrói uma reta com o passado, se alimentando de lembranças vagas, contraditórias, sem nenhuma crítica às fontes que – em tese – embasariam esta mesma memória.

História: Ao contrário da memória, *de acordo com Oliveira Junior,*

> a **História** aposta na descontinuidade, pois ela é ao mesmo tempo, registro, distanciamento, problematização, crítica, reflexão e interpretação, ela denuncia e investiga alguns aspectos antes ignorados pela memória.A **História** tem que buscar uma representação crítica do passado, sendo as memórias fontes legítimas históricas, além de expressões de fenômenos históricos, possibilitando uma História Social das recordações. [consultado em 29/09/2016, http://principo.org/a-histria-oral-como-produco-de-fonte-para-o-ensino.html]

Por oposição à memória, a história denuncia e investiga alguns aspectos antes ignorados pela memória. *Para Badaró (1998. p.77),* "As memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam*, a saber, o que deve ser lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais". Consciente disso,* Oliveira et al (2012, p. 78) acredita que é "nesse sentido que a memória possibilita conexões entre a história individual e a história coletiva, permitindo, por exemplo, reflexões sobre o tempo histórico e a relação entre a micro e a macro-história".

Como afirma Rüsen (2001, p. 77), "O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele".

Portanto, depois das considerações iniciais, a percepção do que vem a ser de fato

memória parece deixar o senso comum mais distante da realidade científica, possibilitando um olhar mais técnico sobre a dinâmica de o apoio do qual se serve a História em relação às informações prestadas pelos registros neurocerebrais existentes, em áreas diversas do cérebro humano motivadas pelas lembranças, pelas recordações alojadas em canais de percepção da emoção, provocados e originários de fatos relevantes convergidos para a constituição de um todo ao qual denomina-se: memória

2 MEMÓRIA, DISCURSO SOCIALMENTE CONSTITUÍDO

O homem é um ser social e precisa do outro para manifesto da sua sobrevivência. Isolado, o homem passa a ser um mero amontoado de carne sustentada por uma estrutura óssea, formado por membros, tronco e cabeça. Assim, as formas pelas quais essas relações de sociabilidade e interação ocorrem, se somatizam e criam um campo de saber inconsciente que permite passear no tempo, sempre atemporal, em busca de experiências construídas em sociedade.

Muito embora o dinamismo atribuído e creditado à memória, enquanto fonte biológica de registros socioculturais e pessoais possibilitando uma constante e elástica mutação de significados, esses aspectos só poderão ser considerados a partir da sociabilidade, cujo conceito, de acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 1191), é definido como a “convivência que leva em conta as regras sociais; civilidade, urbanidade”.

O homem ilha se afasta da capacidade de integração por meio do isolamento em si mesmo o que se contrapõe à natureza humana que consagra desde o seu nascimento a capacidade sociável de viver e pensar no coletivo, permitindo a construção da tese de que indivíduo, memória e história são protagonistas do inconsciente e das muitas consciências experenciadas ao longo da formação histórica construída pelo ser humano.

Afastado da vida em sociedade o homem se sustenta com base em um conjunto de lembranças desconexas, apenas, e a memória, dinamismo vivo dos fatos e acontecimentos ocorridos, já não se conecta a uma leitura sociopolítica e cultural complexa, não sendo capaz de retratar um período ideológico e pragmático vinculado ao tempo e ao fazer histórico.

Contata-se, desse modo, a realidade vivente consumida por uma existência de introspecção, marcada pelo estado obsessivo alicerçado pela monoidéia. Cativo nas próprias idéias desconexas o indivíduo não disponibiliza, nem permite condições básicas

importantes e favoráveis a produção de memórias, de História por fim, concretizadas em fatos históricos, mas de apenas lembranças e recordações.

Mas afinal, como definir a trilogia, Indivíduo, Memória e História de modo que se possa promover uma reflexão centrada e, a partir da memória, procurando compreender a relação próxima existente e originária do indivíduo com os fatos sociais, que se tornaram e/ou se tornarão memória e, por fim, fontes de primárias de pesquisa estudadas pela História. De acordo com Santos (2003. p. 273),

> Podemos compreender a memória como sendo qualquer forma de pensamento, percepção ou prática que tenha o passado como sua principal relevância. A memória de experiências passadas está presente em cada palavra que dizemos em cada passo que damos ou em cada sonho que construímos. Ela está presente no pensamento, nos sentimentos e percepções, bem como na imaginação. Tudo o que sabemos ou que podemos aprender se deve às memórias que possuímos ou que iremos adquirir.

Não se trata, portanto, de interpretar a memória como algo que se supere e enterrar a História de modo avassalador, ignorando o seu papel superlativo no contexto científico. Afinal, de acordo com Mattos (org.) et al (1998. p.76):

> [...] a memória e a história não são sinônimos. Ao contrário da primeira, a história aposta na descontinuidade, pois ela é, ao mesmo tempo, registro, distanciamento, problematização, crítica, reflexão. Ela é operada com outros sentidos e em outras direções. Por oposição à memória, a história denuncia e investiga alguns aspectos antes ignorados pela memória.

Desse modo a memória assume o papel de representação dos arquivos mentais organizados visando uma representação linear e atemporal, enquanto à História cabe o registro de caráter crítico e analítico de todo um contexto estruturado de modo individual e coletivo, sem as amarras da emoção e dos interesses pessoais.

Para tanto consiste ação prudente pensar a memória enquanto um arcabouço histórico pautado nos valores de quem se serve de protagonista e narrador, uma vez que tais lembranças se manifestam de maneira a caracterizar uma experiência vivida no complexo universo da coletividade dos órgãos dos sentidos.

A emoção nesse sentido permite que os sentimentos regulem e estruturem a formação e a evocação de memórias por meio da ação de neurotransmissores fazendo com que os estímulos nervosos potencializem o Sistema Nervoso Central.

Graças a essa magnífica dinâmica cerebral é possível compreender essa reação a partir das relações e associações realizadas pelas crianças ao se lembrarem do processo

de fotossíntese, ao ligar esse conteúdo do componente curricular de Ciências a uma planta que tem em sua casa ou à árvore em que costuma subir quando está de férias na casa da vovó.

Para Rüsen (2001, p. 77), o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele.

Algumas lembranças ficam “escondidas” porque estamos expostos a mais informações do que conseguimos guardar. Aparentemente perdidas, essas lembranças ficam num lugar do cérebro chamado inconsciente. Ninguém sabe, todavia, explicar exatamente por que, mas essas lembranças conseguem voltar à consciência sem que o indivíduo controle. A literatura mostra que esse fenômeno sempre ocorre em alguma circunstância especial, quando algum fato ou informação evoca lembranças que se julgam perdidas. Para Bosi (1994. p. 47):

> Ao contrário, o que o método introspectivo de Bérgson sugere é o fato da *conservação* dos estados psíquicos já vividos; conservação que nos permite escolher entre as alternativas que um novo estímulo pode oferecer. A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez, a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida.

Cabe à História, contudo, a reconstrução de toda essa trajetória, propondo algumas sinuosas de modo a perceber as várias recordações e lembranças e, por fim, as memórias existentes, tendo-as como fontes históricas de pesquisa a partir da recordação de um ou vários grupos sociais. Afinal a memória individual é compreendida dentro de um processo psicológico básico, enquanto a memória social/coletiva é compreendida como processo de construção grupal. De acordo com Burke (apud MATTOS (org.). 1998. p.77):

> Em primeiro lugar, temos a memória individual. Os indivíduos se recordam no sentido literal, físico [...]. Isso significa afirmar que para que as recordações ganhem algum sentido, elas só podem ser pensadas enquanto construídas por grupos sociais. Por conseguinte é preciso que haja ao menos duas pessoas para que a rememoração se produza de forma socialmente apreensível. Em outras palavras, a recordação de uma pessoa só se torna um fato social quando ela a expressa verbalmente para alguém.

Em segundo lugar, registra-se a memória coletiva, aquela que pertence a um determinado grupo, assegurando coesão e solidariedade aos seus componentes. Para tanto, será importante pensar a memória coletiva como “retrato” de uma experiência vivida no tempo histórico passado, que pode ser caracterizado a partir da leitura técnica de um período histórico e que por fim retrata um contexto sociopolítico e cultural, bastante interessante, a partir do contexto, das personagens evolvidas e da sociedade como um todo.

Vigotsky (2006) ao priorizar a interação social entre crianças e adultos como fonte de conhecimento cria uma determinante bastante coerente e significativa ao pensar na formação do ser humano com base nas suas “memórias”, fruto da vida em sociedade, da cultura. Para tanto, define dois eixos de intervalos em constante dinamismo conhecido como a Zona do Conhecimento Real, estimuladas à medida que novas informações e conhecimentos são apreendidos, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, ou simplesmente aquilo que pode vir a ser conhecido. A esse processo Vigotsky estabelece como Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Pollak (1992. p. 201),

> *A priori* , a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

Desse modo, a memória se faz História no instante em que se configura na representação mental produzida pelo indivíduo em função das lembranças ditadas, relatadas e colhidas por meio de indicadores previamente estruturados, de estímulos internos e/ou externos despertados pelos órgãos sensoriais.

Assim, indivíduo, memória e História retratam uma simbiose una, dos elementos dessa tríade, em cujo agente da ação – o indivíduo – por meio de relatos construídos em um ambiente sociocultural, apresenta Sequência de relatos de uma história viva, memorizados para servirem de fonte de análise e exploração científica pela História oficial, o que descaracteriza oficialmente o senso comum que apresenta a memória como simples elemento da imaginação.

3 INDIVIDUALIDADE E MEMÓRIA

Longe de ser a memória fruto da imaginação, será oportuna a discussão sobre o

caráter que envolve a individualidade na estrutura psicossocial da memória, compreendendo a sua base pessoal e a sua condição de imparcialidade atribuída aos critérios inegáveis de valoração do contexto. Afinal, para Filloux (1966. p. 14-15),

> Em face da função imaginativa? Chamamos comumente de 'lembranças' as imagens ou os conjuntos de imagens precisas, determinadas, por vezes datadas, que se relacionam com acontecimentos do passado. Posso rever, com um quadro, a fazenda na montanha onde, este verão, passei uma temporada, evocar os pinheirais que a circulam etc. E se posso fazê-lo, é porque ao menos tenho a possibilidade de formar imagens das coisas, a capacidade de 'ver em imagem'. Esta função das imagens chama-se, precisamente, **imaginação.**
> Mas existe pelo menos outra maneira de fazer ato de memória, com relação a esta temporada na montanha. Numa conversa, poderei aludir a ela, assinalar a um interlocutor que possuo uma fazenda na montanha, sem por nada neste mundo evocar casa, pinheiros e outros aspectos do lugar. Sei que esta casa existe, sei que passei lá minhas últimas férias. É totalmente evidente que este saber é memória.

Uma vez que a memória retrata a história de maneira linear e livre, os percalços da cientificidade necessária à História partindo da premissa de que cada ser humano é uma individualidade complexa capaz de uma organização, registro e reprodução/ construção de um devido contexto histórico, a individualidade sugere o pensamento de que individualmente contamos e relatamos a História sob os auspícios da nossa subjetividade, apoiados nos valores existentes em cada indivíduo.

Com base nos princípios teóricos da Psicanálise, a vida psíquica que se define em três instâncias: id, ego e superego, a memória se constitui dos fatos e dados inconscientemente arquivados ao longo do processo de estruturação da personalidade humana a partir das suas múltiplas manifestações de interação social e, a individualidade, estaria a mercê das privações e castrações do superego, que segundo BOCK (1988, p. 68) "origina-se com o Complexo de Édipo, a partir da internalização das proibições, dos limites e da autoridade", o que favorecerá ou não o detalhamento dos relatos históricos, frutos da memória, de um modo mais contextual ou puramente linear. Para Delgado (2006. p. 16):

> A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis, temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram a sua vida.

Portanto, distribua três homens em três diferentes pontos estratégicos de uma montanha e obter-se-á três discursos diferentes entre si, muito embora o elemento constitutivo da História seja o mesmo, o que sacramenta a condição singular da observação e do relato histórico. Contudo, a análise parece requerer a sensatez em torno da caracterização dessa individualidade enquanto bem supremo à historicidade. Assim vale o questionamento crítico quanto aos elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva. Para Pollak (1992. p. 201):

> Em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de 'vividos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos, mas longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.

Sem a pertinência da individualidade a memória se descaracteriza uma vez que toda a sua lógica se estrutura na face das realidades múltiplas dentro de um todo coletivo, de um consciente coletivo a que Jung (2003) chama de inconsciente pessoal cuja denominação refere-se às camadas mais superficiais do inconsciente. De acordo com Jung (apud SILVEIRA, 2003. p. 64-65) o inconsciente coletivo,

> Corresponde às camadas mais profundas do inconsciente, aos fundamentos estruturais da psique comuns a todos os homens.
> Do mesmo modo que o corpo humano apresenta uma anatomia comum, sempre a mesma, apesar de todas as diferenças raciais, assim também a psique possui um substrato comum. Chamei a este substrato inconsciente coletivo. Na qualidade de herança comum transcende todas as diferenças de cultura e de atitudes conscientes, e não consiste meramente em conteúdos capazes de se tornarem conscientes, mas em disposições latentes para reações idênticas. Assim o inconsciente coletivo é simplesmente a expressão psíquica da identidade da estrutura cerebral, independente de todas as diferenças raciais. Desse modo pode ser explicada a analogia, que vai mesmo até a identidade, entre vários temas míticos e símbolos, e a responsabilidade de compreensão entre os homens em geral. As múltiplas linhas de desenvolvimento psíquico partem de um tronco comum cujas raízes se perdem muito longe num passado remoto.

Metaforicamente, individualidade e memória estabelecem uma relação de semelhança com o foco de uma máquina fotográfica. Uma vez direcionado, o objeto a ser registrado estará, de modo subjetivo, sendo analisado, sintetizado e avaliado. Processada toda a ação mental e perceptiva a memória registrará as nuances de interesse de cada fotógrafo e, obviamente, os recalques produzidos na memória inconsciente determinarão o que será importante lembrar. Afinal, a imagem, tridimencionalizada, oportunizará uma apreensão imagética particularizada pelos canais sensitivos do fotógrafo e só será possível resgatar do inconsciente os fatos e episódios não censurados pelo superego.

4 A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA ENQUANTO IDENTIDADE

Longe de qualquer dúvida a memória se constrói a partir da complexidade do ego, ou melhor, do eu, o que personifica a estruturação da identidade, do indivíduo, sendo-a dependente do uso que se faz da linguagem, das palavras em determinado contexto, o que permite afirmar, segundo Ferreira (2002. p. 109) que “[...] com relação à identidade, não há um ‘em si’, ou seja, não há uma identidade pronta e acabada”, uma vez que o ser humano como um todo se constroi, ou melhor está em constante processo de construção e de reconstrução, até porque a linguagem enquanto forma propriamente humana da comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes, possibilita manifestações humanas de caráter múltiplo.

Desse modo parece lógica a exaltação do indivíduo enquanto protagonista da memória em raiz ao mesmo tempo em que se tonifica agente, ator, expectador e personalidade da História. Afinal, a história, enquanto base elementar da memória produzida pelo indivíduo se constitui peça importante produzida pelo indivíduo na concepção e construção da História. Ainda para Ferreira (2002, p. 115),

> [...] Existem determinados climas geopolíticos que favorecem a construção de algumas identidades: no século XIX, por exemplo, um clima favorável aos nacionalismos; nesta passagem de séculos, um clima favorável a uma globalização excludente, mas que também dá lugar a identidades que resistem a esse processo homogeneizador. As identidades são fabricações, formas que a vontade política é capaz de criar: o que importa é examinar a serviço de que elas se forjam.

Diante dessa realidade, as práticas discursivas de manifestações do eu humano em situações e experiências variadas, vão tomando corpo e determinando um olhar sobre si mesmo em meio a um cenário imerso em símbolos e códigos mutantes capazes de

representar uma época histórica. De acordo com Thompson (2002. p. 47):

> [...] Em Ruanda, os genealogistas, *abacurabwenge*, tinham que se lembrar das listas dos reis e das rainhas-mães; os memorialistas, *abateekerezi,* os acontecimentos mais importantes de cada reinado; os rapsodos, *abasizi*, preservavam os panegíricos aos reis; e os *abiiru*, os segredos da dinastia. 'Sem nós, os nomes dos reis se desvaneceriam no esquecimento, nós somos a memória da humanidade', proclamavam com razão os cantores de louvores: 'Ensino aos reis a história de seus ancestrais, de modo que as vidas dos antigos possam servir de exemplo, pois o mundo é antigo, mas o futuro brota do passado.

Votre (apud FERREIRA, 2002, p. 110), afirma que,

> No lugar da identidade, temos um sujeito concebido como uma rede de crenças e desejos. Crenças e desejos que se constroem a partir da linguagem, ou, mais especificamente, a partir do uso da linguagem, já que se trata de uma pragmática. A linguagem é afirmada, então, como constitutiva do humano.

Assim, imagem e fundo concretizam uma visão paradoxal perturbadora ao mesmo tempo que instigante uma vez que permite conceber-se a identidade a partir do meio do qual essa figura se emerge. Para Guimarães (2009, p. 126),

> Se os estudos do local são relevantes no processo de construção das identidades, se esse processo, na educação escolar, deve pautar-se na realidade em que vivemos, ou seja, numa sociedade marcada pela pluralidade étnica, religiosa, cultural e, também, por profundas desigualdades sociais e econômicas, como fugir às armadilhas, em especial àquelas que insistem em impor no processo educativo nas escolas uma memória das elites dominantes locais e nacionais?

Halbwachs (apud EPELBOIM, 2004. p. 26) "nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se tratando de acontecimentos nos quais não estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós".

Desse modo estabelece-se um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico, e que traz um duplo ensinamento metodológico quando resulta na percepção da época enfocada pelo depoimento e sobre a época na qual o depoimento foi produzido. Com isso, passado e presente possibilitam a produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador na qual se cruzam as intersubjetividades. De acordo com Menezes (1992. p. 14-15),

> A memória coletiva história é um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporariamente situados. Melhor que grupos é preferível falar de redes de interrelações estruturadas, imbricadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: para manter-se, precisa permanentemente ser reativada. É, por isso, que é da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas.

Com isso, a memória coletiva se constrói pelo seu caráter comum, compartilhada por grupo de pessoa. Trata-se então, por analogia, de uma memória pública, na qual aspectos do passado estariam virtualmente disponíveis a qualquer indivíduo, por meio da memória documental, memória pública, fontes históricas reunidas em memórias coletivas de grupos historicamente constituídos: étnico, comunitário e/ou local, muito embora se discuta muito no atual contexto acadêmico a característica líquida e fluida das identidades quando se busca tratar a dicotomia presente no singular/plural, local, universal no ambiente da sala e aula.

Dessa forma, Indivíduo, Memória e História caracterizam o tripé necessário ao organismo elementar da pesquisa da memória, compreendendo-a no limiar do que é biologicamente processada no indivíduo e repassada a mais uma pessoa e a organização dessas percepções e impressões experienciadas na forma de projeções dialogadas, pictográficas etc que favoreça a História lhe atribuir a pertença da cientificidade necessária ao mundo acadêmico. Todavia, tudo tem seu início no indivíduo, na identidade do “eu”.

Considerações Finais

Não há como negar o princípio elementar da memória enquanto fruto de uma anatomia complexa e que se organiza a partir de áreas cerebrais despertadas por neurotransmissores. Certo é que esse artigo científico não se preocupa em estudar tais áreas, mas pensar a memória na sua condição de expressão intelectiva a partir dos canais perceptíveis produzidos pelos órgãos dos sentidos.

É essa memória, organizada de maneira coletiva, investigativa, que se configurará em História. Isoladamente, a memória basta em si mesma e quando muito pode ser encarada como meras lembranças e/ou recordações.

Não se deve esquecer que esse ser social, denominado homem, é depositário maior de todas as informações e fatos históricos. Tal realidade reforça a construção e fundamentação da tese de que indivíduo, memória e história são protagonistas do

inconsciente e das muitas consciências experiência das ao longo da formação histórica construída pelo ser humano.

Cabe dizer, ainda, da relação direta da memória com a identidade, esta última construída a partir da complexidade do ego, do eu, da utilização da linguagem em suas formas variadas de uso e emprego social, desenvolvida na relação com o outro.

Assim, a tríade Indivíduo, Memória e História concretizam uma dinâmica natural entorno da relação dos fatos e fenômenos sociais, desvelados na definição e consumação da História, uma vez que, se cabe uma analogia simplória pode-se dizer que: o indivíduo, fonte da memória histórica, consolida fatos e fenômenos em História no instante em que oferece à essa memória trato científico na retidão do papel investigatório dos aspectos ignorados pela memória, representando, criticamente, o passado.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. Bahia, Furtado, Odair, Teixeira, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** – São Paulo: Saraiva, 2013

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos** – 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

DELGADO, Lucilia Neves. **História oral – memória, tempo, identidades** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Dicionário escolar da língua portuguesa/ Academia Brasileira de Letras – 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008

Encontro Regional da História Oral Sudeste. **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil** – Org. José Carlos Bom Meihy. São Paulo: Xamã, 1996 - Série Eventos

EPELBOIM, Solange. **Memória individual e memória social/coletiva: considerações á luz da psicologia social**. Petrópolis: Universidade Estácio de Sá/ UCP, p. 18-31. 2004.

FERREIRA, Lucia M. A., Evelyn G. D.Orrico. **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILLOUX, Jean-C. **A memória**. Pérola de Carvalho (Trad.)2ª ed. Difusão européia do livro, São Paulo: 1966.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró (Org.). **História: pensar e fazer** – Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

MENEZES, Elpiano T. Bezerra. **A história, cativa da memória**. Ver. Inst. Bras. SP. 34:9-24. p. 14-15. 1992.

OLIVEIRA JÚNIOR, Alcidesio de – UFF- ***A História Oral como produção de fonte para o ensino*** (consultado em 29/09/2016, http://principo.org/a-histria-oral-como-produco-de-fonte-para-o-ensino.html).

OLIVEIRA, Regina Soares de; Almeida, Vanusia Lopes de Almeida; Fonseca, Vitória Azevedo da; Coord. Márcio Rogério de Oliveira Cano. **A reflexão e a prática de ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAPEZ, J.W. (1995) **A proposed mechanism of emotion**. Journal of Neuropschiatr and Clinical Neuos-ciences, v. 7, n 1, p.103-112

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p. 200-212

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **História e Memória: o caso do ferrugem**. Revista Brasileira de História, ano/vol. 23, número 046 – Associação Nacional de História. São Paulo: p. 271-295.

SILVEIRA. Nilse. **Jung: vida e obra** – 16. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Coleção Vida e Obra)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral** – 3 . ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A moral política em Burke e Robespierre

Wallace da Silva Mello[18]

Resumo: o presente texto se propõe analisar, através da comparação, o pensamento político de dois pensadores importantíssimos do final do século XVIII e começo do XIX: Robespierre e Burke. Entende-se que a teoria política, o pensamento político e social e a filosofia desempenham um papel fundamental na construção de valores, normas, procedimentos e éticas em dados contextos e realidades. Também se entende que tão complexa quanto a sociedade, as visões sobre um processo podem ser bem diversas, complexas e mesmo conflitantes. Neste sentido, apresenta-se a tese de que estes autores compreendem a moral política de modo diferenciado e que esta diferenciação semântica orienta a visão política segundo normas diferentes para cada um destes autores.

Palavras-chave: revolução; francesa; moralidade; burke; robespierre; política

Introdução

Ao final do século XVIII a Europa vivenciou uma dos seus mais intensos e marcantes períodos da história moderna e contemporânea. A revolução francesa transformou o contexto político, geopolítico e ideológico do continente ao colocar em questão uma série de princípios que orientavam a ação e o pensamento da época. Iniciada com a Queda da Bastilha em 1789, mas delineada por eventos e processos que haviam sido iniciados desde a metade do século XVIII, este evento marcou a história do Ocidente.

Os fatores que levaram aos conflitos entre o Terceiro Estado e o poder da monarquia absoluta foram a princípio: uma crise fiscal enorme adquirida ao longo do século XVIII, envolvimento em conflitos armados como a Guerra dos Sete Anos e o apoio aos colonos ingleses que lutavam pela independência das Treze Colônias e uma crise agrícola na década de 1780. A crise fiscal adquirida pelo governo francês foi se desenvolvendo devido à dificuldade do Estado francês administrar e gerir os gastos públicos. Ao mesmo tempo tornava-se cada vez mais difícil fazer valer a vontade do rei em todas as localidades do reino. Esse processo foi se intensificando a medida que o governo francês recorria a empréstimos bancários para tentar diminuir o déficit público que os assolava então.

Uma segunda causa foram os gastos com conflitos militares e o envolvimento do estado francês no processo de independência das colônias inglesas na América.

[18] Graduado em História pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), especialista em Política Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ).

Objetivando estreitar as relações políticas e econômicas com estas colônias, o governo francês colaborou com o envio de soldados e de recursos financeiros para a América. Um terceiro fator foram as colheitas ruins de final da década de 1780, que ocasionou uma alta no preço dos produtos e o aumento da fome tanto no campo quanto nas cidades francesas. Neste contexto, a convocação dos Estados Gerais marcou o início dos embates entre os diferentes grupos sociais franceses e sua oposição foi se tornando cada vez mais radical. O clímax foi a Queda da Bastilha (símbolo de poder e do governo absolutista francês).

Sob diversos aspectos, mas especificamente no pensamento político, a Revolução Francesa vai definitivamente ser um marco. Primeiro porque ela, acima de outros processos revolucionários, foi a primeira a trazer o tema da democracia. Neste sentido, a Revolução Francesa foi a primeira a trazer o tema da democratização à tona. O povo, a partir de então, passaria a contar, tanto dentro da França, como – em tempos posteriores – em todo o continente europeu.Ainda que se reconheça que os avanços sociais e políticos da democratização - principalmente o voto – não tinham adquirido espaço na França da época, é importante reconhecer que a partir de então, nenhum processo político poderia ser levado à diante no país sem o reconhecimento do papel e do poder que o povo francês possuía. E mais, com a consolidação dos princípios apresentados e defendidos durante a revolução francesa e a participação efetiva da população parisiense no processo revolucionário, cada vez mais esse princípio de reconhecimento do papel das populações mais pobres e de grupos sociais menos importantes – do ponto de vista da hierarquia do Antigo Regime – vai ganhando importância. Sendo assim, é a partir deste contexto que se busca uma comparação entre a visão de Maximilien de Robespierre e de Edmund Burke acerca da Revolução Francesa.

O objetivo do trabalho é tentar observar de que modo o tema da moralidade aparece na obra destes autores. Para tanto, utilizar-se-á dos textos *Discursos e Relatórios na Convenção* de Maximilien de Robespierre e*Reflexões sobre a Revolução em França* de Burke. Espera-se com isso, contribuir para o debate acerca do pensamento político das diversas correntes políticas que lutaram durante a Revolução Francesa, especialmente o jacobinismo e o conservadorismo.

A Moralidade Em Robespierre: democratização e Revolução

No contexto da revolução iniciada em 1789, muitos grupos e ideologias lutaram pelo controle e pelos direcionamentos que a França tomaria. Dentre estes grupos, os

Jacobinos são um dos mais importantes. É até possível considerar que jacobinos e girondinos – que a princípio seriam grupos diferentes – fizessem parte de um mesmo grupo com tendências diferentes, ou seja, uns mais moderados, e outros menos moderados. De todo modo, este grupo social e político é fundamental, pois é dele que diversas lideranças surgiram nos anos posteriores ao início da revolução.

Nascido em 1751, filho de uma pequena família de burgueses, Robespierre graduou-se em Direito em 1781 e em 1789 assumiu como deputado pelo Terceiro Estado da região de Artois. A partir de então, tornar-se-ia uma das figuras mais importantes e imponentes durante a Revolução Francesa. O pensamento de Robespierre é muito amplo. Ao longo da história várias interpretações caracterizaram o pensamento deste autor: ora o enfoque era econômico, ora político, ou até mesmo ético. A partir de agora, faz-se a opção pelos textos de Robespierre durante a Revolução Francesa, especialmente alguns dos discursos na Convenção.

No contexto dos acontecimentos da Revolução, Robespierre buscou legitimar sua posição de defensor das liberdades, mas acima de tudo defensor da propriedade legítima. No intuito de buscar a transformação das instituições políticas que estavam agrilhoando a população francesa, que estava aviltando a cidadania e os princípios universais defendidos pela Revolução, Robespierre discursará ferozmente contra a monarquia absoluta, contra os privilégios de estamento, contra a divisão social francesa de então e em defesa do processo revolucionário que havia sido iniciado.

Uma das características importantes no pensamento de Robespierre é a valorização da igualdade e dos critérios que tornem os cidadãos iguais. Isso fica claro na defesa que ele e seus partidários jacobinos fizeram de uma república mais democrática que fosse precedida por uma Declaração de Direitos feita em 24 de abril de 1793. Nesta defesa Robespierre deixa transparecer uma série de princípios que acredita-se fazer parte do seu ideário político. Um dos componentes importantes neste discurso é a atenção dada a questão da Propriedade. Segundo Robespierre ela deveria absorver um princípio moral. Isso fica explícito no trecho

> Art. I. A propriedade é o direito que cada cidadão tem de usufruir e dispor da porção de bens que lhe é garantida pela lei. Art. II. O direito de propriedade é limitado, como todos os outros, pela obrigação de respeitar os direitos de outrem. III. Ele não pode prejudicar nem a segurança, nem a liberdade, nem a existência, nem a propriedade de nossos semelhantes. IV. Toda posse, todo tráfico que viole esse princípio é ilícito e imoral. (ROPESPIERRE, 1999,89)

A distinção feita é entre a propriedade legítima e a grande propriedade sem função social. Esta está definida pelo uso abusivo da propriedade, ou seja, quando os indivíduos ultrapassam seus direitos infringindo sobre outros danos às suas liberdades, necessidades e segurança, então a propriedade e o direito sobre ela se torna imoral e ilegítimo. Atrelado a esta concepção de que a propriedade deve possuir um componente moral forte, qual seja a sua legitimidade, Robespierre também fala sobre os impostos, defendendo que deveria existir um imposto progressivo. O interessante é perceber como este raciocínio é uma influência do pensamento de Montesquieu, que já bem antes havia estabelecido a tributação progressiva como um preceito de um estado republicano[19]. Ao mesmo tempo, há ainda a noção utilitária de que quem tem uma propriedade maior deve pagar mais, pois usa mais a proteção do Estado.

Ao mesmo tempo em que se observa um valor importante dado por Robespierre ao tema da propriedade e de sua moralidade, é interessante observar que esta moralidade não é estranha ao mundo jacobino. Tanto pensadores conservadores quanto revolucionários como Robespierre possuíam um conceito de moralidade que deveria ser praticadoO interessante é perceber como essa moralidade, em Robespierre, vai se tornando cada vez característica da consolidação da revolução. Pois quanto mais os cidadãos aderem a estes preceitos, mais se cristalizam os princípios da revolução, pelo menos do ponto de vista de Robespierre,[20].

Além deste ponto, chama a atenção outros tema no pensamento de Robespierre a partir de seu discurso: a defesa da vontade do povo e da soberania dele nas decisões do Estado. Observem-se os artigos da Declaração a seguir:

> XIII. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder os progressos da razão pública, e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.
> XIV: O povo é soberano: o governo é sua obra e sua propriedade, os funcionários públicos são seus empregados.
> XV: A lei é expressão livre e solene da vontade do povo.
> XVI: A lei é igual para todos.
> XVII: A lei só pode proibir o que é prejudicial à sociedade; só pode ordenar o que lhe for útil;

[19]Ao mesmo tempo, há ainda a noção utilitária de que quem tem uma propriedade maior deve pagar mais, pois usa mais a proteção do Estado.

[20]Uma conexão importante pode ser feita entre o pensamento de Robespierre e o de Maquiavel sobre o tema da moralidade. Nos dois autores percebe-se que essa moralidade não é ditada por tradições ou pela permanência de um modelo de sociedade, mas ao contrário, a moralidade maquiaveliana e robespierriana pode ser entendida também como uma moralidade fundacional, manifestando-se em momentos onde a ordem social e política é modificada. No entanto, não se pode dizer que Robespierre tenha tomado de Maquiavel este pensamento, apenas que há uma conexão entre estes autores neste argumento.

> XVIII: Toda lei que viole os direitos imprescritíveis do homem é essencialmente injusta e tirânica: não é uma lei.[21]
> XIX: Em todo Estado livre, a lei deve sobretudo defender a liberdade pública e individual contra o abuso da autoridade daqueles que governam. Toda instituição que não suponha que o povo é bom e o magistrado corruptível é viciosa.[22]
> XX: Nenhuma parcela do povo pode exercer o pode do povo todo, mas o anseio que ela exprime deve ser respeitado como o anseio de uma parcela do povo que deve concorrer para formar a vontade geral. (ROBESPIERRE, 1999, p. 94)

A partir da citação acima, é possível identificar outros elementos importantes para a caracterização da moralidade no pensamento político de Robespierre. A princípio, é importante levar em consideração é a importância dada ao povo. Reverberando o pensamento rousseauniano[23], o autor delega ao povo a fonte de todo poder e da legitimidade e legalidade de um governo.

A ordem natural constitucional, na qual a soberania está no povo é o objetivo da associação política e deve conduzir as discussões e ações dos políticos, mas para se chegar a esse ponto é preciso passar por princípios revolucionários. Esse discurso serve para justificar o período de 11 meses em que Robespierre liderou o Terror[24]. O Estado serve para dar proteção ao povo, proteção essa expressa no respeito e nas garantias daqueles direitos fundamentais e inalienáveis dos cidadãos.

Enfim, para esse republicanismo francês caracterizado pelo jacobinismo de Robespierre, a base é que o povo merece proteção contra as facções que ameaçam os direitos fundamentais. A moralidade em Robespierre está ligada a, pelo menos, dois princípios básicos: a soberania popular e a organização de uma estrutura política que garanta essa soberania. Ao longo dos discursos de Robespierre fica claro o

[21] Já adiantando o argumento do próximo item, é interessante fazer uma comparação entre o pensamento de Robespierre aqui e a análise de Burke sobre os direitos do homem. Os direitos do homem são contra a boa ordem, mera abstração. Neste sentido, percebemos que enquanto Robespierre está afirmando que os direitos do homem estão na base da nova sociedade que ele quer fundar, para Burke esses direitos não existem. Se for impô-los, o serão pela força e contra a tradição diz Burke.

[22] Aqui percebe-se uma característica importante no pensamento de Robespierre que o diferencia do de Rousseau: o forte componente de oposição ao magistrado. No contexto da Revolução, Robespierre está escrevendo contra o próprio rei,. Neste sentido, pode-se perceber que é um elemento característico do pensamento jacobino e não necessariamente Rousseauniano. Na tradição daqueles que lutavam contra a tirania, Robespierre se inscreve de modo único, exaltando os direitos dos cidadãos e do povo sobre os tiranos.

[23] Entende-se que Robespierre bebeu do pensamento de Rousseau pois é este autor que em seu livro *O Contrato Social* defende a soberania do povo e a lei como expressão da vontade do povo. Esse ideário está expressamente marcado no trecho acima de citação de Robespierre.

[24] Em seu discurso *Sobre os princípios do governo revolucionário* Robespierre lança as bases teóricas e ideológicas do Terror. Neste sentido. O governo revolucionário é uma necessidade, ao mesmo tempo em que se forma como teoria fundante do terror. Aqui figura o estado de exceção, período onde em Governo revolucionário é a defesa do Estado contra as facções. Essa é a criação do estado de exceção.

comprometimento com a vontade geral. Para este autor, era fundamental que se assumisse compromisso com esse conjunto de valores, pois representavam a garantia do bom funcionamento da sociedade. Como ficou expressa na citação acima, Robespierre tinha como fundamentação básica a vontade do povo, que expressa na lei seria a representação da garantia da opressão sobre o próprio povo.

Burke, Tradição e Conservadorismo

Ao mesmo tempo em que Robespierre é político, ator e militante de sua causa, ao procurar colocar em prática seus preceitos e perspectivas, Edmund Burke conta uma história militando por um lado, a saber, o lado conservador. Nascido em Dublien, em 12 de janeiro de 1729 foi advogado e deputado na Câmara dos Comuns da Inglaterra. Apesar disso, sua notoriedade do ponto de vista político foi alcançada em 1790 quando, no bojo da Revolução Francesa ele escreveu Reflexões sobre a Revolução em França.

Iniciou sua carreira política em 1761 como primeiro-secretário particular do governador da Irlanda, Willian Gerard Hamilton. E a partir de então, cada vez mais se inteirou de assuntos políticos assumindo posições fortes e importantes na formação de um tipo muito específico de conservadorismo.

Se para Robespierre o tema central da moralidade era a garantia dos direitos fundamentais do homem, a saber a igualdade, a liberdade, a propriedade e a democratização do espaço público – na medida em que defendia o espaço maior de decisão para as camadas populares, o povo –, em Burke o tema central não será a democratização mas a desorganização social a partir da mudança.

Indagando sobre a legitimidade dos governos, ou seja, da ordem social e política, vamos encontrar em Burke pelo menos duas fontes de legitimidade para os governos já existentes: uma é derivada do contratualismo, a outra derivada da reiteração da tradição. Esta primeira fonte de legitimidade, derivada do contratualismo, tem sua origem na vontade dos portadores de direitos, que decidem majoritariamente por representantes. Ao fazer isso, Burke está legitimando o poder e a ordem liberal existente. A segunda fonte de legitimidade, como já apresentado, é a tradição.

O tema da tradição em Burke é fundamental, pois é a partir dela que o desenvolvimento do raciocínio burkeano se desenvolve. E mais, pode-se inclusive argumentar que a moralidade em Burke é uma moralidade tradicional. Tradicional não porque esteja baseada na prática corriqueira e difundida por todos os lugares, mas sim

porque está pautada na prática. Neste sentido, a tradição e a legitimação da ordem em Burke há um forte componente de hábito. A perspectiva contemplada é não inovar[25]. Ao mesmo tempo, essa concepção de moralidade atrelada ao passado é consciente de si. Também neste sentido, Burke marca a história do pensamento político.Burke lança mão da história, da experiência, e não de direitos. A tradição é outro nome para a experiência necessária para aqueles que precisam governar.

Mudança e conservação são temas centrais do *livro Reflexões sobre a Revolução em França*. Isso porque o problema encontrado na Revolução Francesa ,segundo Burke, é o da criação de novos valores, crenças e preceitos que vão contra a tradição, e por isso, devem ser combatidos com veemência objetivando impedir que estas transformações abalem as estruturas sob as quais se fundou a sociedade[26]. A moralidade em Burke está atrelada à tradição que é a herança maior a ser preservada. A propósito, outro elemento importante no pensamento burkeano sobre a revolução francesa é que Burke identifica nesse processo revolucionário outro erro: tentar criar moralidade. Segundo Burke, não se cria moralidade, ela advém da tradição[27]. Olhando para o exemplo inglês, cujas instituições políticas e a base social foram lançadas com a Magna Carta em 1215, Burke reafirma os valores e os preconceitos consolidados na Inglaterra como uma demonstração de como a tradição, e o respeito a ela, pode conduzir e permitir a sobrevivência de um povo. Atender à razão significa colocar em xeque a tradição.

Há um componente de organicidade no pensamento burkeano muito importante. A sociedade para Burke deve ter esse compromisso com o que ela é, e não com aquilo com o que querem que ela seja. O mundo da vida social é orgânico. A sociedade é um modo de composição pela sua constituição. Neste sentido, há uma diferenciação grande do contrato para Burke daquele concebido pelos ideólogos da Revolução Francesa. Burke critica o contrato social explanado pelos revolucionários, pois não tem fundamento tradicional, histórico, e é puramente convencional. O contrato burkeando está baseado na tradição e no papel de cada indivíduo na sociedade, enquanto que no pensamento dos

[25] É interessante perceber uma diferença entre o pensamento burkeano e o de Locke e Condorcet. Enquanto Burke esta se utilizando da história, da experiência e do passado como instrumentos que demonstram que a mudança é um problema, Locke abre mão da história para construir um pensamento onde a história é tabula rasa. Neste sentido enquanto a epistemologia burkeana está pautada na história, a lockeana nega a história para se afirmar. Uma outra diferença entre o pensamento de Burke é compará-lo com Condorcet. Pois este autor a história é progresso, uma concepção não existente no pensamento de Burke.

[26] Uma das formas de observar essa rejeição de Burke às mudanças é a crítica que ele faz ao clero francês que se envolve com a revolução.

[27] Aqui há um traço de diferença de muita importância: enquanto a moralidade robespierriana está assentada sobre a constituição de uma nova sociedade, ou seja, está assentada sobre o governo revolucionário e a Revolução em si, Burke nega esse caráter de fundação

revolucionários o contrato deve ser constituído novamente, agora não mais pautado na tradição e perpetuação dos valores tradicionais da aristocracia francesa, mas nos direitos fundamentais e básicos – a saber igualdade, liberdade e justiça social. A linguagem de Burke é quase religiosa, há um elemento de sacralidade no pacto social orgânico de Burke.

Outro componente importante no pensamento e burkeano é o valor dado à hierarquia. A hierarquia exerce no pensamento de Burke um papel fundamental. Segundo o pensamento burkeano, a boa hierarquia é aquela que consiste em ter todas as condições relacionadas e em nelas todas encontrar a virtude, em todas as condições. Neste sentido, uma boa sociedade e ordenada é aquela onde os indivíduos reconhecem seu lugar e procurar, nele, a melhor forma possível de contribuir com a sociedade. Retoma-se o argumento da organicidade citada mais acima. Em contraposição a hierarquia, a igualdade não é incentivada, pois esta última incentivaria os indivíduos a mudarem seus papéis sociais. A hierarquia que trata Burke é a da tradição, dos adequados preconceitos, que consiste que cada um encontre virtude em sua condição. O cimento da hierarquia, que consola cada um, a religião. Neste sentido, além da hierarquia ser um importante componente no pensamento burkeano, percebe-se que a religião exerce também uma função interessante de amálgama da sociedade. Mais um elemento de afirmação da tradição, não apenas laica, mas também religiosa[28].

Por tudo que foi falado até aqui, pode-se perceber que *Reflexões sobre a Revolução em França* é uma obra de combate. Um combate político e ideológico contra as transformações sentidas e vivenciadas por Burke no final do século XVIII e que teve como sua maior bandeira a tradição, o hábito, a experiência. Pode-se dizer que esta obra de Burke é um lamento contra a modernidade, na medida em que se perdem preceitos fundamentais para o bom andamento da sociedade. Neste sentido, pode-se também afirmar que Burke representa um forte ataque ao liberalismo político.

Conclusão

O objetivo do trabalho era discutir o tema da moralidade no pensamento de Burke e de Robespierre. Foram escolhidos estes autores porque se buscava uma oposição

[28] É interessante perceber que existe uma diferença importante no tipo de conservadorismo desenvolvido por Burke. Diferente de outros pensadores, como por exemplo De Maistre, Burke concebe um conservadorismo de cunho mais laico se o compararmos com esse outro pensador, para quem a religião exerce uma papel muito mais fundamental e importante do que em Burke. Como já foi falado, o conservadorismo burkeano está pautado na tradição política, cultural e também social das sociedades – principalmente a inglesa – em não na tradição religiosa como em De Maistre.

entre pensadores que estavam escrevendo durante a revolução francesa mas que possuíssem visões diferentes sobre este processo. Selecionou-se uma obra de cada autor e, ao trabalhar comparativamente, pode-se estabelecer uma diferenciação muito clara entre a moral para os autores. Enquanto Robespierre estará clamando por uma nova moralidade, que emerge da destruição dos valores e da sociedade do Antigo Regimee da afirmação de novos princípios consagrados na Declaração dos Direitos do Homem, Burke recorrerá a tradição como elemento formador da moralidade.

Pode-se dizer que possuem concepções contrárias de moralidade: a moralidade em Robespierre é criadora de uma nova sociedade, mais justa e legítima pois está assentada nos direitos fundamentais dos homens. Além disso, essa moralidade é consequencialista, na medida em que justifica até o estado de exceção – momento em que em nome da revolução e da sociedade justa o governo revolucionário pode tomar medidas radicais para garantir que os detendores do poder soberano, o povo, não o perca. Em contraposição a esta visão, o pensamento burkeano é conservador, pede por conservação da ordem vigente. Isso porque a moralidade, em Burke, está assentada nos valores tradicionais e na própria tradição. As coisas são o que são e devem permanecer assim porque aprendemos com a história que esse é o melhor caminho. Todos os elementos do pensamento de Burke, ou pelo menos vários deles, nos indicam que a moralidade burkeana está pautada na tradição. Neste sentido, a hierarquia, a sociedade orgânica, o valor da religião e, principalmente, o respeito à tradição herdada definem a caracterização da moralidade em Burke. Em nome e a partir da tradição é que devem ser pensadas as ações e os comportamentos políticos e sociais.

O interessante é pensar como um mesmo assunto, a Revolução Francesa, pode ser percebido e interpretado de formas tão diferentes. Pois enquanto para um autor a moralidade conseqüência lista originária na revolução e defensora dos direitos fundamentais e da justiça – ao garantir ao povo a soberania – é apontada como algo positivo, para o outro autor, Burke, esse raciocínio é exatamente o oposto do desejável, pois quanto mais os homens se afastam da tradição, mais eles se tornam susceptíveis de erros, pois é nela que residem as informações necessárias ao bom funcionamento da sociedade.

Por fim, cabe perceber e dizer que mesmo que se diferencie estas concepções de moralidade, elas possuem algo em comum: a capacidade de legitimar práticas. Tanto na concepção jacobina, quanto na conservadora, há um elemento de justificação de práticas políticas e sociais pautadas em diferentes princípios. Se Robespierre legitima o estado de

exceção e as ações do período do Terror nesta moralidade conseqüência lista já discutida acima, Burke, ao mesmo tempo, legitima e naturaliza preconceitos e práticas sociais da Inglaterra do período – o acesso a terras e ausência das massas na política, por exemplo. Em certo sentido, uma semelhança interessante é como estes autores possuindo concepções morais diferentes as utilizam com o mesmo fim: a legitimação política de práticas políticas e sociais de seus contextos.

Referências:

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução em França**. Brasília: Ed. Unb, 1982.

ROBESPIERRE, Maximillien de. **Discursos e Relatórios na Convenção.** Rio de Janeiro: EDUERJ: CONTRAPONTO, 1999.

USO DE FÁRMACOS NO TRATAMENTO CONTRA O TABAGISMO

Cintia de Almeida e Silva[29]
Bruno Borges do Carmo[30]
Geane Freitas Pires de Castro[31]

Resumo: O presente artigo visa demonstrar as consequências trazidas pela dependência do tabagismo e a importância da cessação do mesmo, uma fez que essa prática afeta não somente os dependentes químicos, mas todos que estão ao seu redor. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, onde se examinou o tema Tabagismo e se fez associações com situações corriqueiras, como gestantes que fazem uso dessa droga lícita que influencia diretamente na formação de seu feto, o ar poluído que transforma pessoas que não fumam em fumantes passivos. Além disso, abordou as formas que se têm para erradicar esse vício com o uso dos principais medicamentos existentes, que são a bupropiona, a nortriptilina e a terapia de reposição de nicotina, suas consequências e seus benefícios.

Palavras-chave: Tabagismo; Bupropiona, Nortriplina; Reposição de nicotina.

Introdução

Mesmo tendo suas conseqüências conhecidas, o tabagismo mata cerca de 5 milhões de pessoas por ano em todo o mundo. No Brasil, morre aproximadamente 200 mil pessoas por ano com doenças por ele causadas. Com isso, percebeu-se que as estratégias educacionais existentes são insuficientes para mudar o comportamento das pessoas relacionado ao hábito de fumar (PEREZ, 2006).

O tabagismo é o ato de consumir cigarros ou outros produtos que contenham tabaco, cuja matéria-prima é a nicotina. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) essa ação é considerada uma pandemia, ou seja, uma epidemia generaliza que precisa urgentemente ser combatida.

Ainda que sua prevalência tenha diminuído, no Brasil, o tabagismo é o culpado por causar mais de 200 mil mortes por ano. A maioria dos fumantes morre cerca de 20 anos mais cedo, devido a doenças que surgem precocemente por causa do cigarro (SZKLO, 2000).

[29] Graduanda em Farmácia Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: cintia_almeida93@hotmail.com
[30] Mestre em Avaliação pela Cesgranrio/UFRJ. Pós graduado em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF, e Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia pela UNESA. Graduado em Fisioterapia pela UNESA. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira. Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail:brunobji@gmail.com
[31] Mestranda Ciências das Religiões (Faculdade UNIDA). Especialista em Gestão Escolar. Graduada em Farmácia na Universidade Iguaçu (UNIG) em Itaperuna/RJ. Professora do Centro Universitário Fundação São José da (UNIFSJ) em Itaperuna/RJ. E-mail: gege_freitas@yahoo.com.br

No Brasil, o tabagismo é responsável por mais de 200 mil mortes, por ano, embora sua prevalência entre adultos tenha diminuído de 32% em 1989 para 19% em 2001. Segundo as estimativas do Ministério da Saúde, aproximadamente 400 mil casos novos e quase 130 mil óbitos por câncer ocorreram em nosso país em 2003. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) 3, 16% dos casos novos de câncer e 30% das mortes por câncer são atribuíveis ao tabagismo. O tabagismo é também responsável por uma proporção considerável de casos incidentes e mortes por doenças cardiovasculares e respiratórias não-malignas (OTERO, 2006).

O tabaco origina-se de duas espécies vegetais nativas dos Andes peruanos e equatorianos que foram descobertas no período de migração asiática para a América. Época em que o uso do tabaco e seu cultivo já haviam se disseminado entre toda a população indígena. Ele Era utilizado de várias maneiras, de fumo a inseticida e para fins medicinais como analgésico colírio e diversos outros (BALBANI, 2005).

Por possuir tantas propriedades medicinais, os imigrantes decidiram levar esse remédio para o seu país, uma vez que ele possuía características para combater o câncer. Com isso, o cigarro foi ficando cada vez mais popular, tendo como ápice a Primeira Guerra Mundial. Com o tempo, o remédio que curava passou a ser o próprio veneno. Além de causar dependência, o cigarro começou a causar câncer de pulmão nos indivíduos fumantes (GLYNN, 1998)

1. Entendendo como parar de fumar

O processo de parar de fumar possui vários estágios de mudança, uma vez que não é possível deixar de ser fumante de uma hora pra outra. Até que a pessoa consiga parar de fumar, ela percorre um longo caminho cheio de idas e vindas, que são os estágios de mudança elaborados por Prochaska e Di Clemente, sendo eles:

1. Estágio pré-contemplativo*:* nesse estágio o indivíduo não pretende parar de fumar nos próximos seis meses. São aqueles pacientes que vêem mais prós do que contras em fumar, que negam os malefícios do tabaco à saúde;
2. Estágio contemplativo*:* pretende seriamente parar de fumar nos próximos seis meses mas, na verdade, está ambivalente. Encontra um pouco mais contras do que prós em fumar mas, em caso de dúvida, não pára;
3. Preparação para ação*:* Pretende seriamente parar no curso do próximo mês. Já começa intuitivamente a usar técnicas comportamentais para livrar-se do fumo. Adia o

primeiro cigarro do dia, diminui o número de cigarros fumados etc. Fez pelo menos uma tentativa de parar de fumar no último ano;

4. Ação: O indivíduo parou de fumar;
5. Manutenção*:* Até seis meses após o indivíduo ter abandonado o tabaco. Esse período não ocorre passivamente, apenas deixando as coisas como estão. O indivíduo utiliza mecanismos comportamentais de adaptação ao meio sem cigarro, podendo até mesmo alterar seus hábitos rotineiros (como passar a não tomar mais café, por exemplo).

A conceituação dessas fases é importante tendo em vista o tratamento, uma vez que, de acordo com os autores, a intensidade, a duração e o tipo de intervenção devem se adequar ao estágio de mudança do paciente. Indivíduos num estágio mais tardio devem se beneficiar de tipos de intervenções mais intensas e orientadas para a ação. Indivíduos num processo inicial de mudança (pré-contemplativos, por exemplo) devem precisar de tipos de programas menos intensivos e mais extensivos, para que se possa acompanhá-los através do ciclo de parar de fumar e movê-los com sucesso até o estágio de ação (GIGLIOTTI, 2006).

A identificação da dependência de nicotina como transtorno psiquiátrico e o conhecimento crescente de sua neurobiologia levaram ao desenvolvimento, sobretudo nas últimas duas décadas, de terapias farmacológicas para essa doença. A importância dos medicamentos no tratamento do tabagismo tem crescido progressivamente, de coadjuvantes da terapia cognitivo-comportamental, os diferentes fármacos passaram a ter papel central na abordagem da maioria dos pacientes deveriam ser empregados com todos os pacientes que esteja, tentando parar de fumar (FOCCHI, 2007).

Os mesmos autores recomendam que, dentre os tratamentos farmacológicos, dois sejam considerados como de “primeira linha”: a reposição de nicotina e a bupropiona. Como “segunda linha”, recomendam a clonidina e a nortriptilina. Porém existem outros medicamentos que fazem esse tratamento (*Ibid.*)

2. Os riscos do tabagismo

Segundo Araújo (2004) a fumaça do cigarro, quando inalada, é um aerossol concentrado por 4.720 substâncias químicas diferentes, das quais, 40 potencialmente cancerígenas.

A nicotina não provoca câncer e tem poucas evidências de que possa afetar o sistema circulatório; contudo, é a substância que causa a dependência química e psíquica ao cigarro.

O alcatrão está relacionado com diversos tipos de câncer decorrentes do tabagismo, além de doenças pulmonares e cardíacas.

O monóxido de carbono é uma substância relacionada às doenças e efeitos adversos na gravidez. Quando inalada, a fumaça do cigarro exerce vários efeitos no trato respiratório, os principais são a inflamação e os efeitos mutagênicos/carcinogênicos.

A dependência química ao cigarro leva ao uso crônico e este aumenta o risco de doenças coronarianas (Ibid.)

2.1 Tabagismo passivo

O fumo ou tabagismo passivo é a inalação da fumaça de derivados do tabaco produtores de fumaça (cigarro, cigarro de palha, cigarro de cravo, bali hai, cigarrilha, charuto, cachimbo, narguilé) por não-fumantes. É também chamado de exposição involuntária ao fumo ou exposição à poluição tabagística ambiental (PTA). Segundo a Organização Mundial da Saúde, a fumaça de tabaco é o principal agente poluidor de ambientes fechados.

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2006):

- O tabagismo passivo é a 3ª maior causa de morte evitável no mundo.
- Estima-se que existam 2 bilhões de fumantes passivos no mundo, desses, 700 milhões seriam crianças.
- Aproximadamente, a metade das crianças do mundo é fumante passiva.
- O tabagismo passivo é a maior causa de doença respiratória em crianças.Mais de 100.000 casos anuais de câncer podem ser atribuídos ao fumo passivo.
- O risco de desenvolver câncer de pulmão, para um fumante passivo, é três vezes maior do que para os que não estejam expostos à fumaça.

2.1.1 Tabagismo Passivo e Gestante e o ar poluído pela fumaça do tabaco que as crianças respiram

A exposição do feto ao fumo materno é o exemplo mais grave de tabagismo passivo. Cerca de 60 estudos envolvendo 500 mil mulheres grávidas mostraram, com

fortes evidências, que os neonatos de gestantes fumantes têm peso inferior ao das gestantes que não fumam (redução média de 200 g) e a chance dobrada de prematuridade (REICHERT et al., 2008).

As substâncias tóxicas do tabaco passam da mãe para o filho via cordão umbilical e há 3 vezes mais nicotina no leite materno do que em seu sangue. Existem evidências de que a exposição de gestantes não-fumantes à poluição tabagística também pode reduzir o peso do neonato (média 33 g). Dentre outros desfechos indesejáveis da gestação em fumantes, estão o risco aumentado de placenta prévia, gravidez tubária e aborto espontâneo.

Estudos mostram que o tabagismo na gestação pode contribuir para a síndrome da morte súbita do bebê, além de causar importantes alterações no desenvolvimento do sistema nervoso fetal, sendo o fumo na gravidez responsável por 20% dos casos de fetos com baixo peso ao nascer, 8% dos partos prematuros e 5% de todas as mortes perinatais (KROEFF et al.,2004).

A insuficiência útero-placentária tem sido indicada como o principal mecanismo responsável pelo retardo do crescimento fetal nas gestantes fumantes. A nicotina causa vasoconstrição dos vasos do útero e da placenta, reduzindo o fluxo sangüíneo e a oferta de oxigênio e nutrientes para o feto.

Além disso, os danos biológicos celulares e moleculares provocados pelo monóxido de carbono e por outras toxinas também apresentam forte interferência no desenvolvimento do feto (SILVA et al., 2006).

A redução da função pulmonar em neonatos de gestantes fumantes pode contribuir para o desenvolvimento ou agravamento de asma durante a vida dessas crianças, maior predisposição à doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) na vida adulta. O tabagismo é uma das poucas causas evitáveis desses desfechos (ARAÚJO et al., 2006).

Algumas considerações relevantes na abordagem da mulher fumante:

• A intervenção mais eficaz no tabagismo materno é a prevenção da iniciação e o estímulo à cessação nas jovens antes de engravidar, através de ações de proibição do fumo em todo ambiente público, além do aumento do preço do cigarro, estímulo à prática de esportes e disponibilização de programas de cessação tabagística, inclusive nos locais de trabalho (REICHERT et al., 2008).

• Embora os maiores benefícios para o desenvolvimento fetal ocorram se a cessação do tabagismo acontecer ainda no início da gestação, a interrupção em qualquer momento da

gravidez, ou mesmo no pós-natal, tem um impacto significativo na saúde familiar (LOTUFO, 2007).

A exposição ao tabagismo passivo ocorre em qualquer lugar onde o fumo é permitido: em casas, no trabalho, no lazer e em locais públicos. A OMS estima que cerca de 700 milhões de crianças, ou quase metade das crianças do mundo respira ar poluído pela fumaça do tabaco, especialmente em suas casas. Pesquisas desenvolvidas pela OMS e pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), dos Estados Unidos, com estudantes de 13 a 15 anos em 132 países, entre 1999 e 2005, mostram que 43,9% dos estudantes estão expostos ao tabagismo passivo em casa e 55,8% estão expostos em locais públicos. Dos estudantes pesquisados, 76,1% disseram apoiar a proibição do fumo em espaços públicos (ACTBR, s.d.).

3. A ação do Farmacêutico na cessação do tabagismo e a farmacoterapia – utilização de medicamentos auxiliadores

Em artigo publicado no Conselho Federal de Farmácia [], o farmacêutico tem um papel importante, uma vez que possui um estreito contato com o paciente, permitindo-lhe que o conscientize sobre os riscos do tabagismo à saúde. Agindo também na motivação do paciente para que procure programas de tratamento pelo Sistema único de Saúde (SUS) em sua cidade, e dê suporte, por meio de acompanhamento farmacoterapêutico a esse tratamento.

> O conceito de farmacoterapia envolve um conjunto de princípios, metodologias, pesquisas clínicas como estudo do quadro clínico do pacientem bem como o acompanhamento de todo o tipo de efeito que o fármaco possa causar. Ao administrar um medicamento, espera-se que ele desenvolva um efeito positivo, visando à cura, prevenção e diagnóstico ou tenha ação paliativa (Barros, 2007).

A farmacoterapia é indicada para os dependentes da nicotina. Divide-se em: fármacos de primeira linha (bupropiona e terapia de reposição da nicotina) e de segunda linha (clonidina e nortriptilina).

3.1 Fármacos de primeira linha

3.1.1 Bupropiona

A bupropiona é um antidepressivo não-tricíclico que inibe a recaptação pré-sináptica de dopamina e noradrenalina. Acredita-se que sua ação nas vias dopaminérgicas centrais seja o mecanismo responsável pela diminuição da fissura pelo cigarro nos pacientes em abstinência da nicotina (BALBANI, 2005, p. 823).

O tratamento deve ser iniciado com 150 mg (um comprimido) pela manhã por três a quatro dias. Se bem tolerado, passar para 150 mg duas vezes ao dia. O intervalo entre as doses deve ser de no mínimo oito horas. Devido à freqüência de insônia como efeito colateral, recomenda-se que a segunda dose seja tomada ao final da tarde ou início da noite. Diferentemente das TRN (terapia de reposição de nicotina), os fumantes devem iniciar o uso da bupropiona uma semana antes da abstinência, até que atinja níveis plasmáticos constantes (LARANJEIRA, s.d.).

Os efeitos colaterais mais comuns são insônia, boca seca e cefaléia, sendo cefaléia, *rash* cutâneo e urticária as razões mais freqüentes para suspensão do tratamento.

Conforme o estudo de GIGLIOTTI (2006) os pacientes devem continuar a utilizar a bupropiona na dose de 300 mg/dia por três a quatro meses. Costuma-se frequentemente utilizar a sua combinação com as TRN, especialmente em fumantes que recaíram ou que não conseguiram alcançar a abstinência com as medicações de reposição de nicotina. Recentemente foi publicado um estudo, comparando quatro grupos de pacientes: bupropiona isoladamente; bupropiona mais adesivos de nicotina; adesivos isoladamente e placebo. Nesse estudo, a bupropiona mostrou-se mais eficaz, tanto isoladamente quanto em combinação, que o adesivo isolado e que o placebo.

Outro benefício potencial da bupropiona é seu efeito no ganho de peso que freqüentemente é associado a deixar de fumar. No estudo de Hurt et al, ao término de sete semanas os pacientes tomando placebo ganharam três quilos, em comparação com 1,5 quilos nos pacientes tomando a medicação ativa. Embora a diferença não seja muito grande, pode ser relevante para aqueles pacientes especialmente assustados em ganhar peso (o que é muito comum em mulheres).

O mecanismo fisiológico de ação da bupropiona parece estar ligado a sua ação inibidora da recaptação da dopamina e noradrenalina. Como já foi dito, a nicotina eleva os níveis de dopamina cerebral em áreas associadas ao efeito reforçador de drogas como a anfetamina, cocaína e opiácios. Acredita-se que a ação dopaminérgica do fármaco reduziria a propriedade reforçadora da droga (nicotina no caso) e sua atividade

noradrenérgica no locus ceruleos reduziria os sintomas de abstinência (LARANJEIRA, s.d.).

3.1.2 Terapia de Reposição de Nicotina

A reposição de nicotina foi o primeiro método farmacológico disponibilizado, há cerca de 20 anos, para tratamento do tabagismo. Todos os tipos de apresentação, seja na forma de adesivos transdérmicos, gomas, pastilhas, inalador ou spray nasal, possibilitam maior eficácia na cessação do tabagismo quando comparados ao tratamento com placebo. No entanto, variáveis como tempo de uso, tipo de apresentação, dosagem e uso com ou sem orientação médica podem interferir nos resultados obtidos. (ISSA, 2011)

> O uso desse tipo de terapia baseia-se na necessidade de reduzir o sofrimento do fumante com os sintomas da abstinência. Mas, embora a maioria das pessoas fume primariamente para obter nicotina, ela é apenas uma entre as mais de 4.000 substâncias químicas do cigarro e um dos seus constituintes menos tóxicos. [...] (LARANJEIRA, 2005).

3.1.3 Tipo de Terapia de Reposição de Nicotina e sua Utilização

A reposição de nicotina mantém o organismo com doses cada vez menores da droga, reduzindo os sintomas físicos de abstinência sem expor o paciente aos efeitos nocivos dos outros componentes do tabaco. As modalidades mais comuns da TRN são os adesivos e as gomas. Uma vez que os adesivos fornecem uma quantidade fixa de nicotina através da pele. Conforme o tratamento progride, são usadas doses decrescentes de nicotina a cada dia. O adesivo deve ser aplicado em uma área de pele limpa e sem pêlos no período da manhã. Sua duração é de 24 horas [ ] (2006)

O tempo ideal de tratamento ainda não foi totalmente esclarecido, assim como a dose ideal para se iniciar o tratamento. No Brasil, o único disponível por enquanto é o “Nicotinel TTS”. Tipicamente aplica-se um adesivo de 30 mg durante quatro semanas, seguidas de mais quatro semanas com os adesivos de 20 mg e mais quatro com os de 10 mg. Dessa forma, faz-se uma redução gradual da nicotina sérica. Alguns pacientes podem precisar de menos tempo de terapia e outros podem fazer uso dos adesivos por um ano ou mais, dependendo do seu grau de tolerância aos efeitos colaterais. (GIGLIOTTI, 2006)

As gomas têm um início de aça rápido, liberando nicotina que é absorvida pela mucosa oral. Deve ser mascada até se sentir o gosto apimentado. Então colocada entre a gengiva e a bochecha por um período de 2 minutos até ser mascada de novo. Esse processo deve ser repetido por um período de tempo de 20 a 30 minutos. A goma pode ser usada a cada hora como única terapia combinada com o adesivo, para ajudar nos momentos de fissura. Além disso, o uso de bebidas durante seu processo de utilização pode "lavar" a nicotina bucal, tornando o produto ineficaz. (*Ibid.*)

Num estudo realizado por Fargeström, os indivíduos que receberam tratamento combinado de adesivo e chiclete de nicotina obtiveram maior alívio dos sintomas de abstinência que aqueles usando cada um dos dois isoladamente. Nesse estudo, os autores utilizaram um adesivo de liberação de nicotina por 16 horas e prescreveram chicletes de 2mg de nicotina ad libtum, sendo usados no mínimo 4 e no máximo 20 vezes ao dia.

3.2 Fármacos de segunda linha

3.2.1 Nortriptilina

A nortriptilina constitui amina tricíclica secundária, atuando como antidepressivo. Tem meia-vida plasmática de 12 a 56 horas, sendo metabolizada no fígado e excretada pelos rins. No tratamento da depressão, esta substância tem ação maior na "janela terapêutica", ou seja, no intervalo de doses entre 50 a 150 mg por dia, sendo que pode perder seu afeito em doses maiores. A nortriptilina bloqueia a recaptação de noradrenalina na pré-sinapse, aumentando sua concentração na fenda sináptica; tem como efeitos colaterais boca seca, tremores, visão turva e sedação; Apesar dos efeitos colaterais descritos, a nortriptilina pode ser vantajosa como tratamento alternativo do tabagismo, pois tem menor efeito anticolinérgico se comparada a outros tricíclicos, e menor risco de provocar convulsões, além de ter custo menor que a bupropiona (HALL et al., 1998).

Hall et al. (1998) mostraram que a nortriptilina é vantajosa em relação ao placebo na manutenção da abstinência do cigarro. Participaram de estudo duplo-cego, randomizado controlado, 199 pacientes deprimidos e com idade mínima de 18 anos. O estudo teve duração de 12 semanas, sendo que a partir da quarta semana os pacientes passaram a participar de sessões de terapia cognitivo-comportamental, juntamente à terapia medicamentosa. O seguimento foi feito até 64 semanas do início do estudo e a

dose da medicação foi de até 100 mg ao dia. Neste caso, ressalte-se que os pacientes estavam deprimidos, o que dificulta a avaliação de como o antidepressivo atuou no tratamento do tabagismo; além disso, a dose da medicação poderia ser aumentada, na medida em que fosse bem tolerada pelos pacientes, haja vista sua ação na janela terapêutica".

Prochazka et al. (1998) também encontraram vantagem do uso da nortriptilina em relação ao placebo em estudo duplo-cego, onde 106 pacientes receberam nortriptilina até 75 mg ao dia e 108 pacientes receberam placebo. Os pacientes alocados na amostra não tinham comorbidade depressiva e fumavam pelo menos dez cigarros ao dia, sendo a duração do estudo de 12 semanas. Foram excluídas comorbidades clínicas. Nesse estudo, a amostra é maior, sendo que os pacientes não apresentavam comorbidade psiquiátrica, em comparação ao estudo anterior. Por fim, estudo brasileiro, mais recente (Costa et al.) 2002, também mostrou vantagem da nortriptilina no tratamento do tabagismo em relação ao placebo. Nesse estudo duplo-cego, 78 pacientes receberam nortriptilina até 75 mg ao dia, em comparação a 68 pacientes do grupo controle. Os pacientes colocados na amostra fumavam pelo menos 15 cigarros diariamente, e não apresentavam comorbidade psiquiátrica.

Dessa forma, a nortriptilina tem-se mostrado promissora, mas são necessários mais estudos para a comprovação de sua utilidade no tratamento da dependência de nicotina, inclusive no que diz respeito à dose ideal desse antidepressivo (*Ibidem*).

Tabela - Tratamentos farmacológicos para deixar de fumar

	Vantagens	Desvantagens
Adesivo de nicotina	Dose única diária	Não há alívio em situações de emergência
Chiclete de nicotina	Alívio em situações de emergência	Técnica de utilização inadequada reduz a eficácia
Chiclete + Adesivo	Aumenta "compliance" + alívio em emergência	Preço
Nortriptilina	Sem nicotina	Não aprovado pelo FDA
Bupropiona	Sem nicotina. Pode ser utilizado com o adesivo	mais efeitos colaterais

Fonte: Órgão Oficial do Centro de Estudos- Departamento de Psiquiatria – UNIFES/EPM

Fumantes diferentes fumam por razões diferentes, consomem quantidades diferentes de nicotina, experimentam sintomas de abstinência diferentes e são diferentes em outros aspectos como idade, presença de comorbidades clínicas ou psiquiátricas, educação, classe socioeconômica etc. Não seria de se espantar que necessitassem de

tratamentos individualizados. Antes de tudo, para que se possa obter melhores resultados no tratamento de um fumante, os médicos devem saber prescrever e monitorar corretamente as várias opções farmacológicas acima descritas.

O fumante deve ser corretamente instruído no uso apropriado da opção escolhida e as doses devem ser ajustadas de acordo com a percepção do paciente de alívio dos sintomas da abstinência e com o perfil de efeitos colaterais. O conforto do paciente deve orientar também a duração do uso da medicação. Deve-se solicitar que o paciente retorne duas semanas após a primeira consulta para reajuste da medicação. Caso isso não seja possível, solicite que o mesmo lhe telefone (LARANJEIRA, s.d.).

Caso a abstinência não tenha sido atingida ao término dessas duas semanas, deve-se investigar a motivação do paciente e o regime medicamentoso. Pode-se ter que aumentar a dose da TRN ou adicionar outra TRN. Caso não se tenha atingido a abstinência após quatro semanas, deve-se suspender a medicação e reavaliar o tratamento. Nesse caso pode-se encaminhar o paciente para uma clínica especializada. Pacientes com história atual de depressão maior talvez se beneficiem mais da bupropiona, por ser ela mesma um antidepressivo. Também pacientes com história pregressa de depressão maior podem necessitar de tratamentos mais prolongados com os TRN (*Ibid.*).

Considerações finais

O tabagismo é uma dependência de droga mantida por uma variedade de processos, que vão desde a fisiologia e o condicionamento comportamental até políticas internacionais. Portanto, os podem encorajar os pacientes para suspendam-no através de uma ampla gama de atividades, desde o simples aconselhamento ou encaminhamento a clínicas de tratamento formal até o engajamento na defesa da causa antitabágica. Embora isoladamente nenhuma dessas atividades atinja um sucesso estrondoso, juntas elas podem levar a sérias mudanças em um comportamento de risco com poucos paralelos na história da saúde pública (GIGLIOTTI, 2006).

Nestes últimos anos houve um notável avanço no tratamento contra o tabagismo. Porém ainda deve-se chamar a atenção para a necessidade de ampliar mais estudos no sentido de diferenciar a gravidade e o tipo de tratamento necessário para cada um (FOCCHI, s.d.).

Hoje, Fiore et al. (2000) assinalam que há tratamentos eficazes para o tabagismo e recomendam o emprego de medicamentos para virtualmente todo paciente que esteja tentando parar de fumar. Mesmo assim, o aumento da efetividade e a manutenção da abstinência em longo prazo são desafios para futuros estudos em farmacoterapia da dependência de nicotina. Afinal, infelizmente, esta ainda é uma doença cuja morbimortalidade tende a crescer nos próximos anos.

Deve-se salientar a importância de um otorrinolaringologista para tomar ciência das opções terapêuticas para a dependência da nicotina.

O conhecimento científico, aliado à sensibilidade e perspicácia, permitirá ao médico abordar os tabagistas da forma mais adequada e cativante, a fim de motivá-los a parar de fumar, diminuir os sintomas desagradáveis da abstinência e evitar as recaídas.

Referências

ARAÚJO, ALBERTO JOSÉ DE. **Diretrizes para Cessação do Tabagismo.** J. bras. pneumol. vol.30 suppl.2 São Paulo Aug. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-37132004000800002&script=sci_arttext >
BALBANI, Aracy Pereira Silveira; MONTOVANI, Jair Cortez. REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA 71 (6) PARTE 1 NOVEMBRO/DEZEMBRO 2005. **Métodos para abandono do tabagismo e tratamento da dependência da nicotina**. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rboto/v71n6/a21v71n6.pdf > acesso em: 10/09/2012

FOCCHI, Guilherme Rubino de A.; BRAUN, Ivan Mário. **Tratamento farmacológico do tabagismo.** Disponível em: < http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol32/n5/259.html > Acesso em: 10/09/2012.

GIGLIOTTI, Analice. (2006) **Tratamento da dependência da nicotina.** Disponível em: **<** http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/atu1_02.htm> Acesso em: 11/09/2012

GLYNN TJ, Manley MW. **How to Help your Patients Stop Smoking: A National Cancer Institute Manual for Physicians.** U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health; 1998. NIH publication No 89-3064.

Hall W, Madden P, Lynskey M. The genetics of tobacco use: methods, findings and policy implications. Tob Control 2002;11:119-24.

ISSA, Jaqueline Scholz. **Deixar de fumar** Disponível em: <http://www.deixardefumar.com.br/docs/tabagismo/pub/Artigo_TRN_Dra_Jaqueline_01-08-2011.pdf > Acesso em 03 de novembro de 2012.

KROEFF, L.R.; MENGUE, S.S.; DUNCAN, M. I. Fatores associados ao fumo em gestantes avaliadas em cidades brasileiras. Revista de Saúde Pública, v.38, nº 2, p. 261-267, 2004.

LARANJEIRA, Ronaldo. **Tratamento da dependência da nicotina.** Disponível em: **<** http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/atu1_02.htm> Acesso em: 11/09/2012

LOTUFO, J. P. **Tabagismo, uma doença pediátrica**. São Paulo: Savier, p. 17-19, 2007.

MAZONI, Cláudia Galvão; BISCH, Nadia Krubskaya; FREESE, Luana; FERIGOLO, Maristela; BARROS, Helena. **Aconselhamento telefônico reativo para cessação do consumo do tabaco: relato de caso. Disponível em: <** http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141303942006000300013&script=sci_arttext&tlng=en > Acesso em: 11/09/2012.

OLIVEIRA, Jane Domingues de Faria. **Mestre em Educação Física** – UNICAMP. Disponível em:<http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/alimen_saudavel_ql_af/estrategias/estrategias_cap11.pdf > Acesso em 03 de novembro de 2012.

OTERO, Ubirani Barros; PEREZ, Cristina de Abreu; ET AL. **Ensaio clínico randomizado: efetividade da abordagem cognitivo-comportamental e uso de adesivos transdérmicos de reposição de nicotina, na cessação de fumar, em adultos residentes no município do Rio de Janeiro Brasil**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, fev. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v22n2/21.pdf> acesso em: 10/09/2012

PEREZ, Cristina de Abreu; ET AL. **uso de adesivos transdérmicos de reposição de nicotina, na cessação de fumar.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, fev. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v22n2/21.pdf > acesso em: 10/09/2012

Prochaska JO, Di Clemente C. Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. J Consult Psychol 1983;51:390-5.

REICHERT, J.; ARAÚJO, A.J.; GONÇALVES, C. M. C. Diretrizes para Cessação do Tabagismo 2008. Jornal Brasileiro de Pneumologia. v. 34, nº 10, p. 845-880, 2008.

SILVA, Celso Antônio Rodrigues da. **Composição química da fumaça do cigarro**. J. bras. pneumol. vol.30 suppl.2 São Paulo Aug. 2004

SZKLO , Nieto JF, editors. Epidemiology: beyond the lasies. Gaitersburg: Aspen Publishers; 2000.

Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer (INCA). CONTAPP (Eds). Falando sobre o tabagismo. 3ª Ed. Rio de Janeiro: INCA, 1998

O PODER DO MARKETING NO CONSUMO EXCESSIVO DE MEDICAMENTOS NO BRASIL

Giani Rambaldi Macedo[32]
Bruno Borges do Carmo[33]
Geane Freitas Pires de Castro[34]
Jaqueline Bauer Correa[35]

Resumo: O hábito de automedicar-se pode provocar danos à saúde ou mesmo mascarar sintomas de doenças mais graves. O farmacêutico é um dos profissionais que informa sobre o uso racional de medicamentos. O uso irracional de medicamentos e as propagandas têm como consequência à automedicação em geral. O presente estudo mostra que a automedicação no Brasil existe em uma grande parcela da sociedade e a sua prática é bastante evidente, devido às crises no setor de saúde. A publicidade e o marketing de medicamentos causam grande motivação no uso irracional e prejudicial de medicamentos gerando um consumo excessivo de fármacos. Buscou-se fundamentar a temática embasando-se em autores como: Ferreira (2009), Kiyotani (2014), Rêgo (2012), Aquino (2007) dentre outros. Fica evidente que é necessário tomar medidas preventivas de modo a contribuir para a diminuição de riscos causados pela automedicação e consequentemente a visibilidade e a conscientização da população quanto ao perigo dos efeitos adversos que os fármacos podem causar.

Palavras-chave: Automedicação, Atenção Farmacêutica, Racionalidade, Marketing de medicamentos.

Introdução

No Brasil, as principais propagandas referentes a medicamentos iniciaram nos anos 80, onde a partir daí constatou-se um crescimento contínuo nas publicidades dos mais diversos meios de comunicação. Tais propagandas representam um relevante recurso de marketing, que apresenta como finalidade persuadir e incentivar o consumo do produto de toda a cadeia de medicamentos que vai do prescritor, dispensador, até ao

[32] Graduanda em Farmácia Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: gianimacedo@hotmail.com
[33] Mestre em Avaliação pela Cesgranrio/UFRJ. Pós graduado em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF, e Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia pela UNESA. Graduado em Fisioterapia pela UNESA. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira. Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail:brunobji@gmail.com
[34] Mestranda Ciências das Religiões (Faculdade UNIDA). Especialista em Gestão Escolar. Graduada em Farmácia na Universidade Iguaçu (UNIG) em Itaperuna/RJ. Professora do Centro Universitário Fundação São José da (UNIFSJ) em Itaperuna/RJ. E-mail: gege_freitas@yahoo.com.br
[35] Graduanda em Farmácia Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: gianimacedo@hotmail.com

usuário, incentivando assim, a aquisição de um determinado produto, mesmo que para isso ocorra a criação de uma nova necessidade (CARMINATI, 2014).

A problemática apresentada no presente artigo se dá pelo alto índice de pessoas que se automedicam em consequência das propagandas realizadas nos meios de comunicação acerca dos medicamentos de venda livre, e por consequência prejudicam sua saúde.

O presente estudo se justifica levando em consideração o exposto no parágrafo acima, por se tratar de um assunto de saúde pública, uma vez que a automedicação quando realizada sem orientação pode levar o individuo a óbito e também por existir poucos estudos em relação ao marketing abusivo.

Assim sendo, tem-se por objetivo investigar os malefícios ocasionados pela automedicação na população brasileira influenciada pelo marketing excessivo de medicamentos. Para isso será realizada uma revisão de literatura, embasada em artigos científicos, periódicos, site e revistas científicas, apresentando como principais autores Ferreira, Kayotan, Rêgo, Aquino e Brasil, onde se apresenta a automedicação no país, o uso racional de medicamentos, os medicamentos que são mais vendidos no Brasil, a atuação do farmacêutico na automedicação responsável e como o marketing contribui para o uso abusivo de medicamentos no país.

1 A Automedicação no Brasil

A automedicação é entendida como o ato de ingerir medicamentos sem orientação médica e/ou farmacêutica, seguindo incentivos ou motivações diversas. Quando indicados por pessoas não capacitadas a prescrever, os fármacos tornam-se um risco à saúde da população, com probabilidade de gerar muitos males e até mesmo levar à morte. Contudo, com a classificação de alguns medicamentos de venda livre, as pessoas têm a possibilidade de assumir maior responsabilidade em relação à sua própria saúde, pois, podem obter fármacos que antes eram comercializados mediante receita médica (FERREIRA, 2009; p.46).

Os medicamentos isentos de prescrição médica (MIPs) movimentam R$ 27 bilhões em toda América Latina, sendo 14 bilhões apenas no Brasil, e têm contribuído consideravelmente para o crescimento de seis das dez maiores empresas da indústria farmacêutica atuantes na região. Cerca de 80 milhões de cidadãos é adepto da automedicação, sendo que a venda de MIPs abrange cerca de 70% do mercado farmacêutico brasileiro (KIYOTANI, 2014; p.7).

As dificuldades de acesso aos serviços de saúde, principalmente as listas de espera para uma consulta médica, e o melhor conhecimento de alguns medicamentos, quanto ao perfil de eficiência e a sua segurança, além do nível cultural, são fatores importantes neste âmbito (CHIMELLO, 2010; p.28). Mesmo entre populações consideradas esclarecidas e/ou de alta renda, o uso de medicamentos é bastante comum. Isto retrata uma forte postura cultural, pouco motivada pelo nível de escolaridade ou pela classe social (FERREIRA, 2009; p.49).

Outro motivo muito relativo é a insatisfação com a qualidade do atendimento na rede pública, classificado pela população por ser muito rápido, sem seriedade e impessoal. Os brasileiros em geral que procuram um hospital ou um posto de saúde, preconizam a ideia de que tem que aguardar horas para ser atendido e quando conseguem o atendimento, relatam que não são examinados, tocados, nem se quer são ouvidos pelo médico. A insatisfação com a qualidade das orientações médicas recebidas durante uma consulta acontece também na rede particular, onde a consulta se resume a ouvir os sintomas e identificar o medicamento que possibilitará a melhora para uma determinada queixa. O exame clínico, a Anamnese[36] detalhada, as orientações de como usar o medicamento e a explicação sobre os sintomas em que se encontram não são manifestadas pelo médico, ou seja, esclarecidas de forma que o paciente reconheça o seu problema de saúde (NAVES, 2008 p. 1755).

Segundo o Sistema Nacional de Informações Tóxico Farmacológicas (SINITOX) o Brasil é um dos dez maiores mercados consumidores de medicamentos. Sendo eles, os responsáveis por 28,45% das intoxicações ocorridas em diversas situações (RÊGO, 2012; p. 98).

A tabela abaixo demonstra os casos registrados de intoxicação humana por agente tóxico:

Tabela 1 – Casos de Intoxicação por agentes tóxicos

Agente	Total	
	nº	%
Medicamentos	**11985**	**28,45**
Agro/Uso agrícola	1907	4,53
Agro/Uso doméstico	967	2,3
Prod. Veterinários	307	0,73
Raticidas	1126	2,67

[36] Procedimento de coleta de dados sobre o paciente, realizada pelo farmacêutico por meio de entrevista, com a finalidade de conhecer sua história de saúde, elaborar o perfil farmacoterapêutico e identificar suas necessidades relacionadas à saúde.

Domissanitários	3601	8,55
Cosméticos	636	1,51
Prod.Quim.Industriais	2420	5,74
Metais	157	0,37
Drogas de Abuso	4334	10,29
Plantas	441	1,05
Alimentos	538	1,28
Anim.Peç/Serpentes	983	2,33
Anim.Peç/Aranhas	774	1,84
Anim.Peç/Escorpiões	5903	14,01
Outros anim.peç/venenoso	1148	2,73
Anim.não peçonhentos	3063	7,27
Desconhecido	1229	2,92
Outro	609	1,45
Total	**42128**	**100**

Fonte: MS/FIOCRUZ/SINITOX adaptada, 2013.

De acordo com, Ferreira (2009; p.47) a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentou um Guia Terapêutico do Lar, os cidadãos podem utilizar os medicamentos de venda livre para tratar algumas enfermidades. Esses fármacos são normativos de uma instância sanitária federal, que analisa sua eficácia e segurança. A RDC nº 138/03 apresenta uma lista, Grupo de Indicações Terapêuticas Especificadas, com o nome desses medicamentos.

Observando que estas medicações de venda livre possuem muitos riscos, entretanto, é necessário ter consciência de que este recurso pode mascarar uma doença grave, serem utilizados de forma errônea por leigos em assuntos clínicos e farmacológicos, além de poder interagir com outros medicamentos em uso contínuo. Neste caso, mais uma vez, o farmacêutico se mostra necessário como um profissional que orienta e acompanha o paciente, diminuindo assim os seus riscos (BORTOLON, 2007; p. 11).

Apesar disso, a automedicação é um processo árduo de se controlar, talvez pelo próprio instinto do ser humano de testar e arriscar decisões. Há, porém, meios para reduzir e torná-la mais racional e segura. Programas de instruções para profissionais de saúde, farmacêuticos, balconistas e população em geral são fundamentais nessa situação (FERREIRA, 2009; p. 48).

2 O Uso Racional de Medicamentos

O uso correto de um determinado medicamento pode ser entendido, como sendo uma situação em que o paciente recebe o fármaco apropriado a sua necessidade clínica, na dose e posologia corretas, por um período de tempo adequado; para que os sintomas desapareçam e também a um menor custo para si e para a comunidade (VINHOLES, 2008; p. 295).

De acordo, com a Portaria nº 3.916/98, do Ministério da Saúde (MS), que estabelece a Política Nacional de Medicamentos[37], tem como propósito garantir:

> [...] a necessária segurança, eficácia e qualidade dos medicamentos, a promoção do uso racional e o acesso da população àqueles considerados essenciais. Com esse intuito, suas diretrizes são o estabelecimento da relação de medicamentos essenciais e as responsabilidades dos gestores do SUS na sua efetivação (BRASIL, 1998; p. 1).

O perigo de se automedicar são diversos. Não está ligado apenas à reações adversas, mas também a interações medicamentosas, habituação e a dependência. A falta de conhecimento sobre os fármacos leva a uma administração incorreta por parte do paciente, podendo alterar sua dose, via de administração e até mesmo a duração do tratamento (JOAQUIM, 2011; p. 35).

A responsabilidade de utilizar o medicamento, no ato em si, de tomar o produto, é associada apenas ao paciente, ou seja, antes de tomar qualquer iniciativa de se automedicar, deve-se procurar um atendimento médico e/ou farmacêutico, para prescrever e orientar quanto ao uso de um determinado fármaco que será administrado, para que possa resolver o problema abordado ou fazer desaparecer os sinais e incômodos da doença (RÊGO, 2012; p. 98).

O ato da automedicação evidencia alguns aspectos positivos e outros negativos; como descrito na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Aspectos positivos e negativos da automedicação

Aspectos positivos	Aspectos negativos
É mais conveniente para o doente do que a prescrição;	Diagnóstico incorreto do distúrbio, podendo mascarar doenças graves;
Permite que as pessoas resolvam pequenas alterações da sua saúde que lhe causam sofrimento ou incapacidade;	Escolha de uma terapia inadequada e armazenamento incorreto ou por tempo excessivamente longo do medicamento.;

[37] Tem o propósito de garantir a necessária segurança, eficácia e qualidade do medicamento, além da promoção do uso racional e do acesso da população aos medicamentos considerados essenciais.

Quando é feita de forma racional e consciente, promove uma auto-responsabilização no cuidado com a própria saúde e dos recursos públicos de saúde;	Dosagem inadequada ou excessiva e desconhecimento de possíveis interações com outros medicamentos ou alimentos;
Redução da carga de trabalho dos médicos;	Risco de dependência;
Para a indústria farmacêutica, a automedicação é favorável para aumentar os lucros.	Possibilidade de efeitos indesejados;
	Administração incorreta de um medicamento;
	Possibilidades de reações alérgicas;
	Incapacidade de reconhecer riscos farmacológicos especiais;

Fonte: Joaquim (2011; p. 35 a 37).

De acordo com a tabela acima, pode-se perceber que existem mais aspectos negativos que positivos em relação à saúde da população no geral quanto ao uso irracional dos medicamentos.

Por meio de métodos simples e de baixo custo como: escolha do tratamento medicamentoso adequado, a mínima possibilidade de reações adversas, uma dispensação correta e segura e o acompanhamento dos efeitos desejados e de possíveis reações adversas consequentes do tratamento; é possível, sim, promover o uso racional de medicamentos, sendo essencial o papel do profissional farmacêutico, na orientação, durante a dispensação; instruindo a comunidade sobre o uso de fármacos. Uma das maneiras de o farmacêutico estimular o uso correto de medicamentos é informando aos pacientes na hora da dispensação dos medicamentos, sobre os benefícios do uso racional dos mesmos (JOÃO, 2010; p.16).

Logo, a atenção farmacêutica se torna fundamental para a promoção do uso racional de medicamentos e conscientização da população sobre a importância desta prática (FERNANDES, 2015; p. 9).

3 Medicamentos mais vendidos no Brasil

A população em geral no Brasil tem o hábito de utilizar medicamentos sem recomendação médica para tratar alguns sintomas, como: gripe e tosse, dores de cabeça

e musculares, febre, prisão de ventre, aftas, acidez estomacal, assaduras, dores de garganta, entre outros (ABIMIP, 2015).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os medicamentos isentos de prescrição (MIPs) são os fármacos autorizados pelas autoridades sanitárias para tratar sintomas e males menores, disponíveis sem prescrição ou receita médica devido à sua segurança e efetividade desde que utilizados conforme as orientações nas bulas e rótulos (ABIMIP, 2015).

Porém, os MIPs só fazem sentido se sua dispensação ocorrer sob a orientação de um farmacêutico, pois apesar de serem medicamentos que apresentam uma relativa autoconfiança, podem provocar efeitos adversos e colaterais, reações alérgicas e interações farmacológicas de relevância (FERNANDES, 2015; p.9).

Segundo uma pesquisa feita pela IMS Health (2015), os MIPs no qual os indivíduos mais utilizam com facilidade são: dorflex, salonpas, dipirona sódica, torsilax e neosaldina. Esses fármacos não são livres de reações adversas, interações ou algum outro tipo de complicação. E é justamente, o farmacêutico, com seu amplo conhecimento, que irá auxiliar a população em geral sobre o uso dos que o procuram (FAVORETTO, 2015; p.18).

Portanto, isto demonstra que mesmo sendo um MIPs, a população não deve fazer uso indevido dos mesmos, pois nenhuma substância farmacologicamente ativa é inofensiva ao organismo (CHIAROTI, 2010; p. 2).

Desta forma, os fármacos no qual a população consome com maior predominância, para os chamados sintomas leves e que as classes farmacológicas mais utilizadas para tais se inclui na categoria dos medicamentos de venda livre; não tranquiliza órgãos governamentais responsáveis pela saúde da população. O que indica, por exemplo, rotineiros boletins informativos emitidos pela ANVISA sobre o assunto, contendo alertas para a população em geral sobre os riscos da automedicação e campanhas lançadas com a finalidade de conscientização dos cidadãos quanto ao perigo dos efeitos adversos que certos fármacos podem causar (CHIAROTI, 2010; p. 5).

4 O Farmacêutico e a automedicação responsável

Entende-se por atenção farmacêutica como sendo uma orientação do farmacêutico, em que o profissional de saúde investiga as queixas do paciente (sintomas e sinais), indicando um medicamento de venda livre e esclarece também toda as

informações necessárias sobre os fármacos, como por exemplo a posologia, dose e o modo de administração (JOAQUIM, 2011; p.38).

Conforme a Resolução 357/01 do Conselho Federal de Farmácia, defini-se automedicação responsável como: “O uso de medicamentos isentos de prescrição sob a orientação e acompanhamento do farmacêutico (BRASIL, 2001)”.

Logo, torna-se indispensável para o farmacêutico ter a noção exata de seu conhecimento e dos limites de sua ação no processo saúde-doença para que assuma a conduta correta, no momento apropriado, avaliando a situação do doente, orientando-o, se necessário, a uma consulta médica ou ao hospital, em caso de urgência (ZUBIOLI, 2000; p. 23).

Diante do exposto, é necessário analisar o estado patológico individual, realizando a anamnese do paciente, com vista a reconhecer corretamente os sintomas que indicam patologias, para o aconselhamento no uso dos medicamentos. Segundo Zubioli (2000, p.24) afirma que:

> ... é necessário saber perguntar, como e quando perguntar. Em síntese, estabelecer um protocolo de questões, de modo a obter as respostas que nos permitem atuar, de maneira coerente.

Após obter todas as informações, o farmacêutico decide se proporciona medidas não farmacológicas ou uma terapêutica medicamentosa. Para a escolha dos fármacos de venda livre o mesmo, deve selecionar conforme critérios de eficiência, segurança, custos e adequação. Esta seleção é feita com base na substância ativa, na frequência de administração, na dose e na duração do tratamento (JOAQUIM, 2011; p.40).

As instruções sobre como e quando tomar os medicamentos, a duração do tratamento e o objetivo da prescrição devem ser esclarecidos pelo farmacêutico a cada paciente. Além disso, o nome do fármaco, a indicação para a qual foi indicada e a duração do tratamento devem ser registrados em cada rótulo, de modo que o medicamento possa ser facilmente identificado em caso de superdosagem. As instruções de uso devem ser claras e precisas para prevenir a ocorrência de toxicidade e para obter benefício máximo com o tratamento (KATZUNG, 2014; p. 1141). Desta forma, o farmacêutico deve utilizar também a informação escrita ou desenhada na embalagem do medicamento, sobre a posologia da terapêutica. Este esclarecimento deve ser escrito em letra maiúscula ou aderindo a pictogramas[38] (JOAQUIM, 2011; p.40).

Mais do que informar sobre o uso correto de medicamentos, o farmacêutico tem o importante papel de esclarecer o cidadão sobre todas as dúvidas que envolvem a saúde:

[38] É um símbolo, um desenho que representa algo (objeto ou conceito).

desde o perigo da automedicação até os cuidados que devem ser tomados para a eficácia do tratamento. É importante lembrar que um fármaco utilizado de forma irracional prejudica a saúde e põe a vida em risco (CARDOSO, 2005; p.10).

No caso dos medicamentos isentos de prescrição o papel do farmacêutico é ainda mais considerável, visto que muitas pessoas acham que este tipo de fármaco não pode trazer riscos a sua saúde (CARDOSO, 2005; p. 10).

5 O poder do marketing no consumo excessivo de medicamentos no Brasil

A publicidade de MIPs, por ter um caráter mais aberto e conduzido à população em geral, movimenta o mercado farmacêutico fazendo com que os fabricantes disputem para fornecer novas, melhores e diferentes opções de medicamentos para os consumidores, dedicando-se no desenvolvimento de marcas. A liberdade para divulgar essas marcas é uma condição fundamental para o investimento em seu desenvolvimento. A publicidade é, portanto, uma ferramenta estrutural efetiva de uma economia de mercado eficiente e eficaz, abastecendo a concorrência e consequentemente levando à disponibilização de mais medicamentos, à melhoria na qualidade e no oferecimento de mais oportunidades de escolha ao consumidor. As marcas têm uma relevância especial para o setor de MIPs, uma vez que a marca é objeto da publicidade (KIYOTANI, 2014; p.8).

De acordo com Pinto (2014; p.43) a importância atribuída às atividades de marketing dos laboratórios chega a ser mais considerável do que os gastos em atividades de pesquisa e desenvolvimento. Os gastos médios dos laboratórios americanos em atividades de marketing e propaganda, no ano de 2004, corresponderam a US$ 57,5 bilhões. No entanto, as estimativas realizadas no estudo revelaram que estes mesmos laboratórios americanos gastaram, em 2004, US$ 31,5 bilhões em atividades de pesquisa e desenvolvimento. Comparativamente, os gastos destes laboratórios com divulgação superam em quase duas vezes, os gastos das atividades ligadas a descoberta e crescimento – o que abre, precedente para as críticas a respeito dos investimentos, que estariam muito direcionados para o marketing e pouco para pesquisas e desenvolvimento de novos fármacos.

É notório o crescimento do mercado dos MIPs em relação ao de referência, e isso se dá devido ao aumento da renda da população e o maior entendimento sobre os produtos, informações estas muitas vezes originadas de propagandas veiculadas em mídia aberta. O investimento das indústrias farmacêuticas nesse segmento também tem auxiliado o crescimento do mercado. Por meio de aquisições, grandes empresas

exploram o mercado e investem massivamente no desenvolvimento de novos fármacos, os quais exaltam mais benefícios aos pacientes e em novas formulações; como a redução de doses e modo de administração melhor aceito, e ocultam suas desvantagens. Frente a esse perfil de mercado concorrente e lucrativo, a indústria farmacêutica tem investido significativamente em novas marcas de MIPs e na divulgação delas para o público (KIYOTANI, 2014; p. 11,12 e 23).

Sendo assim, o marketing, a propaganda, aonde a marca valoriza o produto, a informação nobilita o produto, assim como o medicamento tem maior valor que sua importância terapêutica, faz com que as pessoas comprem os produtos por esses motivos e essas são ferramentas utilizadas pela indústria farmacêutica para que ocorram as vendas e até mesmo para encarecer o valor (PAULA, 2012; p.840-841).

A propaganda de medicamentos, regulamentada pela RDC nº 96/08, pode ser exercida por diversos canais, uma vez que há uma maior visão de atuação e consequentemente maior abrangência de impacto. A publicidade deve cumprir os princípios básicos; como características relativas ao medicamento e advertências em relação ao uso, mas pode ser transmitida por rádio, internet, televisão (exceto em intervalos comerciais de programas destinados a crianças), e no formato impresso. Por meio dessa sucessão de meios de difusão, os MIPs chegam a uma grande parcela da população, de diversas faixas etárias, sendo, a divulgação adaptada para cada perfil de público alvo a ser abordado (BRASIL, 2008).

O fato é que automedicação no Brasil por MIPs é um problema grave de saúde pública. Os doentes são vistos como meros consumidores e o mercado como um verdadeiro negócio comercial (As autoras, 2016).

Temos que considerar algumas regras e regulamentos, bem como decretos e leis dos órgãos controladores que atuam ativamente contra esse uso abusivo de medicamentos no Brasil (As autoras, 2016).

A propaganda de medicamentos no Brasil é regulamentada e fiscalizada há muitos anos. Existem normas rígidas para a propaganda de medicamentos, com a preocupação de não estimular o uso indiscriminado de medicamentos pelas pessoas em geral. Foram instituídas frases de advertência que aparecem nas propagandas como por exemplo: “O Médico deverá ser consultado em caso de persistirem os sintomas”, dentre outras medidas (BALBINO, 2010; p.992).

A ANVISA acrescentou outras frases de advertência, como: “Esse medicamento não é indicado para suspeitas de dengue”, além de coibir o uso de frases no imperativo,

como “Tome” e “Use”, com o intuito de informar e educar a população brasileira dos riscos do consumo de medicamentos. As propagandas voltadas à população passaram a conter o seguinte alerta: “Isto é um medicamento. Seu uso pode trazer riscos e efeitos colaterais. Leia atentamente a bula e, em caso de dúvida, consulte o médico ou a orientação de um farmacêutico” (BALBINO, 2010; p.993).

Portanto, identifica-se que não existem regulamentações suficientes que impeçam a automedicação. Infelizmente, a cultura da sociedade não possibilita a conscientização de que um fármaco, por mais inofensivo que possa parecer, pode ocasionar danos ao organismo e até levar a morte. Logo, esse esforço por parte dos órgãos controladores não basta caso a cultura dos brasileiros não mude em relação à automedicação (PINA, 2012; p.8).

Considerações finais

Hoje, a automedicação é um problema sério e grave existente no Brasil e no mundo, envolvendo questões culturais, econômicas e sociais.

Como podemos observar, informação e propaganda se misturam. O alto investimento em marketing demonstra apostar na comunicação e muito pouco em informação e educação, não deixam dúvida das fortes vantagens da indústria farmacêutica no Brasil. A publicidade de medicamentos deveria apoiar as informações racionais e corretas a fim de minimizar os perigos gerados pela automedicação, no entanto, o que ocorre é a divulgação do medicamento utilizando slogans, salientando os pontos positivos, faltando referências bibliográficas do assunto, utilizando imagens como atrativo do cartaz, dentre outras técnicas mercadológicas e de marketing (RIBEIRO, 2013; p.7).

Devido o marketing excessivo, as pessoas passam a consumir serviços supérfluos, certamente não estando imune desse processo o setor da saúde. Essas pessoas que dificilmente têm acesso ao atendimento de suas necessidades básicas de saúde e, mesmo, de vida, são estimuladas pelas técnicas de venda e acabam por consumir desenfreada e abusivamente os medicamentos.

Como qualquer outro setor, é de interesse da indústria farmacêutica estimular ao máximo, o consumo. É de interesse a ocorrência de um máximo de doenças acompanhadas de tratamentos medicamentosos.

Logo, a assistência farmacêutica, a educação em saúde, ainda é o maior recurso para promover o uso racional de medicamentos. Este é um processo que informa,

estimula e ajuda a população a adotar e manter práticas e estilos de vida saudáveis. Inclui a educação da população objetivando instruir sobre a natureza das enfermidades, motivando-os a participarem ativamente do seu controle e cumprindo com as instruções repassadas pelos profissionais de saúde. Com a promoção do uso racional de fármacos, pode-se colaborar para a diminuição dos números de intoxicação e internações hospitalares por medicamentos, e consequentemente intervir mais em níveis de prevenção e promoção da saúde permitindo melhor aplicação dos recursos disponíveis.

Referências

ABIMIP – **Associação Brasileira de medicamentos isentos de prescrição**, 2015. Disponível em: <http://www.abimip.org.br/site/conteudo.php?p=conheca_o_mip>. Acesso em: 19 mai. 2016.

AQUINO, D. S; Porque o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade? **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Recife, v.13, p. 733 – 736, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s0/a23v13s0.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BALBINO, E. E; DIAS, M.F. Farmacovigilância: um passo em direção ao uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos. **Revista Brasileira Farmacognosia**, Brasília, v. 20, n. 6, p. 992 – 1000, 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbfar/v20n6/aop3310.pdf> Acesso em: 30 jul. 2016.

BORTOLON, P. C; KARNIKOWSKI, M. G; ASSIS, M. Automedicação versus indicação farmacêutica: o profissional de farmácia na atenção primária a saúde do idoso**. Revista APS**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 200 – 209, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/12automedicacao1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL. Portaria nº 3.916, de 30 de outubro de 1998. Aprova a Política Nacional de Medicamentos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, DF, 10 novembro 1998. Disponível em:< http://www.cff.org.br/userfiles/file/portarias/3916_gm.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. RDC nº 357, de 20 de abril de 2001. Aprova o regulamento técnico das Boas Práticas de Farmácia**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, DF, 20 de abril de 2001. Disponível em:< http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucoes/357.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BRASIL. RDC nº 96, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a propaganda, publicidade, informação e outras práticas cujo objetivo seja a divulgação ou promoção comercial de medicamentos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, DF, 18 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/7504330048d1c2a2b2eebba3f2835ae8/Resolucao_96_2008_consolidada_final_site_setembro2010.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 15 de mai. 2016.

CARDOSO, E. V. O Farmacêutico e a dispensação responsável dos medicamentos de venda livre. **Revista Pharmacia Brasileira**, p. 1 - 13, 2005. Disponível em:< http://www.cff.org.br/pagina.php?id=754&menu=753&titulo=Trabalhos+vencedores>. Acesso em: 25 mai. 2016.

CHIAROTI, R; REBELLO, N. M; RESTINI, C. B. A automedicação na cidade de Ribeirão Preto – SP, e o papel do farmacêutico nessa prática. **Enciclopédia Biosfera** – Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 6, n. 10, p. 1- 8, 2010. Disponível em:<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010b/a%20automedicacao.pdf>. Acesso em: 09 de mai. 2016.

CHIMELLO, T; VIANNA, L. F. Índice de uso de medicamentos sem prescrição médica no município de São Domingos, SC. **Revista Pharmacia Brasileira**, Brasília, v. 22, n. ¼, p. 28 – 31, 2010. Disponível em: http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/125/infarma_pb75.pdf. Acesso em: 30 abr. 2016.

FAVORETTO, Lígia. Especial MIPS. **Revista Guia da Farmácia**, São Paulo, ano 22, nº 271, p. 1 – 52, jun. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/guiadafarmacia/docs/mips271>. Acesso em: 25 de mai. 2016.

FERNANDES, W. S; CEMBRANELLI, J. C. Automedicação e o uso irracional de medicamentos: o papel do profissional farmacêutico no combate a essas práticas. **Revista Univap**, São Paulo, v. 21, n.37, p. 5 – 12, 2015. Disponível em:<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/265/259> Acesso em: 09 de mai. de 2016.

FERREIRA, W. A; SILVA, J. H. M; PASCHOAL, L. R. Aspectos da automedicação na sociedade brasileira: fatores sociais e políticos. **Revista Pharmacia Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 7/8, p. 46 – 50, 2009. Disponível em:<http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/122/infarma70.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

JARDIM, Lauro**. Saiba quais foram os remédios mais vendidos no Brasil em 2015**. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/saiba-quais-foram-os-remedios-mais-vendidos-no-brasil-em-2015.html>. Acesso em: 25 de abr. 2016.

JESUS, A. P. G; YOSHIDA, N. C; FREITAS, J. G. Prevalência da automedicação entre acadêmicos de farmácia, medicina, enfermagem e odontologia. **Revista estudos**, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 151 – 164, 2013. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/view/2718/1659>. Acesso em: 27 de fev. 2016.

JOÃO, W. S. J. Reflexões sobre o Uso Racional de Medicamentos. **Revista Pharmacia Brasileira**, Brasília, v.22, n.9/10, p. 15 – 16, 2010. Disponível em: <http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/128/015a016_artigo_dr_walter.pdf>. Acesso em: 30 de abr. de 2016.

JOAQUIM, M. R. **Automedicação versus indicação farmacêutica.** 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Algarve, Portugal. Disponível em:

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1746/1/Auto_versus_ind.farm__final.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

KATZUNG, B. G; MASTERS, S. B; TREVOR, A. J. **Farmacologia Básica e Clínica**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KIYOTANI, B.P. **Análise do comportamento de compra de medicamentos isentos de prescrição e da automedicação**. Repositório Institucional UNESP, Araraquara, p. 1 – 62, 2014. Disponível em:<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124178/000834106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2016.

NAVES, J. O; CASTRO, L. C; CARVALHO, C. S; HAMANN, E. M. Automedicação: uma abordagem qualitativa de suas motivações. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Brasília, v.15, p. 1751 – 1762, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6721/1/ARTIGO_Automedica%C3%A7%C3%A3oAbordagemQualitativa.pdf>. Acesso em: 25 fev.2016.

PAULA, T. C; BOCHNER, R; MONTILLA, D. E. R. Análise clínica e epidemiológica das internações hospitalares de idosos decorrentes de intoxicações e efeitos adversos de medicamentos, Brasil, de 2004 a 2008. **Revista Brasileira Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n.4, p. 828 – 844, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v15n4/14.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2016.

PINA, H; GOMES, J.P; CAVALCANTI, M. et al. A publicidade de medicamentos e o incentivo à automedicação. **Revista Intercom**, Recife, p. 1 – 9, 2012. Disponível em:<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-0386-1.pdf> Acesso em: 06 fev. 2016.

PINTO, C. A. S. **A indústria farmacêutica da América Latina: um estudo comparativo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia da Faculdade de Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115740/000809794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jul.2016.

RÊGO, A. R; PEIXOTO, M. C. Uso racional de medicamentos versus automedicação: possíveis contribuições do profissional farmacêutico no contexto multiprofissional. **Revista Acta Científica**, Patos de Minas, v. 04, n. 4; p. 95 – 103, 2012. Disponível em:<http://faculdadepatosdeminas.edu.br/pdf/FPM%20-%20ACTA%20CIENT%C3%8DFICA%204.pdf#page=96>. Acesso em: 23 fev. 2016.

RIBEIRO, L; JURUENA, M. F**.** Médicos, Indústria Farmacêutica e Propaganda: que relação é essa? **Revista Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 03 – 10, 2013. Disponível em:< http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/1974/2453>. Acesso em: 06 jul. 2016.

THIAGO, C. C; BARROS, J. A. C; JIMENEZ, S. M. C. Automedicação com antibióticos em pacientes de estabelecimento farmacêutico do município de Camaragibe, PE. **Revista Pharmacia Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 7/8, p. 57 – 61, 2009. Disponível

em:<http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/122/infarma70.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

VINHOLES, E. R; ALANO, G. M; GALATO, D. **A percepção da Comunidade sobre a atuação do serviço de atenção farmacêutica em ações de educação em saúde relacionadas à promoção do uso racional de medicamentos**. Sociedade de Saúde, São Paulo, v.18, n.2, p. 293 – 303, 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n2/12.pdf> Acesso em: 12 de mar. de 2016.

ZUBIOLI, A. **O farmacêutico e a automedicação responsável**. Revista Pharmacia Brasileira, Brasília, p. 23 – 26, 2000. Disponível em:< http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/100/6.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO TRATAMENTO DA LEUCEMIA MIELÓIDE CRÔNICA

Bruna da Silva Lopes Melo[39]
Deusângela da Silva Santos Gonçalves[40]

Resumo: Leucemia mielóide crônica é uma neoplasia, de origem desconhecida na maioria das vezes, que acomete adultos de 40 a 60 anos, mas também menores de 14 anos causando um alto índice de mortalidade. Apesar de ser crônica, possui tratamentos sendo eles realizados por meio da quimioterapia, radioterapia e transplante de medula óssea. O presente artigo teve como objetivos pesquisar produções cientificas relacionados à enfermagem acerca do tema "A atuação do enfermeiro no tratamento da leucemia mielóide crônica'', analisar por meio de dados bibliográficos a atuação do enfermeiro priorizando uma assistência humanizada e evidenciar o papel do enfermeiro no desenvolvimento de ações que tenha como objetivo a reintegração social do paciente com a leucemia. O estudo realizado trata-se de uma revisão bibliográfica, de natureza descritiva, com levantamento da produção cientifica referente ao período de 2003 a 2015. Estudos revelam que a assistência prestada por enfermeiros a pacientes portadores de leucemia ajuda no tratamento, que na maioria das vezes é doloroso e cansativo. Espera-se com este estudo que ocorra uma maior iniciativa em pesquisa visando o olhar do enfermeiro no cuidado de pacientes com o câncer, para assim proporcionar um melhor cuidado e acolhimento.

Palavras-chave: Leucemia- enfermeiro.

Introdução

De acordo com o instituto Nacional do Câncer (INCA) 2008, leucemia é uma doença maligna dos glóbulos brancos (leucócitos), tem como principal característica o acúmulo de células jovens (blásticas) anormais na medula óssea, que substituem De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA) 2008, leucemia é uma as células sanguíneas normais. Sendo uma das poucas neoplasias que não atingem somente menores de 14 anos, mas também adultos e idosos (SILVA, 2010).

Leucemia Mielóide Crônica é uma doença que acomete ambos os sexos (homens 1,4|mulheres 1,0) e todas as idades (principalmente entre 40 e 60 anos) (OMS, 2000 apud HOFFBRAND; PETTIT; MOSS, 2004) e apresentar alto índice de morbidade, mortalidade e difícil cura uma vez diagnosticada tardiamente, que vem se tornando cada vez mais alvo de gestores de saúde pública no quesito diagnóstico e tratamento (SOUSA, 2012).

[39]Graduada em Nutrição pela Faculdade Redentor. Especialista em Docência do Ensino Superior. Professora do Centro Universitário São José-UNIFSJ. Mestranda em Ciências das Religiões Faculdade Unida. Emai:bruna.slopes@gmail.com.
[40]Graduanda curso de Enfermagem pelo Centro Universitário São José-UNIFSJ. Email:deusangelagoncalves@hotmail.com.

Tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento o câncer vem se destacando como causa de morte. Tornou-se objeto de atenção dos profissionais de saúde, por atingir uma população jovem que se encontra no auge da fase produtiva e resultar em alto índice de mortalidade apesar de atingir todas as idades (SILVA, 2010).

Conforme INCA (2008), até os anos de 1970, os portadores de câncer tinham poucas chances de cura, geralmente acarretava o óbito. Nos dias atuais, face os avanços terapêuticos ocorridos e o diagnóstico precoce, muitos tipos têm bom prognóstico. O tratamento consiste na associação de ações voltadas à administração de medicamentos (poliquimioterapia), ao controle das complicações infecciosas e hemorrágicas prevenção ou combate a doença no sistema nervoso central (cérebro e medula espinhal) e, se indicado o transplante de medula óssea (SILVA, 2010).

O câncer, como a maioria das situações de adoecimento, causa uma crise na família, levando ao desequilíbrio em sua organização e funcionamento. Normalmente é a mãe quem, acompanha o processo de hospitalização do paciente. Essas mulheres são levadas às mudanças em seu estilo de vida, as quais acabam por privá-la de diversas atividades do seu cotidiano. Devido essa experiência de sofrimento vivida pela mãe- é preciso que os profissionais de saúde, dentre estes, enfermeiro, embora priorizem a assistência ao paciente, também vejam a figura materna como objeto de cuidado, especialmente o emocional (SILVA, 2010).

Na busca de controlar a dor, ansiedade e minimização dos efeitos negativos da doença, hospitalização e tratamento, bem como a promoção de uma assistência mais humanizada de tratar, levando a um maior bem-estar do paciente, existe a necessidade da implementação pela equipe de enfermagem, recursos que visem desenvolver a capacidade da transformação, superação de obstáculos e sua reintegração social (SILVA, 2010).

Justificativa

O tema escolhido foi Leucemia mielóide crônica, para que possamos ressaltar tudo sobre a doença, por ser pouco conhecida pela sociedade e por atingir uma camada da população que se encontra no auge produtivo e também menores de 14 anos. Venho por meio desse artigo, esclarecer a leucemia, os principais tipos de leucemia, sintomas, diagnósticos, tratamentos, fatores de risco e causas da doença.

Objetivo Geral

Descrever sobre a doença leucemia na sua totalidade, ressaltando, o porque, de termos um olhar diferente em relação à doença.

Objetivos Específicos

Descrever os principais tipos da leucemia.

Enumerar os principais sinais e sintomas da doença.

Apontar algumas formas de tratamento.

Conhecer fatores de risco da doença.

Levar o paciente a diagnosticar a doença o mais rápido possível.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada no período de março a agosto de 2016 utilizando livros e artigos científicos cujas referências teóricas já publicadas, nos permitem uma análise melhor dos resultados.

Destaca-se neste artigo como foco do tema: o tratamento da doença, cuidado da enfermagem com relação ao paciente e como os pais se comportam em relação a doença.

1 Leucemia

A leucemia mielóide origina-se de uma mutação na célula tronco mielóide. As células mielóides normais continuam sendo produzidas, mas há prioridade por formas imaturas (blastos). Por isso, existem inúmeros tipos celulares dentro do sangue, desde formas blásticas até neutrófilos maduros. A multiplicação das células, também ocorrem no fígado e baço (hematopoese extra medular) resultando em aumento desses órgãos (BRUNNER & SUDDARTH, 2005).

Na medula óssea encontram-se as células mães ou percussoras, que dão origem aos elementos sanguíneos: glóbulos brancos, glóbulos vermelhos (hemácias ou eritrócitos) e plaquetas. A leucemia prejudica ou impede a produção dos glóbulos vermelhos causando assim a anemia, dos glóbulos brancos causando infecções e das plaquetas causando hemorragia e depois de instalada no corpo a doença se desenvolve rapidamente (MOURA, 2014).

A leucemia mielóide crônica foi a primeira doença maligna relacionada a uma anormalidade genética, uma translocação cromossômica conhecida como cromossomo Filadélfia. Essa anormalidade cromossômica foi descoberta em 1960 por dois cientistas, da Filadélfia e Pensilvânia, chamados Peter Nowell e David Hunggerford (SOUSA, 2012).

Ainda que, nem todos os pacientes apresentem a clássica evolução da leucemia, esta, se divide de acordo com as características clínicas e laboratoriais em três fases: fase crônica, é nesta fase em que a maioria dos pacientes são diagnosticados pois a doença nessa fase é assintomática, branda, facilmente controlada, esta fase pode durar anos. Fase acelerada, nesta fase o paciente não responde tão bem ao tratamento, começa a haver acometimento dos blastos. Fase blásticas ou aguda é a transformação da leucemia Mielóide crônica em leucemia Mielóide aguda, a resposta ao tratamento se torna frustrante (LEITE, 2014).

A leucemia mielóide crônica quando descoberta já se encontra em sua maioria na fase crônica, fase esta, em que os pacientes são assintomáticos ou apresentam poucos sintomas como febre, fadiga, e com o decorrer dos anos ela progride para a fase acelerada e finalmente para uma crise blásticas. Crise blásticas é a fase final da leucemia mielóide crônica e clinicamente se comporta como uma leucemia aguda, com ligeira progressão e sobre vida curta (SOUSA, 2012).

Existem vários tipos de leucócitos e por isso existem diferenças nos tipos de leucemia, normalmente se dividem nos dois principais tipos de células brancas, as leucemias linfócitas ou leucemia mielóide podendo apresentar-se de duas formas crônicas ou agudas, nesse caso depende muito da forma de como a leucemia se desenvolve (MOURA, 2014).

2 Tipos de Leucemia

Leucemia é um de câncer no sangue que pode envolver uma variedade de células e também se manifestar de várias maneiras, existem alguns tipos de leucemia que mediante a literatura são identificadas em: Leucemia Linfócita Aguda (LLA) que acomete as células linfoides e agrava-se rapidamente, é o tipo de câncer que mais acomete crianças particularmente entre os 3 e 5 anos de idade, mas também ocorrem em adultos; Leucemia Linfócita Crônica (LLC) as células linfoides são acometidas e se desenvolve lentamente. A maioria das pessoas diagnosticadas com esse tipo de doença tem mais de 55 anos, raramente acomete criança; Leucemia Mielóide Aguda acomete as células

Mielóide e ocorre o avanço rapidamente, afeta tanto adulto como criança e Leucemia Mielóide Crônica que acomete as células Mielóide, no início a doença se desenvolve lentamente, afeta principalmente adultos (MOURA, 2014).

3 Fatores de Riscos

Embora a doença seja ainda, de causa desconhecida várias literaturas apontam alguns fatores de riscos como: exposição à produtos químicos como o benzeno, alterações genéticas onde a translocação entre os cromossomos 22 e 9 que são chamados de cromossomos philadelfia é identificada em pacientes com LMC e a hereditariedade onde, pessoas com parentesco de primeiro grau com pacientes portadores de leucemia Mielóide crônica tem três vezes chances de desenvolver a doença (PEREIRA, 2008).

O câncer é um grande problema de saúde pública no Brasil, se destacando como a segunda causa de morte no país. Nos últimos anos, nota se um crescimento do câncer, destacando a importância da doença e seu impacto social e econômico. Os principais fatores associados ao câncer estão a industrialização e a urbanização. A concentração da população em grandes centros, torna as pessoas mais expostas aos fatores de risco ambientais. Algumas substâncias químicas, a poluição ambiental, tabagismo, e disparidade socioeconômica não devem ser omitidos como agentes carcinogênicos, além disso, influenciam a distribuição e a incidência do câncer nas diferentes regiões brasileiras (BITTENCOURT, 2003).

Não existem causas evidentes para a doença na maioria dos casos, porém, em alguns pacientes, consegue-se relacioná-la a irradiações ionizantes como a que ocorreu em Hiroshima, a exposição a benzeno, e a exposição à quimioterapia. A anemia de Fanconi e a síndrome de Down podem estar associadas ao aparecimento de LMA (HAMERSCHLAK, 2008).

4 Sinais e Sintomas

Geralmente a doença no início é assintomática, o que a torna imperceptível, ou apresenta alguns sinais referentes a anemia, porém o sinal mais observado em pacientes com leucemia mielóide crônica é a esplenomegalia e ocasionalmente a hepatomegalia

que são sinais que indicam a doença já avançada. A fase benigna tem duração variável e é melindrosa. Os pacientes podem então apresentar vários sinais e sintomas da doença, incluindo a crise blásticas. Essa transição pode ser rápida ou precedida por um período em que a contagem de leucócitos é inferior a 20.000/ul e pelo surgimento da esplenomegalia e hepatomegalia crescente. (LEITE, 2015).

Outros sinais ainda podem ocorrer como, infiltração das células blásticas nos linfonodos, na pele, nos ossos ou mesmo no sangue periférico, anemia e trombocitopenia, associados ao mal-estar, febre, emagrecimento e fadiga. Nessa fase acelerada da leucemia mielóide crônica, nova amostra da medula óssea deverá ser avaliada (LEITE, 2015).

Os sintomas da leucemia se relacionam sempre com a piora em estado geral, porque o câncer acomete o corpo como um todo. Mas também, pode desenvolver sintomas relacionados à diminuição da atividade da célula da medula óssea. Tais sintomas podem ser: perda do apetite, perda de peso não planejado, sensação de gripe que duram dias (MOURA, 2014).

Observa-se facilidade a sangramento, que tem como causa a diminuição das plaquetas. Outras manifestações clínicas são dores nos ossos e nas articulações, que são causadas pela infiltração das células leucêmicas nos ossos. Náuseas, dor na cabeça, vômitos, desorientação e visão dupla são causadas pelo comprometimento do sistema nervoso central (SNC) (MOURA, 2014).

Os sintomas ligados a diminuição das atividades brancas (leucócitos) que são células de defesa do nosso organismo, e são responsáveis pelo combate a infecções, sendo esses sintomas mais comuns a febre, calafrios, infecções recorrentes como a candidíase oral, ou pneumonia atípica. Já os sintomas referentes a diminuição das plaquetas que são responsáveis pela coagulação são: sangramentos, hematomas sem causa clara, sangramento das gengivas, petéquias. E os sintomas referentes a diminuição das atividades das células vermelhas são: anemia e fraqueza (MOURA, 2014).

Tais sintomas se desenvolvem progressivamente e são variados. O curso natural da doença inclui uma fase crônica benigna, seguida por uma fase acelerada aguda que pode evoluir para fase de crise blásticas. A maioria dos pacientes não apresentam sintomas, ou apresentam sintomas decorrentes da anemia como cansaço, fadiga e desconforto respiratório leve durante a prática de atividade física. Os principais sintomas são: aumento do catabolismo, perda de peso, sensação de saciedade precoce, cansaço e mal-estar (LEITE, 2015).

4 Diagnóstico da LMC

De acordo com BEERS (2008) e as condutas do INCA Leucemia Mielóide Crônica (2003), o diagnóstico da LMC é feito por meio de exames hematológico onde tem-se leucócitos <100.000/mm³, acréscimo no número de eosinófilos e basófilos, plaquetas aumentadas, através da anamnese, exame físico, morfologia de sangue periférico, fosfatase alcalina, mielograma, citoquímica, imunofenotipagem citogenética da molécula óssea, PCR qualitativo, biópsia da medula óssea incluindo determinação de fibrose medular (PEREIRA, 2008).

Segundo Nucci (2003) é importante considerar o momento de vida do paciente que está acontecendo o diagnóstico de câncer, pois o significado dessa doença é muito pessoal e particular, e depende de vários fatores, como preconceitos culturais, experiências passadas e informações obtidas pelos meios de comunicação (COUTINHO, 2006).

Para a criança em si, a situação é ainda mais devastadora, e os momentos são dolorosos e isso afeta sobremaneira a qualidade de vida. Em se tratando do diagnóstico do câncer na criança este, causa um grande impacto em toda família, um sentimento de dor, impotência e angústia, pois afinal os pais depositam muitos sonhos, esperança e planos. É por isso que o tema tem sido de profundas reflexões aos profissionais de saúde (LIMA, 2012).

Vale ressaltar que o tratamento do câncer é prolongado e traz mudanças significativas na vida profissional, pessoal e social de quem tem essa doença, podendo acarretar o desenvolvimento de quadros psicológicos de diversas magnitudes como a agressividade, ansiedade, transtorno de ansiedade, distúrbios alimentares e fobias, etc. (COUTINHO, 2006).

5 Tratamento

São utilizados na terapêutica da leucemia medicamentos para inibirem a proliferação anormal dos leucócitos. São administrados quimioterápicos, antibióticos, alcaloides, corticosteroides e hormônios. Ainda fazem parte do tratamento a transfusão sanguínea, oxigenoterapia, antieméticos, antitérmicos e analgésicos, transplante de medula óssea, complexos vitamínicos, dieta nutritiva, hidratação adequada, e a

manutenção da unidade do paciente mantendo-o livre de germes, evitando assim infecções (Lima e Matão-2010).

Observa-se que a medicação da leucemia é feita, na maioria das vezes, por meio da quimioterapia e radioterapia. A escolha da terapêutica varia de acordo com o tipo da leucemia, podendo ser utilizado associações como a quimioterapia e radioterapia. Nota-se que, ainda de forma associada ou isolada, a quimioterapia é frequentemente o tratamento de escolha (LIMA, 2012).

O objetivo do tratamento da leucemia é destruir as células leucêmicas para que assim, a medula óssea volte a produzir as células normais. O avanço para obter cura total da leucemia foi conseguido por meio de associação de medicamentos (poliquimioterapia), controle das complicações infecciosas e hemorrágicas e prevenção ou combate da doença no sistema nervoso central (cérebro e medula espinhal). O transplante de medula óssea é indicado para alguns casos (LIMA, 2012).

De acordo com o estágio da doença a terapia pode ser utilizada na fase crônica em que o desejado é a correção da anormalidade cromossomial, ou seja, a conversão da população tronco malignos de volta para o normal. Os agentes utilizados para esse propósito são: Interferon, Alfa (Roferon-A) e Citosina, frequentemente em combinação, esses agentes são administrados diariamente com injeção subcutânea (PEREIRA, 2008).

5.1 Quimioterapia

A quimioterapia é um procedimento no qual são utilizadas várias substâncias químicas conhecidas como quimioterápicos, quando utilizada para tratamentos oncológicos é denominada quimioterapia antineoplásica ou quimioterapia antiblástica. Esse tratamento atinge tanto as células normais quanto as anormais (neoplásicas), mas causam danos maiores as células malígnas devido suas diferenças quantitativas e o seu metabolismo celular (PEREIRA, 2008).

Observa-se que no ano de 1946 houve um avanço na quimioterapia antineoplásica. Nos dias atuais os quimioterápicos mais usados, que são os menos tóxicos, já se encontram disponíveis para o uso clínico. Sabe-se que o avanço considerável nas últimas décadas na área da quimioterapia antineoplásica tem oferecido várias oportunidades consideráveis na aplicação (PEREIRA, 2008).

A quimioterapia antineoplásica pode ser administrada com a associação de um ou mais quimioterápicos como também com a radioterapia, podendo ser dividida em quatro

especialidades: curativa, adjuvante, neoadjuvante, paliativa. A curativa tem o objetivo de controlar por completo o tumor, a adjuvante tem o objetivo de esterilizar as células residuais ou circulantes, a neoadjuvante de reduzir o tumor parcialmente podendo permitir a complementação com a radioterapia, já a paliativa de melhorar a qualidade de sobrevida do paciente (PEREIRA, 2008).

5.2 Radioterapia

É o tratamento no qual utiliza-se a radiação, que pode tanto destruir como impedir que as células cancerígenas aumentem, podendo ser utilizada em combinação com quimioterapia entre ouros recursos no tratamento para LMC. Atualmente ainda existe um número muito alto de pacientes com a leucemia mieloide crônica utilizando esse tipo de tratamento, podendo contribuir ou não com a cura, mas pode contribuir para a melhora da qualidade de vida (PEREIRA, 2008).

As sessões do tratamento de radioterapia fazem com que o tamanho dos tumores diminuam, aliviando a pressão e diminuindo as hemorragias. Sabemos que cada organismo reage de uma maneira diferente e diante desse tipo de tratamento os efeitos vão depender da dosagem, da área do corpo tratada dentre outros fatores. As reações mais comuns após a terceira sessão de radioterapia é o cansaço, perda de apetite, dificuldade para ingerir, alimentar e algumas reações de pele (PEREIRA, 2008).

Segundo Dias (2008), a radioterapia é uma importante modalidade terapêutica para a maioria das crianças e adolescentes com câncer, porém devido seu potencial para efeitos adversos agudos e crônicos, deve se ter muita cautela em sua indicação. A severidade dos efeitos adversos relaciona diretamente com a intensidade de dose e relação inversa com a idade. Reações adversas, tais como distúrbios gastrointestinais, mielossupressão e reações de pele, devidos à radioterapia poderão ocorrer. Mas, normalmente, estes efeitos são reversíveis. Entre os efeitos tardios, quase sempre irreversíveis, estão os distúrbios de crescimento com possibilidade de deformidade dos ossos e tecidos moles, retardo mental devido à imaturidade do sistema neurológico, esterilidade e a possibilidade de dano em órgãos irradiados (LIMA, 2012).

5.3 Transplantes de medula óssea

É um tipo de terapia adicionado para alguns tipos de doenças hematológicas, neoplasias e até mesmo anormalidades genéticas. Esse tipo de tratamento tem como propósito recuperar a função da medula. Esse procedimento é denominado transplante de medula óssea ou transplante de células tronco. É considerado um processo agressivo podendo existir diversas complicações, inclusive deixar várias lesões ou até mesmo consequências fatais (PEREIRA, 2008).

As decisões a serem tomadas quanto à indicação do transplante e o momento no qual ele será realizado são complexas. O motivo para isso é que hoje os tratamentos disponíveis são bem mais sucedidos, trazendo como resultado a remissão citogenética e até molecular. A compatibilidade genética do futuro doador, a idade do paciente e o grau de resposta ao tratamento medicamentoso nos primeiros meses de terapia devem ser analisados cuidadosamente (SOUSA, 2012).

De acordo com Tabak (2000) o transplante de medula óssea (MTO) foi descoberto no final dos anos 70, onde já se havia um grande potencial para a cura da LMC, mas eram disponibilizados apenas para um pequeno grupo de jovens que já possuíam doadores. O transplante de medula óssea alogênico nos dias de hoje é o mais indicado para o tratamento da LMC. O TMO, hoje em dia, é considerado uma terapia bem-sucedida (PEREIRA, 2008).

Segundo PORTARIA NUN 2.600|GM (21|10|2009) o transplante de medula óssea é classificado em três partes: transplante autológico que quando são utilizadas as células do próprio paciente que são armazenadas, congeladas e reinfundidas; transplante alogênico quando são utilizadas as células de um doador compatível e transplante singênico em casos de irmãos gêmeos (PEREIRA, 2008).

De acordo com informações obtidas pela portaria citada acima, ficou comprovada a existência de três tipos de transplante de medula óssea e o recurso utilizado em cada um dos tipos, ou seja, no transplante autólogico, no alogênico e no singênico que serão realizados de acordo com os critérios e decisão médica.

6. Atuação do enfermeiro

Diante desse tipo de assistência o enfermeiro tem como foco realizar ações onde tornam os familiares e o paciente prontos a lidarem com toda essa mudança que ocorre em sua trajetória. O apoio e a educação domiciliar são muito valiosos ao paciente onde poderá lhe ajudar durante o tratamento e até mesmo na alta hospitalar, cabendo ao

enfermeiro estimular a participação da família para que estejam prontos para auxiliar e apoiar o paciente durante todo esse processo (PEREIRA, 2008).

Para realizar uma boa assistência de enfermagem e com eficácia é feito uma análise da situação emocional do cliente, que por muitas vezes é importante para a continuação da assistência. Cabe ao enfermeiro induzir a educação individualizada onde através desta, o paciente é motivado, evitando assim o desânimo principalmente nessa fase onde o lado emocional, físico e psíquico do paciente está afetado (PEREIRA, 2008).

Qualquer tipo de tratamento é exausto, mas em se tratando de um TMO deve-se levar o paciente a interagir, participar e até mesmo decidir sobre suas ações no seu autocuidado. Esses estímulos devem ser proporcionados tanto por familiares quanto pelo profissional de saúde que estão inseridos neste processo. Caso contrário se não houver todo esse preparo do profissional e orientações aos familiares essa terapia acaba sendo desanimadora e difícil para o paciente (PEREIRA, 2008).

A literatura científica nos mostra que os enfermeiros estão cada vez mais se preocupando com fatores emocionais diante da hospitalização, observando o enfermeiro preocupado em desenvolver atividades de orientação, promoção e recuperação da saúde com crianças internadas, através de atividades recreativas. O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e as mudanças curriculares ocorridas no curso de graduação em enfermagem na última década e, recentemente, uma resolução do Conselho Federal (COFEn), apontam para uma valorização desses aspectos pelos enfermeiros pediatras (LIMA, 2012).

A assistência de enfermagem prestada ao paciente, normalmente tem por base uma série de técnicas no que se refere à alimentação, higiene, administração de medicamentos e coleta de material para exames. Muitas das vezes estes cuidados atendem apenas aos aspectos do corpo biológico, não levando em conta a criança como um ser em crescimento e desenvolvimento, com determinações familiares, culturais, ambientais e econômicas (LIMA, 2012).

Considerações Finais

Precocidade do diagnóstico e do tratamento é de suma importância para que se obtenha o sucesso no tratamento, tornando assim, o uso do transplante de medula óssea menos provável. É sabido também, mediante o estudo realizado em nossa pesquisa bibliográfica, que são as mães, na maioria das vezes, quem acompanha o paciente na

hospitalização, perdendo com isso, qualidade de vida. Diante do estudo realizado ficou claro que, cabe ao profissional de saúde o enfermeiro prestar uma assistência abrangente ao ser humano como um todo, pois este, encontra-se em profundas mudanças em sua vida.

Referências:

BITTENCOURT. R**. Perfil epidemiológico do câncer na rede pública em Porto Alegre –** RS,2003.

COUTINHO. B. B.; TRINDADE. Z. ARAÚJO. **As representações Sociais de Saúde no Tratamento da Leucemia e Linfoma**. São Paulo, 2006.

HAMERSCHLAK. N**. Leucemia: fatores prognósticos e genética.** 2008

LEITE. D. T. **Leucemias e Linfomas**. Capítulo 5. Hematologia. p.105-107, Editora DCL. São Paulo, 2015.

LIMA. I. L.; MATÃO. M. E. L. **Manual do Técnico em Enfermagem**. p. 146. Edição 9. Editora AB Goiânia-GO, 2010.

LIMA, S. M. H. Alves**. Leucemia Infantil**. Saúde e beleza. 2012.

MOURA. R.; SANTOS. C. C.; RIBEIRO. J. T.; TEIXEIRA. J**. Leucemia-Sociedade em Riscos**. 2014.

PEREIRA. I. S; MACHADO, V. **A importância da assistência de enfermagem aos clientes portadores de leucemia Mielóide crônica submetidos a transplante de medula óssea**. Itapeva-SP, 2008.

SMELTZER. S. C; BARE. B. G. **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgico.** Capítulo 33**.** p. 952. Edição 10. Vol. 2. Editora Guanabara Koogan Rio de Janeiro RJ, 2005.

SILVA, L. R; VILARINHO. B. L. C; NASCIMENTO, J. F; LEAL. M. B; SILVA. F. A. A**. Leucemia e os Cuidados da Enfermagem**: revisão de literatura. Teresina-Piaui, 2010.

SOUSA, L. A. K.; SILVA. W. C. S. **Leucemia Mielóide Crônica: Diagnóstico precoce: Bom Prognóstico.** Salvador, BA, 2012.

IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA NUTRIÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE ENFERMAGEM

Bruna S Lopes Melo[41]
Natanael R Cruz[42]

Resumo: O exercício da docência na disciplina Nutrição, em Cursos de Graduação em Enfermagem, adapta desafios para excitar o pensamento terminante e crítico do aluno, pelo debate de temas benévolos na área de conhecimento da enfermagem. O enfermeiro deve adquirir conhecimentos da Nutrição, uma vez que será útil em vários aspectos de sua prática profissional, tanto no contexto curativo quanto no aspecto de promoção da saúde. Ao ponderar que a Nutrição é condição básica para qualidade e manutenção da vida, e que o enfermeiro, profissional da saúde que possui funções diretas ao cuidado geral do paciente, o conhecimento sobre Nutrição tornar-se essencial.

Palavras-chave: Enfermagem, nutrição, aprendizado.

Introdução

O ser humano, para manter-se saudável, precisa de alguns cuidados especiais, sendo a alimentação equilibrada um deles. A saúde pode ser definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social do indivíduo, e não apenas a ausência de doenças. E a nutrição, pode ser caracterizada como o conjunto de mecanismos dos quais os indivíduos vivos recebem os nutrientes e elementos nutritivos necessários para manutenção de uma vida saudável (DOUGLAS, 2002).

Atualmente a população Brasileira tem sofrido intensas alterações no perfil nutricional. Tendo em vista uma grande tendência na redução da importância conferida ao baixo peso e um aumento da relevância dada ao excesso de peso, especialmente nas classes de baixa renda (CUPPARI, 2003)

Nutrição é um ramo multidisciplinar difuso, no qual a complexidade do ensino estabelece uma visão extensa da matéria, envolvendo conhecimentos de ciências biológicas, sociais e humanas. Um professor que possui conhecimentos específicos de Bioquímica não conseguirá, por exemplo, debater problemas de nutrição em Saúde Pública, ou realizar orientações nutricionais que envolvem Dietoterapia, Técnica Dietética

[41]Bruna da Silva Lopes Melo Nutricionista,Especialista em Docência do Ensino Superior. Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna-UNIFSJ. Mestrando em Ciências das Religiões . Email: bruna.slopes@gmail.com
[42] Natanael Ramos da Cruz, Especialista em Enfermagem do Trabalho e Enfermagem em Cardiologia. Professor do centro Universitário São José de Itaperuna-UNIFSJ. Email: nataramoscruz@yahoo.com.br

e Educação Nutricional. Portanto não é o conhecimento técnico da Nutrição em si que capacita o profissional a sobrepor conteúdo da prática profissional, pois esta prática determina conhecimento de áreas diferentes (BOOG, 2005).

O aprendizado da docência na disciplina Nutrição, em cursos de graduação em Enfermagem, proporciona desafios para estimular o pensamento decisivo e crítico do aluno, pelo debate de temas complacentes na área de conhecimento da enfermagem. O enfermeiro deve adquirir conhecimentos de nutrição, uma vez que será útil em vários aspectos de sua prática profissional, tanto no contexto curativo quanto no aspecto de promoção da saúde. Ao ponderar que a nutrição é condição básica para qualidade e manutenção da vida, e que o enfermeiroé profissional da saúde que possui funções diretas ao cuidado geral do paciente, o conhecimento sobre nutrição tornar-se essencial (DOUGLAS, 2002).

Atualmente, dois aspectos fundamentais assinalam para a necessidade e importância de profissionais da área de enfermagem conhecerem as funções de uma dieta saudável. O primeiro aspecto é caracterizado pela abordagem direta dos clientes, cada dia mais aceita e mais exercida por todos profissionais de saúde. Em segundo lugar, o fato indiscutível de que a dieta e os alimentos estão diretamente relacionados com a promoção e recuperação da saúde e bem-estar dos pacientes, sendo assim uma das principais colunas éticas dos cuidados fundamentais da enfermagem (FARRELL & NICOTERI, 2005).

Profissionais de saúde precisam compreender que alimentação é uma expressão da personalidade, afetada por fatores psicológicos e culturais e que o apoio nutricional não pode ignorar estas influências. Dietas prontas prescrições e proibições alimentares sem acompanhamentos individualizados são inúteis porque não suportam os aspectos psicológicos e sociais que envolvem o comportamento alimentar (BOOG, 2005).

Perante a complexidade do assunto e da precisão de integrar a nutrição para o curso superior de Enfermagem, faz se importante a compreensão detalhada sobre o assunto proposto. Onde o mesmo tem por objetivo revisar sobre a importância da implantação da disciplina Nutrição para curso de enfermagem à nível superior.

Metodologia

O processo metodológico estabelecido neste estudo foi orientado por uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica. Dessa forma, o estudo foi

desenvolvido buscando fundamentação teórica em autores cujas ideias se entrelaçam e se convergem, sendo, para tal, utilizados livros, artigos de revistas científicas, além de material disponível na Internet.

A revisão de literatura é considerada como a organização de material já publicado e tido como relevante para o problema específico a ser investigado para a estrutura teórica do problema e metodologia apropriada a execução do estudo. Deste modo, compreende-se a sua função como uma fonte que propicia, antes de tudo, a concepção e a produção de ideias. Daí a sua importância basilar na elaboração de trabalhos. Segundo a explicação de SALVADOR (1982), o acervo bibliográfico “tem dupla finalidade; uso do pesquisador e uso do leitor". Para o pesquisador serve como fonte de documentação para a elaboração do trabalho e auxilia o leitor a aprofundar ou confrontar as conclusões, como propósitos da revisão de literatura.

Revisão bibliográfica é o termo utilizado para indicar um relatório escrito que resuma a situação dos conhecimentos sobre um problema de pesquisa, ou seja, atividade envolvida na busca de informações sobre um tópico e na elaboração de um quadro abrangente da situação daquelas informações. A revisão pode ser bastante útil no processo de familiarização com um tema relevante além de indicar as estratégias, procedimentos e instrumentos específicos que possam trazer resultados na solução de um problema.

Para a coleta de dados foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados bibliográficos. Os critérios para seleção dos artigos foram adotados conforme os objetivos da pesquisa, visando o rigor e uniformização na escolha destes. Artigos indexados com as palavras-chave ou descritores em saúde: enfermagem, nutrição, alimentação, ensino superior e estado nutricional. Artigos publicados em inglês e português. Artigos referentes à nutrição e enfermagem. Artigos disponíveis nas Bibliotecas online do Brasil.

Para coleta de dados e análise sistematizada das publicações foi utilizado um instrumento, que constou de: dados de identificação da publicação (título do artigo, periódico, ano de publicação e país de origem); fonte de indexação do artigo; objetivos do estudo; local do estudo; características da população e amostra estudada; conclusões e implicações dos resultados para a prática de enfermagem; e dados de identificação dos autores.

Após a aquisição dos artigos foi realizada a leitura e análise sendo que o de língua inglesa foi também traduzido para que houvesse melhor compreensão do conteúdo.

Ensino superior

O ensino superior no Brasil iniciou nos Estados do Rio de Janeiro e Salvador, portanto as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país, onde foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha (MARTINS, 2002).

É fundamental destacar que nas décadas de 1920 e 1930 nasceram as primeiras universidades no Brasil vinculadas às sociedades urbano–industriais: no Rio de Janeiro (1920), em Minas Gerais (1927) e em São Paulo (1934) (BALDINO, 2001).

No Brasil o ensino superior é sem dúvida um marco fundamental para a qualificação profissional dos jovens de toda população brasileira. Portanto, vários projetos têm contribuído e facilitado o acesso ao ensino superior da maioria da população brasileira, projetos tais como do Governo Federal Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), do Governo Municipal (Bolsa Universitária) e também na própria Instituição de Ensino Superior (IES) por meio de convênios e descontos e a chamada Bolsa Rotativa, e implantação do Ministério da Educação e Cultura – MEC foi de facilitar o ingresso de grupos descriminados socialmente, com a criação de cotas (GHAMOUM, *et.al*, 2001).

Os cursos superiores da área de saúde são de grande importância para a população brasileira, pois a graduação denota uma maneira distinta de acesso ao conhecimento sistematizado e desenvolvido, com objetivo de formar profissionais capacitados para as exigências da atual sociedade (SANTOS, 2000).

Implantação do curso de nutrição no Brasil

Os cursos de nutrição no Brasil iniciaram na década de 30 na cidade de São Paulo em uma universidade pública estadual. Os cursos de Nutrição no Brasil tiveram inicio em 1939, quando foi criado o primeiro curso de Dietistas do país, na Faculdade de Higiene e Saúde Pública da USP. Com a criação do extinto Serviço de Abastecimento Público Subsidiado (SAPS) criaram-se mais cursos de Nutrição (Dietistas), portanto no

Rio de Janeiro, décadas de 40 e 50. Surgindo na Bahia e em Pernambuco na década de 50, dois cursos, respectivamente. Em 1968, foi instituído no Rio de Janeiro e estes sete cursos até 1976. Formação profissional concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste do país, não privilegiando os demais estados e regiões. A formação se ampliar-se depois de 1975 e prossegue a partir da década de 80 (SANTOS, 2000).

No ano de 1991 foi criada a Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991 publicada no Diário Oficial da União (DOU 18/09/1991) em que é Regulamentada a profissão e atuação de nutricionista no Brasil (CRN, 2011).

Aspectos fundamentais da nutrição

A nutrição é o alicerce em que se desenvolvem todos os processos patológicos e fisiológicos; nenhum fenômeno orgânico, normal ou anormal, acontece sem que haja um aspecto nutricional envolvido. O papel principal da Nutrição é desempenhar promoção, manutenção e recuperação da saúde, de implicar que os cursos que formam profissionais na área da saúde, tenham essa ciência incluída em seu currículo (BOOG, et al., 2005*).*

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e alimentação e a Organização Mundial da Saúde, nutrição é definida como vários processos pelos quais os organismos vivos utilizam os alimentos para a manutenção da vida, crescimento e funcionamento normal dos órgãos e tecidos, bem como para a produção de energia (ORNELLAS, 2000).

Portanto, a qualidade de vida está diretamente ligada com a quantidade e qualidade de alimentos que uma pessoa consome, sendo necessário que cada indivíduo adquira uma consciência alimentar adequada. Saber por que se come, o que se come, quanto se come e o que se deve comer (ORNELLAS, 2000).

De acordo com os procedimentos que ocorrem nas células, a nutrição, no organismo, não é uma função, mas o resultado do conjunto de funções harmônicas e solidárias entre si que tem por objetivo manter a integridade normal da matéria e assegurar a vida. A nutrição abrange três mecanismos básicos: a alimentação, que é caracterizada desde o momento em que se escolhe um alimento até que o mesmo seja absorvido; o metabolismo, esse processo inicia a partir do momento que os nutrientes são absorvidos até o instante que o organismo os utiliza como fonte de energia; e a excreção, que abrange a eliminação ao exterior de parte utilizada e não utilizada. Essa eliminação é efetuada pelo tubo digestivo, pelos pulmões e rins (DOVERA, 2007).

Equivalentes da formação do nutricionista e do enfermeiro

Ressaltando o histórico da formação do nutricionista e do enfermeiro é possível traçar alguns pontos incomum: o setor de saúde necessita da especialização na formação profissional, ocorrência das transformações na divisão técnica do trabalho em saúde, necessidade de novos profissionais na área, fortalecimento do cuidado médico, no qual o hospital é o espaço privilegiado de cura, e subordinação á prática médica (SÁ, 2009).

A sensibilização dos profissionais da área de saúde nas questões referentes à nutrição e alimentação deve ser promovida de modo a prepará-los para enfrentar as questões do cotidiano profissional. A ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE ressalta a necessidade de incrementar a flexibilidade do currículo acadêmico e seu caráter interdisciplinar. Propõe também que estas modificações devem acompanhar-se de uma redefinição das tarefas e responsabilidades dos enfermeiros, sem se afastar de sua função essencial. Nota-se, portanto, a preocupação de um organismo internacional em adequar a formação acadêmica diante as transformações por que passa o setor de saúde (BRASIL, 2001).

O ensino de nutrição, devido sua natureza multifacetada, tem suas especificidades e ao mesmo tempo é complexo. Involuntariamente o grau de informação ultrapassa valores e crenças adicionados pelos indivíduos, o que provoca numa reflexão sobre os problemas típicos ao ensino dessa disciplina. Este ensino não pode ser somente uma transferência de conhecimento técnico, mas precisa ser analisado de forma que integre conhecimentos coerentes e pertinentes à prática profissional, começando por princípios de que não existe uma prática de nutrição concretizada por enfermeiros, mas sim um conteúdo aplicado à pratica de enfermagem, que deverá ser sempre exercitada respectivamente à pratica de outros profissionais, entre eles o nutricionista (BOOG, 2005).

Portanto, esse trabalho também envolve questões a respeito da implantação da nutrição nos cursos da área de saúde em questão de, entre outros fatores, posicionamentos distintos com relação à questões referentes à suas características multidisciplinares e à inclusão da nutrição como uma disciplina específica ou não. A autora defende o ponto de vista da questão de alimentação envolver elementos emocionais e culturais, que muitas vezes não são desconsiderados por profissionais de

saúde na ponderação da conduta alimentar em benefício da simples abordagem na formação acadêmica (BOOG, 2005).

Implantação da disciplina de nutrição para os cursos de enfermagem

A prática da docência na disciplina Nutrição, em Cursos de Graduação em Enfermagem, proporciona desafios como o de motivar o pensamento crítico do aluno, pelo debate de temas complacentes para o campo de conhecimento na enfermagem. O enfermeiro deve se adaptar aos conhecimentos da Nutrição, uma vez que o emprega em vários cenários de sua prática, tanto no aspecto curativo quanto na área da promoção da saúde. Ao ponderar que a nutrição é condição básica para a manutenção da qualidade de vida, e que o enfermeiro, possui atribuições essenciais relacionadas diretamente ao cuidado geral do paciente, faz se primordial o conhecimento sobre nutrição (FERESIN & SONZOGNO, 2007).

O enfermeiro, que participa da equipe de saúde, deve estar empenhado em auxiliar na prevenção da desnutrição, assessorando os nutricionistas e médicos na identificação precoce de sinais físicos da desnutrição, na colaboração com o nutricionista, fornecendo dados sobre a aceitação das refeições, bem como auxiliar no tratamento da desnutrição, estando atento e transmitindo informações importantes à sua equipe de enfermagem quanto à importância da nutrição na recuperação do paciente desnutrido. Enfim, deve cooperar como membro da equipe de saúde em relação à nutrição do paciente. O docente da disciplina Nutrição no Curso de Graduação em Enfermagem deve estar atento em relação às áreas de atuação do enfermeiro e suas atribuições, para poder verificar em quais momentos de sua prática profissional os conhecimentos da Ciência da Nutrição serão úteis, e quais devem ser contemplados no âmbito da disciplina (BOOG, et al2005).

Há uma precisão na realização de pesquisas onde o objetivo é aprimorar o ensino em nutrição, proporcionando o aluno adquirir conhecimentos para sua atuação profissional futura, aonde possa conciliar a técnica com a visão crítica e que consiga aplicar os conhecimentos no contexto de sua prática.

A disciplina Nutrição esteve, em vários momentos, inserida nos currículos do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem foram criadas em 2001, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 3, de 7 de novembro de 2001 (BRASIL, 2001)

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem contém, no decorrer de seus artigos, passagens em que foi verificada a atribuição da Nutrição para a formação do enfermeiro (PIMENTA & CORTEZ, 2002).

O artigo 4º das DCN´s é direcionado às habilidades de competências e gerais do profissional e, em seu inciso III, versa sobre a comunicação com os demais profissionais da saúde incluindo os profissionais da Nutrição. Deixando claro e direto a importância do aluno de Graduação em Enfermagem entrar em contato, desde a graduação, com professores de formação diversificada, para que o aluno inicie o contato com os demais profissionais da área da saúde. O artigo 5º visa a questão das competências e habilidades exclusivas e, em seu inciso VII, diz: “atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso”. Nesse inciso, verifica-se a pertinência de conteúdos da Ciência da Nutrição no ciclo de vida, para tornar a assistência de enfermagem mais eficiente (FERESIN & SONZOGNO, 2007).

As DCN´s são direcionadas para cursos de graduação em Enfermagem, quando os conteúdos abordados referem-se à nutrição, no âmbito curativo e preventivo, considera-se as competências gerais e específicas no que se refere ao aspecto aquisição de ciência em Nutrição. Portanto, para a aplicação desses conhecimentos na prática profissional, o aluno terá que desenvolver outras competências como, por exemplo, habilidades em trabalhar em equipe multiprofissional (FERESIN & SONZOGNO, 2007).

Determinadas doenças têm relação direta com a nutrição, e entre os profissionais da área da saúde, o nutricionista é o principal profissional entrelaçado no cuidado nutricional de clientes e pacientes, contudo observa-se também a importância da atuação conjugada com o enfermeiro, no sentido de unirem empenhos para atender e melhorar as necessidades nutricionais daqueles que estão sob seus cuidados (FERESIN & SONZOGNO, 2007).

A inclusão de uma disciplina em certo curso estabelece decisões relativas aos conteúdos objetivos, cargas horárias, estratégias de ensino e momento de ministrá-la. No caso da disciplina citada, a definição de objetivos gerais e específicos precisaria considerar a percepção dos docentes enfermeiros sobre a situação em que será aplicado o conhecimento, e também a visão do docente da disciplina Nutrição, sobre a integração dos conteúdos solicitados, tendo em vista a maneira que as instituições e sociedade perpetram da ciência da Nutrição e dos conteúdos ensinados nessa disciplina.

Principalmente é necessário incitar o aluno para o exercício da dúvida, para produzir o novo conhecimento, e não a ilusão de saber sobre nutrição(FREIRE, 2008).

O ato de ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos distintos, o que se aprende e se ensina a informação já existente e o que atua na produção do conhecimento ainda inexistente. Mediante a distinção de conteúdos requeridos pelos docentes, que vão das questões amplas, de poder sociopolítico, no caso da política alimentar, até as mais individualizadas como suporte nutricional, exige, em primeiro momento, que a disciplina não seja ministrada em um momento único. É imprescindível que ela seja ministrada ao longo do curso, de maneira a permitir enfoque dos diversos assuntos em momentos adequados, conforme a evolução do aluno e com as experiências que ele já viveu ou está vivenciando nas atividades práticas (FREIRE, 2008).

As disciplinas da área de Nutrição possuem cargas horárias pequenas, fazendo com que os temas sejam abordados em poucas aulas, e comumente no início do curso; o fato da disciplina estar inserida nos primeiros anos da carreira, os futuros profissionais ainda não têm uma visão clara da seriedade da Nutrição em seu papel profissional e, na realidade, cada tema é ajustado em apenas uma aula, o que pode dificultar sua apreciação e internalizarão. Alguns autores recomendam ainda que seria estimável inserir, como parte curricular, outros conteúdos de Nutrição nos níveis superiores, quer seja mediante uma disciplina nova, ou em forma de conteúdos integrantes em disciplinas afins. (ROMO & OLIVARES 2009).

As táticas de ensino necessitam ainda proporcionar o desenvolvimento no aluno da predisposição adequada ao trabalho interdisciplinar, uma vez que o enfermeiro desempenha um papel muito importante na prática do cuidado nutricional ao paciente hospitalizado. Entretanto, ele tem uma participação ativa, em que as outras fases desse processo são de responsabilidade dos nutricionistas e do Serviço de Nutrição e Dietética, onde os mesmo devem interatuar continuamente. Essa conduta, aberta à interdisciplinaridade, é fundamentalpara outros campos, como em Saúde Pública e em Enfermagem do Trabalho, onde enfermeiros que trabalham em empresas podem ampliar atividades em união com as Unidades de Alimentação e Nutrição de tais empresas (ROMO & OLIVARES 2009).

Os docentes direcionam se para o fato em relação às dúvidas quanto aos papéis, limites , funções, e responsabilidades dos profissionais de enfermagem em relação às atividades da área da nutrição. Ainda que se tente mencionar melhor esta questão no ensino, a experiência diária, vivida nos hospitais, pode influenciar de forma oposta a

formação de opiniões no aluno, com relação da predominância da extensão das experiências da vida habitual sobre a constituição da consciência, colaboram para a abrangência do que vem ocorrendo na formação dos graduandos em enfermagem. Entre diversas realidades, existe uma que se caracteriza como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua atitude distinta possibilita a dar-lhe a qualificação de realidade predominante. A crise da consciência se eleva na rotina de vida, isto é, esta última impõe-se à consciência, de maneira mais maciça, imediata e intensa. É difícil ignorar e mesmo é impossível reduzir sua presença imperiosa. Consequentemente, obriga a ser vigilante a ela de *maneira mais completa. "A tentativa na vida cotidiana no estado de total vigília. Tal estado de total vigília de permanecer na realidade da vida cotidiana e de apreendê-la é considerado normal e evidente, isto é, compõe uma maneira natural"* (BERGER & LUCKMANN 2005) .

A deficiência do nutricionista na Rede Básica de Saúde é considerada "natural" pelos profissionais de enfermagem, o que em parte pode explicar a forma como as atividades de educação nutricional são referidas como função do serviço de enfermagem. Assuntos dessa ordem devem ser avaliados de vários ângulos. A Lei Federal 8234/91, que regulamenta a profissão de nutricionista, determina, no inciso VII do artigo 3º, que dispõe sobre as atividades privativas do nutricionista, aquelas referentes à assistência e educação nutricional. Estudos já mostraram, porém, que o nutricionista é caracterizado por outros profissionais de saúde, como um administrador de serviços e não como um profissional que inspeciona os pacientes internados nas enfermarias, desenvolve ações educativas com grupos, atende em consultório, mas sim como um profissional que efetivamente compõem a equipe de saúde. Os conhecimentos e práticas avigoram essa ideia, de acordo com estudos, os alunos de Enfermagem quase não acham nutricionistas trabalhando na Rede Básica de Saúde e, no hospital onde realizam estágios, sendo assim insuficiente o número de nutricionistas (BRASIL, 2011).

Na melhora curricular do curso mencionado, procura-se formar as disciplinas de maneira que o aluno tenha contato com a prática desde o início do curso, partindo de atividades, na assistência, de menor para maior complexidade, começando nas intervenções junto a pacientes sadios na comunidade, passando em seguida aos serviços de saúde de nível básico, ambulatórios e de nível hospitalar. Os conteúdos de Nutrição são espalhados seguindo a essa ordem, em quatro etapas, sendo um módulo de 15 horas na disciplina EN 112 - Enfermagem em Saúde Coletiva I (BRASIL, 2011).

No primeiro semestre, e mais três disciplinas de 30, 15 e 15 horas, respectivamente no 2º, 4º e 5º semestres do curso. É importante ressaltar ainda que a experiência anterior de ensino da disciplina em diferentes semestres e não de uma só vez, já havia alcançado o resultado positivo. Decidiu-se por permanecer essa prática no novo currículo não só em função dos resultados de todo trabalho, mas com base na própria experiência, conforme citado (BRASIL, 2011).

1-A disciplina EN 112: Enfermagem em Saúde Coletiva I tem a seguinte ementa:

> Promover a consistência do estudante à vida universitária, ao contexto particular de formação profissional e à prática de enfermagem. Saúde-doença como demonstração das condições concretas de existência. Introdução ao estudo e aplicação de métodos de apreensão do processo saúde-doença mediante a identificação, análise e discussão das condições sociais, econômicas, políticas e culturais de sua produção. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de investigação de saúde e constituição do perfil demográfico e epidemiológico de uma dada população. Essa disciplina tem por objetivo ampliar um conteúdo que proporcione ao aluno compreender o processo saúde-doença na probabilidade coletiva e entender aspectos introdutórios de verificação em saúde coletiva. Essa disciplina é inserida mediante a necessidade de aprender sobre segurança alimentar e nutricional. Essa é uma disciplina teórica-prática, na qual, os alunos vão a campo para realizar um inquérito de saúde e nesse inquérito são incluídas algumas questões relativas a consumo alimentar.(BRASIL, 2011)

2- Essa segunda disciplina EN 241: Nutrição e Dietética no Ciclo Vital foi criada com a seguinte ementa:

> Estudo da alimentação normal do lactente, pré-escolar, adolescente, adulto, gestante, lactante e idoso, de forma a instrumentalizar o aluno para desenvolver ações relativas ao processo de cuidado nutricional inerentes à prática de enfermagem. (FARREL & NICOTERI, 2005)

Tem por objetivo geral levar o aluno a compreender o papel da nutrição na promoção da saúde, prevenção de doenças e recuperação da saúde, preparando-o para aplicar conhecimentos básicos de nutrição e dietética no exercício de suas funções, ponderando a situação nutricional da população brasileira. Esse conteúdo vem sendo diretamente incluído num tema que relaciona alimentação e qualidade de vida (FARREL & NICOTERI, 2005)

3- A disciplina EN 441: Nutrição e Dietética Aplicadas ao Processo de Cuidado Nutricional I foi criada com a seguinte ementa:

> Estudo da nutrição, dietética e dietoterapia aplicadas ao processo de cuidado nutricional em sua interconexão com a prestação de assistência de enfermagem ao cliente em nível ambulatorial. Oferecer informações para abordagem de aspectos ligados à alimentação junto à pessoas que utilizam de serviços de saúde, de ambulatórios e acoplados a grupos institucionalizados. A essa disciplina foi congregada a discussão sobre as dificuldades alimentares vivenciadas pelos pacientes portadores das doenças crônicas como hipertensão, dislipidemias diabetes, obesidade, entre outras (FARREL & NICOTERI, 2005).

4- A disciplina EN 542: Nutrição e Dietética Aplicada ao Processo de Cuidado Nutricional II foi criada com a seguinte ementa:

> Estudo da nutrição, dietética e dietoterapia aplicada ao processo de cuidado nutricional, em sua interface com a prestação de assistência de enfermagem, ao cliente em nível hospitalar. É o instrumento que o aluno possui para atuar no processo de cuidado nutricional ao paciente hospitalizado interagindo em equipe multidisciplinar. Essa disciplina foi incorporada, desde a reforma curricular, o conteúdo concernente a processo de cuidado nutricional (FARREL & NICOTERI, 2005)

Essa repartição contempla uma visão de diferentes temas, ainda que de forma superficial. Essa distribuição não impede, contudo, que temas mais específicos sejam ministrados em outros momentos ou abordados no decorrer dos estágios, em função dos casos que surgem, por exemplo, anorexia nervosa, quando o aluno está desenvolvendo atividades práticas na clínica psiquiátrica, ou fenilcetonúria quando ele sobrevém na clínica pediátrica, ou conduta dietética para portadores de doença de *Chron*, ostomias e outras patologias. Conforme os conhecimentos básicos adquiridos na disciplina exclusiva o aluno pode estudar sozinho o tema nos livros de dietoterapia. Por fim, não se pode deixar de destacar que ao ensinar nutrição em um curso de Enfermagem, fica notório a necessidade de considerar a questão da interdisciplinaridade, uma vez que a aplicação prática dos conteúdos abrange profissionais com diferentes formações. De acordo com FAZENDA (1994) citado abaixo, avigoram a necessidade dessa interlocução.

> A polêmica sobre as comparações entre disciplina e interdisciplina nos conduz a uma nova forma de acesso ao real, de inteligibilidade, em que as noções de parte e de todo adquirem distinta abordagem. Essa nova abordagem é possibilitada ao submetê-la a um tratamento eminentemente pragmático, e que a ação passa a ser o

ponto de convergência e partida entre o fazer e o pensar da interdisciplinaridade.

Descobrir e aperfeiçoar um espaço junto a outra área requer do profissional dedicação, persistência, paciência, disposição, humildade para reconhecer os próprios limites e dificuldades, autoconfiança e por fim ser ousado para gerar avanços importantes. Não se constrói um trabalho interdisciplinar simplesmente somando contribuições de profissionais. A construção de um trabalho interdisciplinar exige parceria (FAZENDA, 2004).

A união, portanto, pode compor em fundação de uma proposta interdisciplinar, se ponderar que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A companhia incide numa tentativa de estimular o diálogo com outros métodos de conhecimento a que não estamos acostumados, e nessa prova a possibilidade de interpenetração delas.

Considerações finais

No trabalho proposto destaca a importância da essência da prática logo no início do curso para que o aluno entre em contato com sua futura prática profissional, já nas primeiras aulas do curso é importante a vivência das ações com níveis de ordem cada vez maiores e que tragam para a sala de aula, discussões, inclusive para enriquecer a teoria e para dar sentido ao conteúdo.

Há de se levar em conta que a disciplina Nutrição não precisa estar antes da prática, porque, inclusive, a prática enriquece a teoria. O essencial é que a disciplina Nutrição esteja no período posterior às disciplinas Fisiologia e Bioquímica, mas é importante também que conteúdos da disciplina Nutrição estejam projetados em momentos exatos em outras disciplinas, originando integração das mesmas, como nas disciplinas Saúde da Criança, Saúde da Mulher, Saúde do Adulto e do Idoso e na Psiquiatria.

Como a Ciência da Nutrição é empregada por diversos profissionais de saúde, ela oferece para o aluno de enfermagem um enfoque diferente, uma maneira de educar e aprender peculiarmente. Há precisão de que o docente identifique a atribuição de cada conteúdo e sua complexidade. Na mesma instância, o enfermeiro deve ter informações sobre nutrição para poder reparar algum erro alimentar do pacientee encaminhá-lo ao nutricionista. Essa distinção da Nutrição proporciona uma forma de ensinar também peculiar.

A formação de um aluno é capaz de interferir na realidade, onde se requer de modo óbvio mais do que a instrução de conteúdos técnicos. Portanto, o ensino deve nortear de forma clara e objetiva. A disciplina Nutrição deve ser direcionada, em primeiro lugar, a conscientizar o aluno em semelhança à questão de que a alimentação saudável, agradável e adequada, engloba um direito humano fundamental. O conteúdo ensinado deve estar direcionado à promoção da saúde e da qualidade de vida. O docente deve esforçar ao máximo para que os alunos desenvolvam uma conduta adepta às relações interdisciplinares, lembrando que o cuidado nutricional de boa qualidade é resultado de um trabalho em equipe, no qual o nutricionista desempenha papel fundamental, incluindo também a atuação do enfermeiro, médico, farmacêutico, terapeuta ocupacional e psicólogo.

As funções a serem exercidas pelos vários profissionais não são totalmente definidas, somente as que estão relacionadas à nutrição enteral e parenteral, que já foram determinados nas portarias 272/98 e 337/99 da Agência de Vigilância Sanitária. Portanto, é indispensável conservar e melhorar o ensino de nutrição nos cursos de enfermagem. O docente da disciplina Nutrição deve destacar em todos os momentos a função de cada profissional da saúde no assunto em que está sendo proposto.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO. **Histórico do nutricionista no Brasil 1939-1989**: Coletânea de documentos e depoimentos. Atheneup.442
São Paulo SP., ,2011.

BALDINO, J. M. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia – da desordem aparente à ordem ocorrida na década de 80 em Goiânia**: Dissertação de Mestrado MEEB/UFG, 1991..

BOOG, M.C.F, RONCADA, M.J, STEWIEN,G.T.M. **Análise Crítica sobre os Objetivos das Disciplinas da Área de Nutrição e Dietética em Cursos de Enfermagem do Estado de São Paulo.** Acta Paul Enferm .São Paulo, 1996.

Conselho Regional de Nutrição–CRN www.crn1.org.br acesso em 28/01/2013.

COSTA, N.S.C.**A formação do nutricionista: educação e contradição.** p.170.Goias; UFG, 2002.

CUPPARI, Lílian.**Nutrição Clínica no Adulto**. p.28. Ed. Manole,2003.

DOUGLAS, C. R.P., **Fisiologia geral.** São Paulo.p.65 Ed. Robe, 2002.

FAO/OMS – **Terminologia Sobre Alimentos e Nutrição.** INAN/MS. 1984.

FARRELL, M. L., & NICOTERI, J.A.L. **Nutrição em enfermagem: Fundamentos para uma dieta adequada**. p. 1,6,7. Rio de Janeiro, ed. Guanabara, 2005.

FERESIN C.& SONZOGNO M.C. **Reflexões sobre a inserção da Disciplina de Nutrição na Formação do Enfermeiro: limites e possibilidades** [dissertação]. São Paulo (SP): Universidade Federal de SãoPaulo, 2009.

GHAMOUM, G.G.S., FERREIRA, T.L., ROSA, V.M., **História de implantação do curso de nutrição da faculdade união de goyazes,** 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?:Novas exigências educacionais e profissão docente.** 7 ed. São Paulo. Cortez; 2003.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo, 2002.

MAYA, A. A. **Turismo e meio ambiente**. México: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Lei nº 9.394. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 1996.

ORNELLAS,L.H. **Alimentação através dos tempos**. 2. Ed. Florianópolis: Ed da UFSC,2000.

PIMENTA, S.G. Anastasiou LGC. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo (SP): Cortez; 2002.

SANTOS, S. M. **As responsabilidades da Universidade no acesso a[illegible]sino Superior**. In: A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasc[illegible]os & S. M.Caíres (orgs.), Transição para o Ensino Superior. p.69-78. Braga: Universidade do Minho, 2000.

VASCONCELOS, F.A.G. **Como nasceram os meus anjos brancos: a constituição do campo da nutrição em saúde pública em Pernambuco.**. p.213. Tese (Doutorado em saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz –Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro,1999.

BRESLOW, L. Da prevenção das doenças à promoção da saúde. **Journal of American Medical Association**, Chicago, v.3, n.7, p.2252-2261, 2009.

PSEUDOMUTUALIDADE, LEALDADE E POSIÇÃO DO NASCIMENTO: fenômenos relacionais familiares que podem fazer adoecer

Jussara Hoffmann Cardozo[43]
Ieda Tinoco Boechat[44]

Resumo: As relações familiares são o ponto de motivação do artigo. Essas relações, a depender de como se dão, podem provocar o adoecimento mental de membros da família. É sobre este tema que discorrerá o artigo, ao considerar a lealdade, apseudomutualidade e a posição de nascimento dos filhos na família. Baseado em pesquisa bibliográfica, o estudoaponta que a criança pode ser uma vítima das relações familiares, em que tais fenômenos se impõem intensa e rigidamente, entretanto, ao atingir certa autonomia,ela poderá vivenciar uma relação de trocas mutuais e buscar sua identidade, adequando a lealdade familiar a seus interesses pessoais, como fez a protagonista do filme *Como água para chocolate*, de Arau (1992), que ilustra a discussão.

Palavras-chave: Família. Adoecimento. Divergência.Legado.

Introdução

O presente artigo tem por tema aspectos específicos das relações interpessoais na família que afetam a saúde dos filhos pequenos. Tem, assim, por objetivo geral, estudar aspectos das relações interpessoais no contexto familiar que podem interferir negativamente na qualidade de vida dos filhos, podendo causar adoecimento.

Este estudo problematiza a seguinte questão: A criança pode ser considerada uma vítima de um contexto de relações familiares pseudomutuais e de forte lealdade familiar, sendo observada, ainda, a ordem de nascimento em seu contexto interacional familiar? A fim de encontrar subsídios teóricos que embasem respostas para esta questão, o trabalho busca definir família segundo a Teoria Sistêmica, descrever as relações pseudomutuais entre os membros da família, discorrer sobre a lealdade familiar, explanar acerca da posição dos filhos na família, bem como ilustrar os fenômenos relacionais expostos com a história familiar de Tita no filme *Como águapara chocolate*, de Arau (1992).

A criança apresenta alterações de comportamento e, muitas vezes, o que ela vivencia em família não ganha expressão, como se ela fosse a única responsável pelo

[43] Psicóloga Clínica. Especialista em Psicologia Cognitivo-Comportamental (Neisme/Redentor). E-mail: jussarahoffmann@hotmail.com.
[44] Coordenadora do Curso de Psicologia (UNIFSJ). Mestranda em Cognição e Linguagem (Uenf). Psicóloga Clínica. Terapeuta de Família. Professor-orientador do CEJA-Itaperuna (SEEDUC/CECIERJ). E-mail:iedatboechat@hotmail.com.

seu comportamento “inadequado”.Seus pais ou cuidadores, por seu turno, podem não perceber que seu comportamento pode acentuar ou mesmo produzir a “inadequação” do comportamento infantil. A relevância desse estudo recai, assim, sobre aimportância de se incluir os aspectos relacionais mencionados nestapesquisa na investigação do comportamento disfuncional da criança, a fim de se evitar ou minimizar seu adoecimento, ao menos no que concerne a tais aspectos.

Cabe salientar que a pseudomutualidade, a lealdade familiar e a posição de nascimento dos filhos são fenômenos relacionais escolhidos para fins de estudo no trabalho que ora se apresenta, dentre tantos outros mais, igualmente relevantes para se compreender uma dinâmica familiar que pode se apresentar patológica e patogênica.

A metodologia utilizada nessa pesquisa de natureza qualitativa é a pesquisa bibliográfica, a partir da contribuição de autores como Moises Groisman; Monica Lobo e Regina Cavour (2013); Ivan Boszormenyi-Nagy e GeraldiniSpark (1983); Gregory Bateson (1980); Vera Lucia Lamanno Calil (1987).

1 A família na visão sistêmica

Desde o nascimento, inicia-se um aprendizado que acompanha o indivíduo por muitos anos, aprendizado esse que acontece dentro da família. É a família quem conduz e orienta seus filhos, totalmente dependentes no início da vida. Ao nascerem, segundo Groisman, Lobo e Cavour (2013), eles já encontram muitas expectativas para atenderem, que são os projetos das gerações que os precederam.

Conceituar família na perspectiva sistêmica, consoante Calil (1987), com base na Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy, implica considerar família.

> [...] como um sistema aberto devido ao movimento de seus membros *dentro* e *fora* de uma interação uns com os outros e seus sistemas extrafamiliares (ambiente – comunidade), num fluxo recíproco constante de informação, energia e material. A família tende também a funcionar como um sistema total. As ações e comportamentos de um dos membros *influenciam* e simultaneamente são *influenciados*pelos comportamentos de todos os outros. (CALIL, 1987, p. 17, grifos da autora).

O conceito acima citado remete à necessidade de explicitar certas propriedades dos sistemas abertos que são importantes para se compreender a dinâmica familiar, que, segundo Calil (1987), são: 1) a globalidade, que, como o próprio nome já diz, por estarem todos os membros interligados de forma coesa e interdependente, uma mudança

ocorrendo em uma pessoa da família, automaticamente acontecerá nas outras, logo, no sistema total; 2) a retroalimentação ou *feedback*, conforme a qual os componentes interagem através de uma relação circular, isto é, o comportamento de um deles induz ou é induzido pelo comportamento dos outros; 3) a circularidade, que se opõe à ideia de causalidade linear: os membros da família movem-se juntos, não havendo uma ordem nítida de causa e efeito, então, o início de um problema não começa em alguma pessoa e nem finaliza em outra.

Nesse contexto, portanto, é inadequado a família atribuir ao membro sintomático a culpa ou o fardo de ser o único responsável por "seu" problema. A pessoa adoecida ou o membro sintomático é, segundo Calil (1987, p.17), "[...] apenas um representante circunstancial de alguma disfunção no sistema familiar". Dessa forma, prossegue a autora, para o modelo sistêmico, o distúrbio mental expressa a inadequação de padrões de interação dentro da família.

Desse modo, para Calil (1987), apoiando-se nos estudos de Bateson, toda família interage à semelhança de um sistema homeostático, com sua organização e previsibilidades garantidas por uma sequência padronizada e repetitiva de comportamentos, geridos por regras, que podem ser verbalizadas ou inferidas, as quais os componentes da família devem seguir sabendo o que é ou não permitido.De acordo com Groisman, Lobo e Cavour (2013),através de projeções geracionais, a família delega ao(s) filho(s) questões que não foram resolvidas pela família nuclear nem pelas famílias de origem, trazendo para estes sentimentos de fracasso ao não cumprimento das expectativas, que podem interferir nas áreas emocionais, comportamentais, fisiológicas e cognitivas.

Dentro da família, para o crescimento das pessoas como tais, é necessário o relacionamento satisfatório entre seus membros. Mas, muitas vezes, estes quase não se relacionam ou se relacionam de forma "doentia", trazendo sérios danos a alguns ou a todos os familiares. Dependendo da forma como a família se relaciona, ou seja, em função de como seus membros interagem entre si, mantêm-se padrões de comportamento que estão enraizados ao longo de gerações e, muitas vezes, são proibidos de serem mudados ou mesmo questionados.

Assim, um membro da família, pode ter que desempenhar um papel apresentado pela família e aceito, de certa forma, por ele. Nesse caso, afirmam Groisman, Lobo e Cavour (2013), ele pode adoecer, se perceber-se impossibilitado de cumprir a missão que lhe foi designada, levando-o a uma sintomatologia.

O modelo sistêmico valoriza, assim, a estrutura familiar, a comunicação e a interação dentro e fora da família, bem como os processos de mudança que o sistema familiar experimenta. Nele, encontram-se formas de atuação terapêutica, que representam a abordagem sistêmica direcionada às famílias.

Segundo Calil (1987), a Escola Estrutural enfatiza aqualidade das fronteiras e tem por objetivo modificar as características das fronteiras do sistema familiar ou de modificar o relacionamento hierárquico entre seus membros, reesquematizando a organização familiar. A Escola Estratégia Breve, enfatizando os padrões de comunicação e de interação, busca saber como eles definem relacionamentos humanos. Por sua vez, o Grupo de Milão destaca o paradoxo básico existente nas famílias: todos os membros dependem de relacionamentos íntimos uns com os outros e de padrões estáveis de interação, mas, ao mesmo tempo, esses relacionamentos estão sempre se modificando, gerando o dilema mudar/não mudar.

A aplicação de tais estudos é de grande relevância, uma vez quea mudança de padrões relacionais que estruturam relações familiares, tão necessária à adaptação da família às novas situações, nem sempre se estabelece de modo simples; na verdade, pode, muitas vezes, nem mesmo se estabelecer. Rigidamente preso a um modelo, o grupo familiar ou o indivíduo aí inserido provavelmente adoecerá, como se pode constatar nos relacionamentos familiares baseados na pseudomutualidade.

2 A pseudomutualidade nas relações familiares

Pseudomutualidade é uma palavra que tem o seu significado definido pelos termos pseudo (falso) e mutualidade (reciprocidade), em que se pode ler, então, falsa reciprocidade.

A família pseudomutual estabelece relações baseadas em uma falsa mutualidade, pois em seus relacionamentos não acontecem trocas espontâneas. Ela se comporta como se sua rotina funcionasse bem, e seus problemas cotidianos, mais terríveis ou mal resolvidos, não fossem conduzidos de forma radical, em que todos têm de aceitar o que é imposto. Ao mencionar os estudos de Wynne, Ryckoff e Day, asseveraTerzis (1987, p. 276):

> Nesse sentido, o importante é estar sempre de acordo quanto ao que se está de acordo; um desacordo sobre o conteúdo da mensagem indica, nessas famílias, a possibilidade de rotura na relação. Porém, as palavras não têm um sentido informativo, mas, sim, valor relacional que permite à pessoa continuar a viver no seio de sua família.

A comunicação nessas famílias é precária, pois o que se pensa individualmente tem de ceder lugar ao que é entendido por todos. A unanimidade prevalece garantindo a unidade. O filho não pode comentar, esclarecer ou questionar as contradições que porventura venha a perceber. Propõe Tarzis (1987, p. 276-277), a partir do entendimento de Mosher, que:

> Nesse tipo de comunicação, a identidade individual é sacrificada pelo mito da identidade coletiva, sentida como um bloqueio solidário e não diferenciado, em que o filho se comporta e funciona como se ele e a família fossem uma unidade.

Na pseudomutualidade, diz Batesonet al. (1980), a divergência e a expressão de identidade pessoal suscitam uma tensão percebida como algo que promove enfraquecimento ou mesmo destruição da relação. Logo, sem perceber e reconhecer a identidade dos demais adequada à situação presente, a participação emocional dirige-se mais a cumprir reciprocamente as expectativas do que a perceber aquelas que mudam. A pessoa não tem vida própria, não tem identidade pessoal nem subjetividade, e sua vida se torna vazia, estéril e sem sentido.

Para Batesonet al. (1980), enquanto na pseudomutualidade há um enorme esforço de adequação, que se dá ao preço da diferenciação da identidade, nas relações de genuína mutualidade, cada membro da família encontra espaço para um reconhecimento mútuo da identidade de todos que participam da relação, de suas potencialidades e capacidades.

Observam-se em famílias psedomutuais, segundo esses autores, certas características que são como uma marca: mesmo que aconteçam mudanças na vida, suas estruturas continuam imutáveis; há grande preocupação para que não existam divergências ou independência entre seus membros; na convivência, nãoexiste espontaneidade, novidade, humor e entusiasmo em sua forma de ser família. Muitas vezes, somente um acontecimento perturbador tira a família dessa estrutura rígida.

Em conformidade com Batesonet al. (1980), quando, nas relações familiares, desdobra-se um esforço persistente com o objetivo de manter a pseudomutualidade, os membros da família tratam de atuar como aquele que poderia ser um sistema social verdadeiramente autossuficiente com um limite que o circunda por completo.

Desse modo o conceito de pseudomutualidade traz uma importante colaboração na compreensão da patologia gerada nas relações interpessoais no seio da família. Segundo Batesonet al. (1980), os membros da família esquizofrênica têm o poder de

articular uma diferenciação entre um membro da família e a estrutura de papeis familiares, e tendem a desprezar e obscurecer a ideia dos limites familiares. O limite instável continua, sem aberturas reconhecíveis que rodeiam o sistema familiar esquizofrênico, expandindo-se para incluir o que podem interpretar como complementar e se contraindo para excluir o que interpreta como não complementar. Este limite contínuo, mas elástico, caracteriza o que os autores chamam de um *"cerco degoma"*, que pode ser traduzido por cinturão de borracha.A esquizofrenia exemplifica, em um nível mais acentuado, a rigidez do sistema familiar pseudomutual. Entretanto, em um nível menos comprometedor, o indivíduo que pertence a uma família pseudomutual geralmente vive isolado, por não se sentir bem se relacionando com outras pessoas.

Assim, as consequências de relações familiares caracterizadas pela pseudomutualidade podem se tornar ainda mais complexas se, além do cinturão de borracha, o indivíduo experimenta a intensidade dos laços invisíveis da lealdade que une todos.

3 Lealdade familiar: uma contabilização de méritos

A palavra lealdade deriva da língua francesa *loi*, lei em português. Os que estão implicados na lealdade, obedecem às leis, que não são escritas em um documento, mas se estabelecem como forma de expectativas compartilhadas por todos os envolvidos, segundo Boszormenyi-Nagy e Spark (1983).

A lealdade acontece em vários ambientes sociais como nações, grupos religiosos, famílias, grupos de profissionais etc. Estes setores têm seus mitos e lendas, e esperam que seus participantes sejam fieis às suas leis, dizem os autores supracitados.

Segundo Boszormenyi-Nagy e Spark (1983), a lealdade familiar se baseia, de maneira característica, no parentesco biológico e hereditário. A lealdade dentro da famíliasurge de vínculos existentes entre o casal de esposos e parentes consanguíneos, como os filhos. Entre esses membros estabelecem-se compromissos de lealdade que são como "fibras invisíveis" de grande poder de união. Esta união não é de respeito e aceitação, mas de posse ou de manipulação por parte dos que detêm a lei. O indivíduo que não age da forma estabelecida pela família se percebe como um ser em busca de aceitação, amor e reconhecimento por parte dos detentores da lei.

Desse modo, a lealdade, consoante esses autores, proporciona ao indivíduo leal forças psicológicas estruturais que podem exercer coerção sobre ele e reconhecimento

consciente de seu interesse por pertencer àquela família; os sentimentos de obrigação e pertinência que os liga são inconscientes. Esta estruturação da lealdade na família se constitui pela história, mitos e justiça de ordem humana, e o que cada membro entende como sendo sua obrigação e a forma de cumpri-la são determinadas emocionalmente.

De acordo com Boszormenyi-Nagy e Spark (1983), enquanto o filho vive, nunca está realmente livre da dívida existencial para com os seus pais e família. Quanto mais digno da confiança deles, mais deve a eles; quanto menos ele tiver que retribuir os benefícios recebidos, maior será a dívida acumulada.

Então, em consonância com Groisman, Lobo e Cavour (2013), baseando-se nos estudos de Stierlin (1981) e de Bowen (1978), uma criança nasce inserida em uma história familiar que compreende várias gerações, das quais recebe uma série de expectativas, delegações ou projeções dos pais, avós e da família extensiva. Assim, associado ao conceito de lealdade e legado, está o de missão familiar.

> Como diz Stierlin, associando os dois conceitos: “O elemento nuclear do legado é o vínculo de lealdade que une o “delegante” com o delegado”. Este vínculo funciona nos dois sentidos, já que circularmente o “delegado” representa também fragmentos recebidos – e incorporados – através dos pais, dos avós paternos e maternos. Os pais esperam lealdade dos filhos e estes, como representantes dos avós, cobram lealdades não resolvidas entre os pais e seus pais. (GROISMAN; LOBO; CAVOUR, 2013, p. 36).

Observando a relação entre os membros de uma família, dizem Groisman, Lobo e Cavour (2013), nota-se que, em certa medida, não existem vítimas nem de um lado nem de outro, mas há perdas e ganhos nessa relação, pois os filhos, ao cumprirem a missão a eles designada, comprometem parte da sua individualidade, mas também ganham um lugar especial entre os seus. Assim, permanecem todos presos a uma cadeia geracional, cumprindo o que os outros não cumpriram.

No entanto, para Boszormenyi-Nagy e Spark (1983), de maneira gradual, à medida que os membros da família vão se dando conta de que o aparente algoz– o detentor da lei também foi “vítima” em algum momento, entre eles poderá desenrolar uma visão mais equilibrada de reciprocidade de méritos.

Assim, o aprisionamento que a lealdade traz para o indivíduo, pode gerar-lhe uma dívida que certamente carregará como um fardo em sua vida e, dependendo da posição de nascimento do filho, o peso do fardo pode ser maior ou menor.

4 Posição dos filhos

Os pais geralmente têm muitas expectativas com relação aos filhos, que variam em função do momento que eles estão vivendo. Essas expectativastambém estão ligadas à posição de nascimento dos filhos, pois este evento pode gerar insegurança e ansiedade, que se aliam a muitas outras questões como, por exemplo, financeiras e profissionais.

No momento em que se inicia uma família, tudo muda na vida do casal. A família nasce com o nascimento do primeiro filho, dizem Groisman, Lobo e Cavour (2013). Uma crise se deflagra, criando um conflito necessário ao crescimento e evolução daquela família nuclear, provocando uma desorganização no sistema, que tem de buscar novas formas de equilíbrio. O filho, disparador da crise, fica na interseção entre as três novas famílias. A cada nascimento a crise se instala novamente.

Assim, o nascimento do primeiro filho é o momento oportuno para a hierarquia familiar se alterar, para as fronteiras geracionais se reestabelecerem e para a contabilização dos débitos e créditos ser reativada. Na transformação de filhos em pais e de pais em avós, gera-se uma desorganização no sistema familiar, exigindo de todosum reposicionamento.

Segundo Groisman, Lobo e Cavour (2013), a posição que cada um tem ao nascer, se primeiro, segundo ou terceiro, também interfere, na construção da matriz familiar, a estrutura responsável pela maneira particular de cada um decodificar o mundo.

Desse modo, tem-se que a posição de nascimento dos filhos, segundo Magalhães (2009), irá colaborar para traços em sua personalidade e características em seu comportamento que o acompanharão em seus estágios de vida, como também pode trazer obstáculos ou facilitar esses estágios.

Em consonância com Terzis (1986), como o primeiro filho não tem irmãos mais velhos, ele não tem os “objetos amorosos auxiliares”, que o ajudariam a superar a falta que sente da mãe em alguns momentos. Funcionando como uma maternidade auxiliar, o irmão mais velho ajuda o mais novo nas difíceis fases de maturação psíquica.

O primogênito, então, desfruta por mais tempo do amor e atenção dos pais, mas por ser o primeiro filho, ele sofre com a inexperiência, com a ansiedade e com a falta de competência dos pais, para lidar com um ser tão indefeso e dependente, diz Magalhães (2009). E, de acordo com o autor, com a chegada do segundo filho, o primogênito será destronado, causando estresse e sentimentos de ciúme e amargura que poderá trazer insegurança em sua vida adulta.

De acordo com Schultz e Schultz (2004), para Alfred Adler, quando nasce o segundo filho, os pais estão menos preocupados e menos ansiosos. O segundo filho não tem a sensação de destronamento dos primogênitos, tem um determinador do ritmo do irmão mais velho, que é seu modelo, ameaça ou fonte de competição. O filho caçula, geralmente se desenvolve mais rápido; em geral, são grandes realizadores no que quer que façam como adultos, ou pode acontecer o contrário, se forem excessivamente mimados.

Já os filhos do meio, como mostra Magalhães (2009), são aqueles que possuem irmãos mais velhos e mais novos. Eles não esperam uma atenção total de seus pais. Geralmente, são indivíduos voltados para dentro de si mesmos, que, às vezes, não percebem o seu papel dentro da família, principalmente quando chega o irmão mais novo. Quando chegam à fase adulta, podem ser menos ansiosos, despreocupados, flexíveis e generosos. O filho do meio faz um contraste com o primogênito no que se refere, à ambição e à rigidez, características do primeiro filho.

Pode-se perceber, assim, como a posição de nascimento de uma criança vai, de certo modo, interferir significativamente em suas relações com todos os familiares e vice-versa.

Assim, o filme *Como água para* chocolate, de Arau (1992), queconta com riqueza de detalhes a história de três gerações de uma família mexicana, foi escolhido para ilustrar os temas apresentados no artigo, quais sejam: pseudomutualidade, lealdade e posição de nascimento dos filhos, com riqueza de detalhes. Com a intenção de possibilitar a compreensão de tais fenômenos a partir da concepção sistêmica de família, o filme vem relatado a seguir.

5*Como água para chocolate:* as relações familiares que podem fazer adoecer

A história contada no filme, dirigido por Alfonso Arau (1992), se passou no México, e foi narrada pela sobrinha-neta de Tita, personagem principal. Ela ia contando os fatos acontecidos na família, através de um livro de receitas-diário da tia-avó.

Em 1895, ocorreu o nascimento de Tita, quando a mãe estava na cozinha cortando cebolas. Dentro do ventre a menina se pôs a chorar, sendo daí empurradapor uma quantidade grande de lágrimas, que, ao secarem, tornaram-se vinte quilos de sal. O parto aconteceu na mesa da cozinha e a parteira foi a empregada Nacha que embalou Tita em

seus braços, com amor, um amor que se estabeleceu entre as duas com mais afinco, a partir do momento que a mãe não mais a amamentou, pois seu leite secou.

Este fato aconteceu no velório do pai de Tita, que, ao comemorar o nascimento de mais uma filha com os amigos, estes dizem que o comentário no lugar é de que sua filha do meio, Gertrudes, seria filha de um homem de nome Mulato. Juan tem um infarto e morre, deixando sua mulher Elena, viúva com três filhas.

A família de Tita era regida por uma lei verbalizada que atravessava gerações: a filha caçula recebia, no nascimento, a missão de cuidar da mãe até a morte, portanto, não poderia se casar (ao menos enquanto a mãe vivesse). Assim, a filha mais nova, Tita, não poderia se casar para tomar conta da mãe até que essa viesse a falecer, perdurando um legado estabelecido pelas gerações anteriores.

Elena se tornou uma pessoa amarga, menosprezando a filha caçula, que era educada na cozinha pela empregada e cozinheira Nacha, no meio de cebolas, comidas e temperos, e alimentada com chás. Nacha sempre conversava com Tita, dizendo que iria torná-la forte e bonita; ensinava-a a cozinhar e a colocar uma cebola na cabeça para não chorar enquanto cortava outras. Vivendo assim, ela cresceu feliz através do amor que Nacha lhe devotava.

Passa o tempo e, em 1910, as três filhas de Elena estão moças. Rosaura é a primogênita, Gertrudes, a filha do meio, e Tita, a caçula.

Em uma festa na casa de Elena, Tita conheceu Pedro. Ela comparava o olhar dele a uma massa de bolo quando entra em contato com o óleo fervente. Pedro se declarou e Tita disse que ia pensar. Jurou amor eterno a ela. Pediu para ela falar com a mãe que ele pediria sua mão. Ao falar com Elena, esta respondeu que Tita não se casaria, mas que ele poderia se casar com Rosaura, que era a filha mais velha. Para ficar perto da mulher amada, Pedro aceitou se casar com Rosaura, mas demorou três meses para concretizar o casamento, engravidando a mulher.

Nasceu um menino, que Tita passou a cuidar, pois a irmã ficou debilitada após o parto. Tita sentia tanto amor por ele, que conseguiu amamentá-lo; os dois criaram um vínculo tão forte, que Elena percebeu e aconselhou o casal a ir embora para viverem em outro lugar.

Tita ficou sozinha com a mãe, pois sua irmã Gertrudes fugiu com um soldado. Ela passou a cuidar de tudo para a mãe e com a mãe, mas esta desqualificava tudo que a filha fazia. Sua existência era triste, longe de seu amor,das irmãs, e do sobrinho quando

então, recebeu a notícia de que ele havia morrido, por não se adaptar com outro alimento, que não fosse seu leite.

Elena não queria que ninguém chorasse, pois tinha trabalho a ser feito. Tita, cansada de obedecer à mãe, gritou com ela e a acusou de ter provocado a morte da criança. Tita foi para o pombal e ficou lá chorando. A criada a encontrou e desceu falando para Elena que a filha estava louca. Tita, então, foi levada para o manicômio pelo médico John Brown, que cuidou dela até se recuperar de uma depressão profunda. A volta à vida aconteceu através da visita de Chancha, empregada da fazenda de Elena.

Tita agradeceu a Chancha, e pediu que falasse com a mãe que estava bem, mas que não voltaria mais para o rancho. John pediu Tita em casamento e ela aceitou. Enquanto isso, sua mãe estava sendo atacada e morta por um bando de federais. Tita voltou para o rancho, para o enterro da mãe, quando descobriu uma chave de uma caixa, lugar onde a mãe guardava seu segredo. Esse segredo fez Tita chorar, pois descobriu que a mãe amara um outro homem, que não era seu pai.

Ao passar pela emoção da morte da mãe, Rosaura teve uma filha prematura. Devido ao enfraquecimento da irmã, Tita cuidou de sua filha, a quem Rosaura queria colocar o nome de Tita, porque esta criança, conforme as palavras de sua mãe Rosaura, não se casaria para cuidar dela, cumprindo o legado familiar. Tita, não aprovando a ideia, pediu que a menina se chamasse Esperança.

Com o passar dos dias, Tita passou a ter visões com a mãe, que a recriminava quando lhe aparecia como um fantasma; as visões eram constantes, até que um dia ela desmascarou a mãe dizendo saber de seu segredo. Elena retrucou e Tita disse que era uma pessoa que tinha todo o direito de viver como quisesse. Com estas palavras, a visão da mãe desapareceu para sempre.

Rosaura com ciúmes de Pedro, discutiu com Tita, que falou-lhe, então, francamente sobre como ela havia roubado seu namorado e que a missão delegada pela família de não se casar para cuidar da mãe terminaria com ela própria, pois Esperança não teria sua vida arruinada por uma tradição estúpida.

No ano de 1934, na festa de casamento de Esperança e Alex, filho de John, Tita e Pedro dançavam felizes. Rosaura havia morrido e os dois combinaram de se casar. Depois que todos foram embora, os dois foram para o quarto, onde se encontravam às escondidas. Pedro enfarta e Tita, não suportando a dor, suicida-se.

Relevante destacar que todos os fatos retratados no filme têm como pano de fundo a magia e a alquimia, o que pode ilustrar a aura que envolve os membros de uma família

de um modo tal que não conseguem ver com clareza os infortúnios trazidos pelo legado que recebem de seus antepassados, pela pseudomutualidade experimentada nas relações familiares e pela posição de nascimento dos filhos.

Considerações finais

A escolha dos fenômenos familiares, aqui, aludidos motiva-se pelo desejo de estudar mais profundamente essas questões, que despertam curiosidade e encantamento, talvez pela complexidade dos assuntos ou pelo espanto ante o que as relações familiares podem causar aos seus membros. Buscou-se referenciar tais estudos na Terapia Familiar Sistêmica por se acreditar que é na família que tudo começa e termina.

As relações familiares são, então, a temática deste artigo. Essas relações baseadas em trocas podem ser sadias e felizes, mas podem ser adoecidas e adoecedoras. Ao ser reconhecida como tal pelos seus membros, a família pode, por si mesma, transformar-se sempre. Mas se não conseguir fazê-lo e se necessitar, de ajuda pode procurar por tratamento, não só para o membro sintomático, que apenas representa circunstancialmente uma disfunção no sistema familiar, mas para a família.

O ser humano ao nascer, depende totalmente dos outros para sobreviver e, às vezes, as pessoas incumbidas desse cuidado nem sempre estão preparadas ou não gostam desse ato. Acabam adotando com, a criança totalmente dependente a indefesa atitudes que o fazem adoecer. Com o entendimento, sistêmico de família a criança deixa de ser a única responsável pelo seu comportamento inadequado eo que ela vivencia em família passa ganhar expressão. Assim, investigando “seu” comportamento disfuncional no contexto familiar, pode-se não somente compreendê-lo, mas evitar ou minimizar seu adoecimento.

O filme *Como água para chocolate* tem como tema as relações familiares do final do século XIX, início do século XX, e retrata os três assuntos abordados no artigo, respondendo, ilustrando, o que se pergunta neste estudo: a criança pode ser, sim, considerada uma vítima em um contexto de relações familiares pseudomutuais e de forte lealdade familiar, sendo observada, ainda, sua ordem de nascimento.

Como o filme retrata, a filha caçulaTita estava fadada a não construir sua vida própria para cuidar da mãe, até que ela morresse. Não poderia se casar nem ter filhos, seria como uma ama para a mãe. Cumprindo esse legado que estava presente na família

há várias gerações, a filha caçula tinha que concordar que não faria parte do seu destino construir um outro tipo de vida que não aquele. Refém de uma relação pseudomutual, sem poder questionar, a personagem foi proibida pela mãe de amar, de ser mãe e de ter uma identidade fora dos mandos dela, até que adquirisse certa autonomia.

Vê-se, assim, que a protagonista do filme realmente foi vítima dessa situação e chegou a adoecer, quando teve um surto, ao saber da morte do sobrinho, momento em que sua mãe também não a amparou. No entanto, não mais criança, a partir desse episódio, descobriu que podia reverter sua condição e mudar sua história.

Pretende-se neste artigo reforçar a importância das relações familiares, naquilo que podem proporcionar de um ambiente aberto, acolhedor e de respeito para com todos, pois cada membro da família é um ser único, mesmo estando sob o mandato familiar. As famílias têm suas regras e suas tradições, que podem e devem ser transmitidas às gerações futuras, desde que não façam sucumbir as pessoas.

Referências:

BATESON, Gregory (org.). **Interacion familiar.**Buenos Aires: EBA, 1980.

BOSZORMENYI-NAGY,Ivan; SPARK, Geraldine M. **Lealtades Invisibles**. Buenos Aires:Amorrortu Editora, 1983.

CALIL, Vera Lúcia Lamanno. **Terapia familiar e de casal**. São Paulo: Editora Summus, 1987.

COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE. Direção: Alfonso Arau; Produção: Alfonso Arau, Emília Arau, Óscar Castillo; Fotografia: Emmanuel Lubezki, Steven Bernstein; Roteiro: Laura Esquivel; Montagem: Carlos Bolado, Francisco Chiu; Som direto: Juan Carlos Prieto; Trilha sonora: Leo Brouwer; Produção executiva: ArauFilms Internacional, Instituto Mexicano de Cinematografia (IMCINE), Fondo de Fomento a laCalidad Cinematográfica, Consejo Nacional para la Cultura, y las Artes (Conaculta), Goviernodel Estado de Coahuila, Aviasca, Fonatur y Secretaría de Turismo (SECTUR); Gênero: drama e romance; Produtora: ArauFilms Internacional; Escenografia: Emílio Mendoza, Ricardo Mendoza y Gonzalo Ceja; Figurino: Carlos Brown; Edição: Francisco Chiu y Carlos Bolado; Maquiagem: Sergio Espinoza; Direção de arte: Ricardo Kaplan; Lançamento: 16 abr. 1992; Local: México; Idioma: Espanhol. DVD, 123 min., sonoridade: Dolby estéreo; Colorido, Eastmancolor; Àudio:Dolby Digital 2.0 – Espanhol.

GROISMAN, Moises; LOBO, Monica; CAVOUR, Regina.**Histórias Dramáticas:** terapia breve para famílias e terapeutas**.** Rio de Janeiro: Núcleo-Pesquisas, 2013.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira, 2009. **Relação entre Ordem de Nascimento e Estilos Interpessoais.**Universidade Federal da Bahia. Disponível em: www.centroadleriano.org/publicaciones/ordem. Acesso em: 09 out. 2014.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sidney Ellen.**Teorias da Personalidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TERZIS, Antonios I. (1987). **Constelação familiar e esquizofrenia**. Universidade Católica de Campinas. Disponível em: www.scielo.com.br/pdf/anp/v45n3/07.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____(1986). **Posição ordinal dos filhos, sexo e esquizofrenia.**Universidade Católica de Campinas. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1986000200006Acesso em: 20 ago. 2014.

WYNNE, Lyman C; Ryekoff, Irving M.; Day, Juliana; Hirsch, Stanley I.Pseudo-mutualidadenlasrelacionesfamiliares de losesquizofrénicos.*In*: BATESON, Gregory (org.)**. Interacion Familiar**. Editora Buenos Aires: EBA, 1980.

A EFETIVIDADE DA VIDA E SUAS AMBIGUIDADES: ALGUNS PARALELOS ENTRE A TEOLOGIA SISTEMÁTICA DE PAUL TILLICH E A PSICOLOGIA DE C.G. JUNG

Bruno de O. S. Portela[45]

Resumo: A proposta alavancada por esse ensaio visa apresentar possíveis paralelos entre dois grandes pensadores do campo das Ciências Humanas, chamando atenção à problemática da efetividade da vida, suas ambiguidades e a relação com ética e espirito. Para empreender tal provocação chamamos ao diálogo a obra Teologia Sistemática de Paul Tillich, traçando rotas de colisão com os escritos da psicologia profunda de Carl Gustav Jung. Deste modo, as questões levantadas dão ensejo a se pensar que há possibilidade de estabelecer pontes entre a Psicologia e a Teologia, abrindo caminhos para aquilo que o pensamento existencial vem provocando nos autores, ou seja, uma investigação do próprio quesito – vida, e sua distinção de bases orgânicas, sua ambiguidade natural e a possibilidade de se pensar ética e a relação com o espírito, sobretudo quando ressaltado pelo viés psicológico. Posto de outro modo, vida como um processo.

Palavras-chave: Efetividade da Vida; Teologia Sistemática; Paul Tillich; Carl Gustav Jung; Inconsciente.

Considerações iniciais

O filósofo e teólogo Paul Tillich construiu ao longo de dez anos uma de suas mais importantes obras, a Teologia Sistemática, um complexo tratado protestante que nasce no intercurso entre as grandes inquietações da teologia de seu tempo em consenso com a cultura e o paradigma científico.Temos por outro lado a psicologia profunda nos escritos do psicólogo suíço Carl Gustav Jung e suas inúmeras contribuições com a visão de Inconsciente Coletivo, Arquétipos e Processo de Individuação para o campo das Ciências Humanas, engajado na busca pelo desvelar da alma.

Esses dois gigantes do pensamento, cada qual em sua respectiva área, delimitam formas de se aproximar da natureza humana, elaborando em seus sistemas uma possibilidade de olhar, observar, intuir, seja da perspectiva religiosa, seja científica psicológica, os dramas existências em consoante às questões da ambiguidade e efetividade da vida; ou ainda, para os mistérios que assolam o espirito; e claro, os meios que permitem um questionamento a cerca da vida em moldes éticos.

[45] Mestre em Ciência da Religião pela UFJF; Especialista em Psicologia Clínica Junguiana pelo Instituto Junguiano do Rio de Janeiro (IJRJ); Graduado em Psicologia (Juiz de Fora); Docente do Centro Universitário Fundação São José – Itaperuna. Coordenador de grupos de Iniciação Científica.

Assim, o foco deste trabalho é levantar alguns conceitos presentes na obra, Teologia Sistemática de Paul Tillich, à partir do quarto capitulo, A Ambiguidade da Vida, indo de encontro com a possibilidade de umdiálogo com o campo da psicologia complexa de Calr Gustav Jung. Resumindo de modo geral, trata-se de uma análise comparativa entre os pontos de vista dos autores, onde o teólogo e o psicólogo, abordam a questão da vida, suas ambiguidades e a relação com a ética.

Pensar as bases de Jung e Paul Tillichéem determinados aspectos, revelar um pouco do *espírito da época* em que esses dois grandes teóricos fizeramparte e deixaram seu legado ao mundo como interpretes de seu tempo. Sobretudo, quando se pretende de algum modoencontrar paralelos entre a visão tillichiana e junguiana, almejando proporcionando um possível diálogo, erguendo assim pontes hermenêuticas.

Assim, o artigo encontra-se organizado em três sessões, destacando primeiro os paralelos entre as dinâmicas arquetípicas de Jung, com a ideia de ontogenia de Tillich, ao que diz respeito às ambiguidades da vida. Num segundo momento, as polaridades de orgânicas (materiais) e espirituais, são colocadas em foco e o paralelo de comparação entre Psicologia e Teologia recai sobre a compreensão da percepção do Ser na existência, tanto por um viés junguiano com o termo psicoide, quanto a investigação dos conceitos de Geist e Pneuma, por parte de Tillich. Por último, com a dinâmica existencial proposta pelos autores, a possiblidade de uma unificação, ou Autointegração segundo o teólogo alemão, e o conceito de Individuação para o psicólogo suíço, nos apontando para a capacidade inerente do Ser, em solucionar o conflito de opostos, se inserindo em um viés ético na existencia.

Deste modo, as questões levantadas dão ensejo a se pensar que há possibilidade de estabelecer pontes entre a Psicologia e a Teologia, abrindo caminhos para aquilo que o pensamento existencial vem provocando nos autores, ou seja, uma investigação do próprio quesito – vida, e sua distinção de bases orgânicas, sua ambiguidade natural e a possibilidade de se pensar ética e a relação com o espírito, sobretudo quando ressaltado pelo viés psicológico. Posto de outro modo, vida como um processo.

1 – Ambiguidade da vida: ontologia x dinâmica arquetípica

Pois bem, nos debruçamos então na quarta parte da obra Teologia Sistemática, onde Paul Tillich nos apresenta a problemática da *vida e suas ambiguidades*. Ele inicia o

capítulo apontando algumas implicações pertinentes que o termo *vida*[46]nos suscita. Na concepção do autor a palavra *vida* é decorrente das experiências de morte, ou seja, é através da comparação com a morte que o termo vida se torna válido[47]. Para Tillich (2005, p. 475) "Este conceito polar de vida pressupõe o uso da palavra para designar um grupo especial de seres existentes, isto é, os 'seres vivos'. 'Seres vivos' também são 'seres que estão morrendo'".

Desta forma, este genérico conceito de vida manifesta o padrão a qual o conceito ontológico foi formulado. Nos desígnios do autor, entende-se como 'efetividade do ser'. Posto de outro modo, "O conceito ontológico de vida libera a palavra "vida" de sua vinculação ao reino orgânico e a eleva ao nível de um termo básico que pode ser usado dentro do sistema teológico, mas somente se for interpretado em termos existenciais" (TILLICH, 2005, p. 476).

O conceito ontológico de vida integra duas qualificações que são fundamentais na estruturação da totalidade do sistema, que são o essencial e o existencial.Neste sentido que a palavra 'vida' está relacionada como a mistura' de elementos entre, o essencial e o existencial. Assim como, entre a Potencialidade e a Efetividade. Segundo Tillich, podemos dizer que, "Somente se entendermos esta unidade e a relação das dimensões e âmbitos da vida, podemos analisar corretamente as ambiguidades existenciais de todo os processos da vida e expressar adequadamente a pergunta pela vida sem ambiguidade, ou vida eterna" (TILLICH, 2005, p.476). Assim, o que Tillich não quer é limitar o próprio conceito vida a compreensão de senso comum com um viver biológico, muito pelo contrário, *Vida* como algo pertencente ao reino do humano, ou seja, ao sentido existencial, a vivência[48].

Vale ressaltar que o teólogo ao se referir a uma dimensão da vida em relação à*ambiguidade* tenta encontrar o ponto central onde se instaura o problema da passagem

[46] Nas obras em alemão o teólogo utiliza a palavra – Das *Leben*, cuja tradução mais próxima do português se da como –Vida.
[47] Essa compreensão lembra muito a ideia de Heidegger no que diz respeito ao Dasein, e parece ser o típico pensamento existencial em sua definição – "A questão da constituição ontológica de 'fim' e 'totalidade', obriga a tarefa de uma análise positiva dos fenômenos da existência até aqui postergados. No centro destas considerações, acha-se a caracterização ontológica do ser-para-o-fim em sentido próprio da presença e a conquista de um conceito existencial da morte". (HEIDEGGER, 1997, p. 17)
[48] O conceito de *vivência* foi elaborado de forma sistemática por Dilthey, servindo de sustentação para o pensamento e paradigma das Ciências Humanas da qual Tillichestá obviamente inserido. Para Dilthey. "Na vivência cooperam conjuntamente os processos de todo o ânimo. Nela é-nos dada a conexão, enquanto os sentidos oferecem apenas uma multiplicidade de particularidades. O processo individual é sustentado na vivência pela totalidade integral da vida anímica, e a conexão em que se encontra em si e com a totalidade da vida anímica pertence à experiência imediata. Isso determina já a natureza da compreensão de nós mesmos e dos outros". (Dilthey, 2010, p. 48).

do inorgânico para o orgânico. Para abordar tal problema ele propõe duas questões: a primeira é uma possível relação entre o espírito e as dimensões psicológicas e biológicas; a segunda diz respeito à dimensão que se faz presente ao espírito quanto a uma ordem de conhecimento, ou seja, relacionado a uma dimensão histórica. “Constelações na esfera do orgânico tornam possívela efetivação da dimensão da percepção de si, e da mesma forma, constelação da dimensão do espírito” (TILLICH, 2005, p. 488). Posto de outro modo, nosso teólogo quer apontar a *ambiguidade* enquanto característica central da problemática existencial do homem, ultrapassando qualquer questão fisiológica ou material.

O questionamento sobre as *ambiguidades da vida* também recebe uma atenção especial dentro do meio psicológico. Neste sentido que Jung ao relatar sobre a questão da vida relaciona ao confronto entre as *polaridades*pelas quais as instâncias da *consciência* e do *inconsciente*estão em mutua relação de compensação. Nesta abordagem o *inconsciente* compensa as atitudes da *consciência*. Sempre que uma atitude *consciente* parece sobrepor de forma extrema, ou, se determinadas atitudes se tornam demasiadamente hipertrofiadas em detrimento de outras, aparecem no *inconsciente* elementos compensadores, indicando que a psique funciona como um sistema *autoregulador*.

Deste modo, a questão da *ambiguidade da vida* se apresenta na teoria de Jung relacionada a dinâmica da psique, e consequentemente ao inconsciente. (JUNG, 2011-a), e como esse não se restringe apenas a uma questão biológica, material, mas norteia pontos de contato com o mental, com a vida anímica, temos ai uma chave de pensar os dois autores em consonância ao que diz respeito a ambiguidade psíquica como base para a vida.

Retornando as ideias de Jung acerca da dinâmica dos fenômenos psíquicos, cabe destacar que tais formulaçõesforam profundamente influenciadosem seu pensamento pelas construções da filosofia, juntamente com os biólogos e físicos de seu tempo. Pode-se dizer que o conceito de *inconsciente* surgiu muito antes de Freud, o que leva Jung a pontuar a importância da filosofia de Leibniz, Kant e Schelling, e “subsequentemente, esse conceito tinha sido elaborado por Carus até se tornar um sistema, que em seguida Von Hartman também tinha estudado, profundamente influenciado pelo pensamento de Carus.” (SHANDASANI, 2005 p. 185). De fato, pode-se dizer que a psicologia do *inconsciente* surgiu com C. G. Carus, e foi desenvolvida por Von Hartman, Willian James e Ribot.

O conceito de *inconsciente* da teoria junguiana é herdeira das construções da filosofia de Carus, e que com o tempo e as pesquisas de Jung, acabaram por ganhar uma forma própria. Para a teoria do psicólogo suíço, esse*inconsciente* é definido como a matriz da *consciência*. Embora ele faça uma divisão didática sobre as instâncias pessoais e coletivas do *inconsciente*, vale lembra que este é coletivo, tendo um grande destaque em sua teoria.

Por inconsciente coletivo entende-se o estado psíquico que abrange todos os seres humanos, influenciando povos, culturas, arte e em tudo que diz respeito ao que o ser humano é, e faz[49].Sobre isso, Jung nos diz:

> Eu optei pelo termo "coletivo" pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são 'cum grano salis' os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo. (JUNG, 2011-b, p.12).

A teoria de um *inconsciente coletivo* surgiu após longas discussões acadêmicas sobre as implicações da memória e sobretudo, a incessante busca pela afirmação e suposição de que a ontogenia corresponderia a filogenia. Essa abordagem vai direcionar Jung a buscar em diversos autores uma forma de conceber o inconsciente em suas dimensões tanto ontogênicas quanto filogênicas. Tais autores podem ser destacados como “[...] teóricos da memória orgânica e por psicólogos como Hering, Butler, Ribot, Forel, Laycock e Hall. Esse aspecto foi um dos elementos constitutivos mais importantes do conceito junguiano de inconsciente coletivo.” (SHANDANASI, 2005, p. 254).

Juntamente com a construção do *inconsciente coletivo* veio à formulação de uma hipótese: existiriam neste *inconsciente* certas forças das quais, influenciariam o comportamento humano. Jung chama essas forças de Arquétipos. Esta teoria é assimilada por ele em parte decorrente tanto das categorias kantianas, que significaram uma possibilidade de solucionar a problemática da hereditabilidadedas ideias (essencialismo), quanto às questões pertinentes a uma memória instintiva responsável pela organização do comportamento.

[49] VON FRANZ, aluna de Jung, rá desenvolver melhor esse tema em – **Processo de Individuação**. In C. G. JUNG (org). O Homem e Seus Símbolos 2008.

A distinção entre herdar ideias e herdar a possibilidade de formular ideia é similar ao conceito de herança proposto pelo psicólogo empirista, William Preyer e o filosofo Alfred Fouillée. (SHANDASANI, 2005).

Parafraseando Jung (2011-d), essas tendências primordiais ou arquétipos referem-se a um funcionamento psíquico muito primitivo. Da mesma forma que o indivíduo não é um ser separado do resto do mundo, ou seja, não é apenas um ser singular, mas também um ser social e coletivo, a psique humana também não pode ser algo isolado e totalmente individual. E do mesmo modo que algumas funções sociais se opõem aos interesses dos indivíduos, a psique coletiva também é dotada de certas funções ou tendências que, devido à sua natureza coletiva, pode se opor às necessidades individuais.

A definição de arquétipo é praticamente a marca que distingue a psicologia junguiana das demais psicologias, e neste termo podemos encontrar nitidamente uma alusão a ideia de uma potencialidade que se efetiva na existência. Embora o conceito proposto por Tillich seja muito mais abrangente, no sentido de pensar a ontologia do Ser, ele não deixa em certa medida, de se relacionar com a proposta de Jung para o conceito de arquétipo, pensando esse último como aquilo liga essência e existência.

Assim, para esta teoria psicológica o individuo tem de lidar com as tendências do inconsciente coletivo, e ao fazer isso se depara com profundas*ambiguidades* decorrentes da relação entre o ser individual e o ser coletivo, entre efetivar as potencialidades presentes tanto em sua própria psique, quanto na psique coletiva. Mais do que isso, é justamente a escolha ética existencial, fazendo aqui umaponte entre propostas tanto psicológicas, quanto filosofias e teológicas.

2 – Da esfera orgânica a esfera espiritual

Tillich prossegue o texto abordando outras questões relacionadas as esferas dinâmicas da vida. Ele tenta traçar uma linha de raciocínio de forma linear, na qual as constantes lutas evolutivas revelaram um predomínio do espírito sobre outras dimensões. Este predomínio pode ser observado desde a aquisição da linguagem até as mais elaboradas dinâmicas psicológicas, e por fim, o estado espiritual.“Embora definamos o ser humano como o organismo em que a dimensão do espírito é dominante, não podemos fixar um ponto exato em que ela apareceu sobre a terra” (TILLICH, 2005, p 489).

Na esfera orgânica estão presentes as esferas vegetais e animais. Assim, “A dimensão orgânica se caracteriza por *Gestalten* (‘totalidades vivas’) que se auto-

relacionam, autopreservam, autodesenvolvem eautoperpetuam" (TILLICH, 2005, p. 483). Esta dimensão é a que diz respeito a todo servivo, todo ser que apresenta uma dinâmica de interação enquanto forma viva de vida.Neste contexto que ele expõe uma das ideias que mais causam divergências, ou seja, o surgimento da vida. Enquanto de um lado temos uma concepção teórica que justifica o aparecimento da primeira célula como uma intervenção do divino, por outro lado esta hipótese é refutada pela biologia naturalista."O conflito surgiu não somente em torno do significado da doutrina evolucionista para a doutrina do ser humano, mas também em torno da transição do inorgânico para o orgânico" (TILLICH, 2005, p. 483).

De forma análoga, pode-se pensar a passagem de uma dimensão do vegetativo à do animal, e especialmente os fenômenos que dizem respeito auma 'percepção interior' no indivíduo. Para solucionar esta questão, coloca-se a"[...] distinção entre potencial e efetivo fornece uma solução: potencialmente, a percepção de si está presente em cada dimensão; em termos efetivos, ela só pode aparecer na dimensão animal" (TILLICH, 2005, p. 484).

Assim, a dimensão de uma percepção profunda de si, ou psicológica, abre possibilidade para outra esfera se tornar efetiva, a esfera espiritual. O espiritual para o autor parece subjazer-se a esfera da própria experiência mental do viver, dando a entender que o espiritual depende do psicológico para ser percebido.

É interessante ressaltar uma observação feita por Tillich quanto ao problema terminológica que a palavra 'espírito' suscita, no caso.

> O termo estóico para designar espírito é *pneuma*, e o latino, *spiritus*, com suas derivações nas línguas modernas – no alemão é *Geist*, no hebraico, *ru'ach*. Não existe problema semântico nestas línguas, mas ele existe no português, por causa do abuso da palavra 'espírito' com 'e' minúsculo. (TILLICH, 2005, p. 484).

O autor nos recorda que nas línguas semíticas e nos povos indo-europeus, as raízes para designar esta palavra provêm de 'respiração'. É através da observação e da experiência de respiração e, sobretudo, quanto ao cessar da respiração em um cadáver que instigou o seguinte questionamento no ser humano: o que mantêm vivo a vida? Em resposta, foi postulado como responsável, obviamente, a respiração.

> Onde há respiração, há o poder da vida; onde ela desaparece, também desaparece o poder da vida. Como poder da vida, o espírito não pode ser identificado com o substrato inorgânico que é animado

> por ele; antes, o espírito é o próprio poder de animação e não uma parte agregada ao sistema inorgânico.(TILLICH, 2005, p. 484-485).

Porém, em consequência de alguns desdobramentos no campo da filosofia, foi atribuída a este termo uma conotação mística e ascética, que futuramente estaria presente em uma divisão entre espírito e corpo, gerando assim uma confusão do termo espírito como mente e/ou logos, embora ambas as definições se mostrem insuficientes para representar tal ideia.

Na psicologia junguianapor sua vez, é possível perceber uma preocupação com relação à problemática deuma dimensão física e uma dimensão espiritual, entre corpo e psique, e consequentemente a passagem de um mundo inorgânico para o orgânico. Para trilhar um caminho entre estas questões, Jung define uma característica do Arquétipo, o termo *Psicoide*. “O importante fato do arquétipo se situar nas fronteiras no psíquico e do físico, levou Jung a denominá-lo arquétipo *psicóide*, isto é, não estritamente psíquico, mas psíquico e material, ou psicofísico”. (BOECHAT, 2004, pag. 114)

Assim, no mapa junguiano da psique encontra-se uma região na qual existe um espaço entre a pura matéria e o puro espírito, isto é, entre o corpo humano e a mente transcendente, ou ainda, entre o instinto e a imagem arquetípica. “Nas extremidades da psique estão às áreas *psicóides* que produzem efeitos quase-psíquicos como sintomas psicossomáticos e os acontecimentos parapsicológicos”. (STEIN, 2006, pag. 96).

Em uma carta de Jung datada 10 de setembro de 1935, ele relata:

> Corpo e espírito são para mim meros aspectos da realidade da psiqué. A experiência psíquica é a única experiência imediata. O corpo é tão metafísico quanto espírito. Pergunte aos físicos modernos o que o corpo é, eles estão chegando rapidamente ao reconhecimento da realidade da psique.(JUNG, cartas vol.1, pag. 213).

Nos Seminários Zaratustra, proferidos por Jung de 1934 a 1939 é retomado a antiga questão do corpo como uma unidade sutil, tema este elaborado nas religiões de povos antigos. O psicólogo suíço defende a ideia do corpo sutil como uma região entre a psique e a matéria. Essas são formulações iniciais para o posterior conceito de aspecto psicoide do arquétipo.

> Em algum local o inconsciente se torna material, porque o corpo é uma unidade viva, e nosso consciente e nosso inconsciente estão mergulhados nele: eles contatam o corpo. Em algum lugar existe um ponto onde os dois extremos se encontram e permanecem

> entrelaçados. E esse é o local onde não se pode dizer que se trata de matéria ou aquilo que se chama 'psique'. (JUNG, 1988, p.441 – tradução livre).

Tanto os conceitos de Tillich como os de Jung remontam a tendência dos teóricos do século XIX/XX, na qual, se buscava uma raiz que pudesse explicar o ser humano em toda sua complexidade. O que pode ser previamente ressaltado é que Jung também estava implicado a compreender questões muito similares as que Tillich propõe, como é o caso das dimensões e as esferas materiais e espirituais. Embora as questões abordadas até então revelem um pouco das similaridades entres eles, o próximo tema deixa mais nítido esta proximidade.

3 – Autointegração x Processo de Individuação

Partindo para outro aspecto delineado pelo trabalho, vemos que Tillich relaciona o termo vida com algumasfunções básicas em relaçãoà natureza e a ambiguidade. Na formulação do autor, a vida é a efetivação do ser potencial, portanto, esta efetivação tende a ocorrer em todo ser enquanto processo vital. Nas dinâmicas deste processo encontram-se os 'atos' e as 'ações', que caracterizam um movimento centrado em uma direção específica. Temos assim, etapas do processo vital onde o centro pode se deslocar e sair de si mesmo, perdendo a autonomia de movimento. "Podemos, pois, distinguir três elementos no processo da vida: a auto-identidade, a auto-alteração e a volta a si mesmo. A potencialidade se torna efetividade somente através destes três elementos no processo que chama vida" (TILLICH, 2005, p. 492-493).

Sobre estes aspectos então, temos; uma função da vida vinculada à auto-integração, em que "o centro da auto-identidade é estabelecido, levado à auto-alteração e restabelecido, com os conteúdos daquilo em que foi alterado" (TILLICH, 2005, p. 493). Vale lembrar que para Tillich, o termo 'auto' é utilizado para indicar que é a própria vida que conduz e direciona o espírito à centralidade de um processo de auto-integração.

Assim, os processos de efetivação implicam também outros processos, como o de criação e produção de novos centros, chamados de autocriação. "É o princípio de crescimento que determina a função de autocriação, crescimento dentro do movimento circular de um ser autocentrado e crescimento na criação de novos centros para além deste círculo" (TILLICH, 2005, p. 493).

Para cada elemento do processo vital, Tillich parece apontar para três movimentos que os representam: um que gira em torno de si mesmo, responsável pela

autointegração, representando o princípio da centralidade; outro que progride em direção horizontal, e por fim, retorna ao ponto inicial sempre trazendo novos conteúdos, chamado de autocriação, sobre o principio do crescimento. E por fim, o que ele denomina como,autotrascendência,, ou seja, movimento vertical onde “Uma situação finita é transcendida por outra, mas a vida finita não é transcendida” (TILLICH, 2005, p. 494). Este último traz consigo o princípio do sublime.

Deste modo, nosso teólogoafirma: “Minha intenção é discutir as diferentes funções da vida não em sua natureza essencial, i.e., separada de sua distorção existencial, mas na maneira como aparecem nas ambiguidades de sua efetivação, pois a vida não é nem essencial nem existencial, mas ambígua” (p. 494). É neste sentido que as funções da vida estão para Tillich relacionada à relação do indivíduo consigo próprio (pela moralidade), com a sociedade e com a religião. A vida como processo de efetivação de si mesmo.

Na Psicologia Analítica os processos de efetivação estão vinculados às vivencias psicológicas ea uma busca de sentido para a vida, ou seja, uma forma de poder explicar os fenômenos que dela decorrem e assim explicar a si mesmo. Para tanto, essa busca de sentido tem um propósito, ela visa uma ampliação da consciência, uma completude. No entanto, isso só será possível mediante um intenso processo de crescimento interno a partir da aquisição de uma maturidade psíquica. (VON FRANZ, 2008).

A este desenvolvimento instintivo, Jung o chamou de Processo de Individuação. Este processo compreende que o indivíduo busca por sua totalidade psíquica, uma junção de fatores conscientes e inconscientes, uma unicidade interna, com aquisição de uma personalidade cada vez mais ampla. Segundo Von Franz (2008) é como se existisse uma predisposição ou acordo interno na personalidade, de modo que os conteúdos ocultos no inconsciente pudessem vir à consciência para sua posterior elaboração e assimilação.

A individuação para Jungsó pode significar um processo de desenvolvimento psicológico, que faculte a realização das qualidades individuais dadas, ou seja, torna efetivo aquilo que estava presente enquanto uma potencialidade. “Com isto, não se torna “egoísta”, no sentido usual da palavra, mas procura realizar a peculiaridade do seu ser e isto, como dissemos, é totalmente diferente do egoísmo ou do individualismo”. (JUNG, 2011-b, p.50).

À medida que o ego assimila os conteúdos do inconsciente, ocorre uma aproximação da consciência com os conteúdos inconscientes. Assim o Ego ganha maturidade psicológica, passando a não ser mais o centro da personalidade, surgindo

assim um novo ponto central, o Self. Desta forma que este ponto se torna um novo centro que equilibra a personalidade total, garante bases sólidas para a personalidade. (JUNG, 2011-b).

Portanto, a individuação é antes de tudo, um relacionamento do individuo consigo mesmo e com os materiais vindos do inconsciente. Esta adaptação ao mundo interno se aproximando do que Tillich chama de autointegração, e relaciona de forma direta esses mecanismos com as esferas do psicológico. Portanto, cabe elucidar que a autointegração representa os movimentos de saída de si, com o retorno a si, mediados pelo que o autor chama de 'eu psicológico'. Esta instância, que parece ser um processo psíquico acima do nível da consciente é o responsável pelas assimilações e integrações.

> O eu psicológico pode ser destruído por sua incapacidade de assimilar (isto é, de incorporar na unidade centrada um número extensivo ou intensivamente excessivo de impressões), ou por sua incapacidade de resistir ao impacto destrutivo das impressões que atraem o eu para direções demasiadamente numerosas ou contraditórias, ou por sua incapacidade de manter, sob tais impactos, certas funções psicológicas equilibradas com outras(TILLICH, 2005, p. 499).

No campo da psicologia analítica, Nise da Silveira (1981, p.87-88) explica: "Quando consciente e inconsciente vêm ordenar-se em torno do self a personalidade completa-se. O self será o centro da personalidade total, como o ego é o centro do campo do consciente". Portanto, o Arquétipo do Self pode ser caracterizado como um centro integrador dos conflitos entre interior e o exterior psíquico, que na Teologia Sistemática, parece estar vinculado ao conceito de um Eu Psicológico superior. O Self possui um papel fundamental no processo de individuação, é por meio deleque somosdirecionadosa uma completude, uma finalidade que supostamente pode ser atingida mediante um árduo processo de conhecimento interno.

A individuação como afirma Bernardi (2003), é por excelência um processo ético, possuindo uma condição *sinequa non*, ou seja, um posicionamento ético do Eu em relação ao Outro. Nesses moldes propostos por Bernardi, temos como pontos principais os relacionamento interpessoais. O processo de individuação só ocorrerá em toda sua força ética no registro da hospitalidade absoluta, onde o eu torna-se o sujeito que se sujeita ao Outro.

Portanto, o ego precisa estabelecer um relacionamento não só com o inconsciente, mas também com o meio social de forma moral e sensata.

> Só se pode falar de integração se esta for entendida não como um processo de unificação ousimplificação, mas como um processo de complexidade e reconhecimento constante da existência das diferenças produzidas no movimento de diferenciação. Integração, portanto, deve ser entendido como o resultado do reconhecimento mútuo de todas as partes. (BERNARDI, 2003, p. 3).

Nos dizeres de Tillich, “A moralidade é a função da vida pela qual se formou a esfera do espírito” (p. 500). Oteólogo relaciona a moralidade como uma função que constitui o espírito. Para ele, o ato moralnão é simplesmente uma obediência do ser humano a uma lei divina ou norma social, mas antes, é um ato no qual a vida se integra na dimensão do espírito, i.e., a vida se constitui como uma personalidade no âmbito da comunidade. “A moralidade é a função da vida em que o eu centrado se constitui como pessoa; é a totalidade daqueles atos em que a uma vida potencialmente pessoal se torna uma pessoa real” (TILLICH, 2005, p. 500).

A moralidade só pode constituir um centro onde a potencialidade total se efetiva sob a dimensão do espírito. Então, “Toda ato moral é um ato responsável, uma resposta a uma exigência válida, mesmo que a resposta seja uma recusa a resposta. Se o ser humano se recusa, ele se entrega às forças de desintegração moral; age contra o espírito no poder do espírito, pois ele jamais pode se desfazer de si mesmo como espírito” (TILLICH, 2005, p. 501).

Bernardi (2003) faz uma referência ao seminário apresentado por Jung sobre Zaratustra de Nietzsche, em que Jung relata a seguinte afirmação: “não podemos individuar sem outros seres humanos. Não podemos individuar no cume do Monte Evereste ou numa caverna onde não vemos ninguém durante 70 anos. Só podemos individuar com ou contra alguém ou alguma coisa” (JUNG, 1988, pág. 209).

Considerações finais

Decorrente desta observação e dos demais tópicos levantados até então, pode-se formular a seguinte pergunta: em que medida os conceitos descritos por Tillichno quarto capítulo da Teologia Sistemáticase assemelhariam aos descritos pela psicologia de Carl Gustav Jung?É possível perceber no conceito de individuação uma similaridade com o processo descrito por Tillich, no qual, a autointegração diz respeito a uma busca do individuo por uma forma de consciência de si próprio, ou seja, da experiência da Vida em sua plenitude.

Não é de se duvidar que Tillich possa ter tido contato com os conceitos da psicologia analítica ao longo de sua vida, visto que Jung era muito influente na Alemanha, e vice versa. Mas esse não é o ponto.Tanto as ideias de Jung quanto deTillich, estavam envoltas com o mesmo espírito do tempo.Consequentemente este é um desafio que exigirá um trabalho mais detalhado envolvendo uma pesquisa sistemática e consequentemente mais aprofundado sobre o movimento do Romantismo alemão. Caberessaltar que outros conceitos apresentados por Tillich como, autocriação e autotranscendência também podem ser vinculados ao Processo de Individuação de Jung, e são temas demasiadamente extensos e mereceriam uma atenção especial.

O que pode ser percebido de antemão é que os dois teóricos compartilham problemáticas muito semelhantes ao que diz respeito à condição do ser humano, a saber, toda dinâmica que envolver o viver, ou mais precisamente, a existência. Enquanto Tillich parte da teologia para se conceber uma resposta à problemática existencial, buscando diretrizes para um viver ético. Envolvendo assim um processo de transformação pessoal cuja raiz está no espirito. Por outro lado, Jung irá busca respostas às essas mesmas questões partindo obviamente da psicologia na tentativa de montar um sistema hermenêutico que sirva como funcional ao homem. Jung também tenta integrar conceitos como Vida, espirito, efetivação e ética, e desta forma, temos o inesgotável mergulho daqueles que não se cansam de vasculhar as problemáticas inapreensíveis da existência – ficando posto, portando, um possível paralelo entre os dois autores.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Carlos. **Individoação**: do Eu para o Outro, eticamente. Trabalho apresentado no III Congresso Latino-Americano de Psicologia Junguiana, maio de 2003, Salvador, Bahia.

BOECHAT, Walter. **O corpo psicoide**: A crise de paradigma e o problema da relação corpo-mente. 2004. 166f Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2004.

DILTHEY, W. **Introdução às Ciências Humanas,** Tradução: Marco Antônio Casanova. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Vol. 2. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 5º Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 13° edição. 2006

_____. **Psicologia do inconsciente**. O.C. vol. 7/1. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 4° edição. 2011-a

_____. **O eu e o inconsciente**. O.C. vol. 7/2. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 4° edição. 2011-b

_____. **A natureza da psique**. O.C. vol. 8/2. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 4° edição. 2011-c

_____. **Arquétipos do inconsciente coletivo**. O.C. vol. 9/1. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 4° edição. 2011-d

_____. **Cartas.**Petrópolis: Vozes, 2003, 3 volumes.

_____. **Nietzsche's Zarathustra**. Notes of the seminar given in 1934-1939, edited by James Jarret, 2 vols. Princeton: Princeton University Press, 1988.

SHAMDASANI, Sonu. **Jung e a construção da psicologia moderna**. O sonho de uma ciência. Aparecida, São Paulo: Idéias e letras, 2005

SILVEIRA, Nise. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro, Alhambra, 1981

STEIN, Murray. **Jungo mapa da alma**: uma introdução. 3. ed. São Paulo. Cultrix, 2006

VON FRANZ, M. L. **A ciência e o inconsciente**: JUNG, C. G. (Org). O homem e seus símbolos. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 419 a 429

VON FRANZ, M. L. **O processo de individuação**: JUNG, C. G. (Org). O homem e seus símbolos. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 210 a 307

TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática.** São Leopoldo. Sinodal, 5° edição. 2005

TDAH: DA BANALIZAÇÃO AO DIAGNÓSTICO

Ana Paula Carvalho[50]
Mariana Fernandes Ramos dos Santos[51]

Resumo: A primeira descrição cientifica com relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi realizada em um jornal médico em 1902 pelo pediatra George Still. As primeiras teorias sobre o TDAH giravam entorno da hipótese de lesões precoces, leves no cérebro, e em geral despercebidas que resultariam em déficits de aprendizagem e de comportamento. De acordo com o DSM-IV existem três tipos de TDAH, a saber, que assim são classificados conforme a predominância de um ou outro padrão em predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo, e o tipo combinado. O diagnóstico de TDAH se inicia com uma extensa análise clinica, que deve ser realizada por um especialista e informa que nesse processo são avaliadas características cognitivas, comportamentais e emocionais; histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar/profissional; relacionamentos, dificuldades e expectativas relacionadas às queixas do cliente, entre outros fatores que possam estar relacionados à distração, hiperatividade/agitação e impulsividade. O tratamento do TDAH exige um esforço conjunto de diversos profissionais e de diversos campos científicos, tais como médicos profissionais especializados em saúde mental e profissional da área da educação, além do apoio familiar que é imprescindível.

Palavras Chave: TDAH, Desantenção, Escola, Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é atualmente considerado como uma das patologias que provocam distúrbios comportamentais e de aprendizagem mais recorrentes entre crianças e adolescentes. Esse transtorno possui impacto direto sobre desempenho escolar e o convívio social do indivíduo (GOMES et al, 2011).

Desse modo, é extremamente importante conhecer e entender o comportamento das pessoas portadoras do TDAH, para que as ações implementadas sejam capazes de produzir resultados que facilitem o aprendizado e a inserção social desses indivíduos. Nesse caminho de conhecimento e compreensão é fundamental o envolvimento dos pais e dos professores, pois estes são os que percebem os primeiros sinais do transtorno e possuem contato direto com a criança e/ou adolescente.

[50] Graduanda do curso de Psicologia no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ.
[51] Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna(UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Psicóloga. Neuropsicóloga. Terapeuta Cognitivo Comportamental. Especialista em Saúde Mental. Pós graduada em Psiquiatria com ênfase em Saúde Mental. Pós graduada em Reabilitação Neuropsicológica. Mestranda em Psicologia. E-mail: marineuropsi@hotmail.com

Outro aspecto que torna fundamental o conhecimento e a compreensão do comportamento desenvolvido pelos portadores desse transtorno, se aplica nas mudanças e redirecionamento da vida desses indivíduos.

O TDAH é uma patologia complexa e suas causas são variadas podendo ter origem, desde os conflitos emocionais, até causas neurológicas e genéticas. Diante desse quadro o diagnóstico e o tratamento do TDAH também não são simples, pois exigem a constatação de diversos sintomas por um especialista e o seu tratamento envolve uma abordagem multidisciplinar englobando desde os pais e os professores, pedagogos, a diversos profissionais de saúde como psicólogos, psicoterapeutas, neurologistas e fonoaudiólogos.

Desse modo, a pesquisa ainda se revela importante por dedicar-se a estudar o TDAH que na última década se tornou um ponto relevante nas escolas. Além disso, observa-se que nem todo comportamento infantil agitado pode ser considerado como TDAH o que revela a necessidade de novos estudos capazes de fazer essa diferenciação conceitual.

O tema encontra ainda relevância, pois nos casos em que se constata clinicamente a ocorrência de TDAH existe a necessidade de uma intervenção interdisciplinar, principalmente para que seja possível garantir a qualidade do processo de aprendizagem.

O tema é importante socialmente, pois nos últimos anos é possível constatar um comportamento tendencioso tanto por parte de pais quanto de professores em classificar todo tipo de agitação infantil como sendo TDAH, revelando a necessidade de que se invista em orientação para esse público.

Diante do exposto, o objetivo geral do presente artigo se dedica a estudar as diferenças entre as crianças com TDAH e crianças levadas, assim como o processo de diagnóstico. Como forma de alcançar o objetivo proposto o estudo ainda cuidará de analisar a história, a etiologia, a classificação e a incidência do TDAH e posteriormente irá descrever como é realizado o diagnóstico do TDAH e quais são as suas manifestações clínicas e por último a pesquisa realizará considerações sobre a necessidade de uma intervenção multidisciplinar no processo de tratamento das crianças com TDAH.

Desse modo, quanto à metodologia utilizada, consubstancia-se de revisão literária tendo como principais fontes bibliográficas a utilização de livros, jornais e revistas que tratam do tema, bem como de artigos e material disponível na Internet que aborde a temática do TDAH.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O TDAH

Visto como grande causador dos transtornos de aprendizagem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é apontado por Barkley (2008) como o termo da literatura atual para designar os significativos problemas apresentados por crianças quanto à falta de atenção, a impulsividade e a hiperatividade.

As primeiras teorias sobre o TDAH giravam entorno da hipótese de lesões precoces, leves e em geral despercebidas que resultariam em déficits de aprendizagem e de comportamento. Dessa forma, foi possível atingir certa evolução no quadro clínico dos pacientes diante de intervenções medicamentosas, sendo, no entanto, notada a permanência dos sintomas, surgindo assim a ideia de ambientes educacionais especiais para essas crianças (BARKLEY, 2008).

Pinto (2007) comenta que foi na década de 80 que a Associação Americana de Psiquiatria propôs e utilizou pela primeira vez o termo Distúrbio de Déficit de Atenção em um diagnóstico oficial. Essa nova nomenclatura englobava tanto a hiperatividade como as demais funções que originam da falta de maturação do sistema nervoso central tais como: incoordenação motora, falta de equilíbrio, distúrbios de fala, alteração de sensibilidade, distúrbios de comportamento e dificuldades escolares. Ainda nesse período o Manual de Diagnósticos (DSM), passou a reconhecer a origem desse transtorno durante a infância permanecendo em diversos casos durante toda vida adulta.

O termo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) passou a ser oficialmente utilizado a partir da década de 80, ganhando tanta projeção que rapidamente passou a ser o transtorno psiquiátrico infantil mais estudado ocupando lugar de destaque no DSM – III, sendo inclusive criados subtipos relacionando ou não a ocorrência de hiperatividade. O manual DSM passa por atualizações periódicas e em sua última versão o DSM – IV (1995) descreve que uma criança para ser diagnosticada como portadora de TDAH precisa apresentar pelo menos seis sintomas por um período mínimo de seis meses de uma lista total de nove sintomas para a desatenção e mais nove sintomas para a hiperatividade/impulsividade. Quanto ao diagnóstico do TDAH, este será mais bem estudado no próximo capitulo, inclusive mencionando os nove sintomas associados ao seu diagnóstico (PINHEIRO, 2010).

Atualmente segundo Barkley (2008) o reconhecimento internacional do TDAH se deve à criação de grupos de apoio em diversos países somado à facilidade de

comunicação proporcionada pela internet. Em 2002 foi editada a Declaração de Consenso Internacional sobre o TDAH, que foi ratificada por mais de 80 dos principais profissionais e cientistas especializados nesse transtorno de todo o mundo, esse fato representou um marco na história dessa síndrome e foi muito comemorado em todo o mundo pelos portadores dessa síndrome e seus familiares, pois conforme explica Barkley (2008) doravante esse transtorno passa a ser visto com outros olhos, não somente pela comunidade científica, mas pela sociedade como um todo.

2.1 ETIOLOGIA

Muito embora os especialistas em TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) já tenham realizado diversos estudos buscando compreender a origem desse transtorno, até o presente momento não conseguiram atingir um consenso sobre qual seria a sua etiologia, as principais teorias subsidiam-se na neurobiologia, neuroquímica e na genética.

Em geral acreditam os especialistas que se tratando o TDAH de uma patologia complexa, obviamente a sua etiologia também o será, possuindo múltiplas causas e fatores de risco implicados.

2.1.1 Fatores Genéticos

Dentre as diversas pesquisas já realizada em vários países muitas reforçam o caráter significativo da genética como fator fundamental para a manifestação do TDAH. Thapar et al (2005) demonstrou esse conceito ao realizar um estudo com famílias, casos de gêmeos e adoção. Além deste Biedermann et al (1992) também produziu estudo que demonstrava que uma criança cujos pais possuem o transtorno, tem a sua possibilidade de manifestação desta aumentada em até oito vezes. Nesse sentido Rohde e Halpern (2004, p. 62) afirmam que:

> A contribuição genética é substancial; assim como ocorre na maioria dos transtornos psiquiátricos, acredita-se que vários genes de pequeno efeito sejam responsáveis por uma vulnerabilidade (ou suscetibilidade) genética ao transtorno, à qual somam-se diferentes agentes ambientais. Desta forma, o surgimento e a evolução do TDAH em um indivíduo parece depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo, de quanto cada um deles contribui para a doença (ou seja, qual o tamanho do efeito de cada um) e da interação desses genes entre si e com o ambiente.

Nesse contexto a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 1999) comenta que o fator hereditário é o mais importante na etiologia do TDAH, e afirma ainda que ao se identificar uma pessoa com TDAH, muito provavelmente sendo pesquisada a família se encontrão outros casos similares, frequentemente um dos pais ou algum irmão.

Rohde e Halpern (2004) comentam ainda que nota-se com maior significância a contribuição do fator genético para a aquisição do TDAH em pesquisas realizadas com crianças adotadas, pois dessa maneira foi possível uma distinção mais clara desses fatores. Os estudos voltados para a hereditariedade do TDAH revelaram uma prevalência três vezes maior entre pais biológicos de pacientes comparados a pais adotivos.

Novos estudos surgem constantemente relacionando o TDAH com caracteres genéticos, entre os estudos atualmente desenvolvidos encontram-se os de Castellanos FX. (1997, apud ROMAN; ROHDE; HUTZ, 2002), que relaciona o transtorno com estudos no campo da genética molecular, onde as atenções se voltam para os genes responsáveis pela codificação dos sistemas dopaminérgico[52], noradrenérgico[53] e, mais recentemente, serotoninérgico[54], pois se observou em estudos neurobiológicos que esses neurotransmissores possuem relação ao desenvolvimento do TDAH.

> O sistema dopaminérgico tem sido o foco da maioria dos estudos moleculares com o TDAH. O gene do transportador de dopamina (DAT1) foi o candidato inicial para as investigações, visto que a proteína transportadora é inibida pelos estimulantes usados no tratamento do TDAH. O primeiro relato de associação do gene DAT1 com a doença foi feito por Cook et al, que investigaram um polimorfismo de número variável de repetições em tandem (VNTR), localizado na região 3' do gene. Pelo método HRR, foi detectada uma associação com o alelo de 480pb (pares de base), que corresponde a 10 cópias da unidade de repetição de 40pb (alelo 10R). Posteriormente, vários estudos tentaram replicar esta associação. (ROMAN; ROHDE; HUTZ, 2002, p. 197).

Facion (2004) explica que na tentativa de se averiguar a relação do TDAH com fatores neuroquímicos foram conduzidas experiências envolvendo o uso de estimulantes

[52] Juntamente com a dopamina, outros neurotransmissores em conjunto parecem colaborar para a atividade da via dopaminérgica com o chamado “sistema de recompensa”. Incluem-se à dopamina, por exemplo: o ácido gama-aminobutírico (GABA), o glutamato, a serotonina e os peptídeos opióides. Além de atuar sobre o sistema de recompensa, o sistema dopaminérgico apresenta importante função sobre o sistema motor, além de funções refinadas de cognição e memória.

[53] O sistema noradrenérgico central é responsável pela manutenção do estado geral de ativação do organismo, por sua eficiência no processamento sensório-motor e por sua capacidade de reagir de forma flexível e adequada às sempre cambiantes exigências ambientais. Nesse sentido, ele desempenha um papel importante na manutenção da homeostase. Os sistemas noradrenérgico e serotoninérgico modulam as desordens afetivas como ansiedade e depressão.

[54] Corresponde a área do cérebro responsável pelo controle dos impulsos e do humor.

(anfetaminas, entre outros) e drogas tricíclicas a exemplo a desipramina, obtendo resultados significativos em crianças portadoras do TDAH. Diante dessa constatação reforçam-se os indícios de que os portadores desse transtorno possuem “uma ação desequilibrada dos centros excitatórios e inibidores do Sistema Nervoso Central, causada por distúrbios no metabolismo de aminoácidos e dos neurotransmissores: noradrenalina, serotonina e dopamina” (FACION, 2004, p. 56). Contudo, as pesquisas não apontaram a atuação de um único neurotransmissor no desenvolvimento do TDAH, supondo-se o envolvimento de diversos neurotransmissores nesse processo.

Roman, Rohde e Hutz (2002) ainda mencionam que mesmo tendo alguns casos da pesquisa apresentado resultado negativo, ainda, na maioria dos casos foi verificado um efeito do gene DATI no TDAH. Os pesquisadores mencionam que o gene do receptor D4 de dopamina (DRD4) também tem despertado significativo interesse sobre a sua relação com o TDAH, afirmam que esse interesse teve sua origem a partir da observação de seu relacionamento com a dimensão de personalidade, somado a essa observação, notou-se ainda que o resultado desse gene tende a alojar-se em áreas do cérebro relacionadas com sintomas do transtorno. “O principal polimorfismo investigado no gene DRD4 é um VNTR de 48pb, localizado no exon 3, região que supostamente codifica um domínio funcional importante da proteína” (ROMAN; ROHDE; HUTZ, 2002, p. 197).

> La Hoste et al foram os primeiros a detectar associação desse gene com o TDAH. O alelo com sete cópias da unidade de repetição de 48pb (alelo 7R), o mesmo relacionado com a dimensão busca de novidades, foi sugerido como alelo de risco. Embora muitas investigações posteriores tenham replicado a associação com o gene DRD4, os resultados são bastante controversos. A detecção de associação parece variar de acordo com a estratégia de análise utilizada. Além disto, alguns achados positivos referem-se a situações bem específicas, como nos estudos de Rowe et al, nos quais uma influência particular do alelo 7R sobre a dimensão desatenção foi verificada (ROMAN; ROHDE; HUTZ, 2002, p. 197).

Facion (2004) comenta que os estudos genéticos clássicos evidenciam fortemente a contribuição da hereditariedade na etiologia do TDAH, e aponta que principalmente os genes do sistema dopaminérgico são suscetíveis a este transtorno, e por isso são os principais alvos dos agentes farmacológicos que tentam tratar esse transtorno. Cabe ainda mencionar que é alvo de estudos o sistema serotoninérgico devida a sua estreita relação com o sistema dopaminérgico, sendo ainda constatadas evidencias que relacionam o sistema serotoninérgico ao TDAH, pois é constatado que alterações nos

níveis de serotonina são capazes de causar problemas comportamentais em seres humanos.

Sobre o sistema noradrenérgico Roman, Rohde e Hutz (2002), afirmam terem sido desenvolvidos poucos estudos até o presente momento, estando estes voltados para o gene que decodifica a enzima dopamina-beta-hidroxilase (DβH), ou loco DBH, sendo objeto de investigação um sítio de restrição *Taq*I localizado no intron 5 do gene. Contudo, no sistema serotoninérgico foi observada recentemente a sua relação com o TDAH através dos genes do receptor 2A de serotonina (HTR2A), e do transportador de serotonina, não sendo, no entanto, observada nenhuma relação significativa sobre o gene responsável pela codificação da enzima triptofano hidroxilase (TPH), que é responsável por regular a síntese da serotonina. Foi percebido também que efeitos de interação entre os genes 5-HTT e DRD4 sobre a atenção sustentada em bebês de um ano de idade, e sobre a resposta ao metilfenidato foram observados em outros estudos.

2.1.2 Fatores Neurobiológicos e Neuroquímicos

Rohde e Halpern (2004) afirmam que as informações referentes aos fatores Neurobiológicos do TDAH derivam-se de estudos neuropsicológicos, que utilizam recursos como a neuroimagem e neurotransmissores. Sobre a utilização desses recursos comenta-se:

> Embora pareça consenso que nenhuma alteração em um único sistema de neurotransmissores possa ser responsável por uma síndrome tão heterogênea quanto o TDAH, os estudos indicam principalmente o envolvimento das catecolaminas, em especial da dopamina e noradrenalina (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 63).

Dessa forma, é possível afirmar que diante das novas tecnologias de imagem cerebral e de estudos acerca da biologia molecular, que a constatação diagnóstica do TDAH não se limita à mera apresentação dos danos causados pelo distúrbio ao paciente, mas que esse transtorno é causado por um universo que envolve caracteres biológicos, genéticos e cerebrais. Pesquisas como a de Couto, Melo Junior e Gomes (2010, p. 244) apontam que:

> A teoria científica atual defende que no TDAH existe uma disfunção da neurotransmissão dopaminérgica na área frontal (pré-frontal, frontal motora, giro cíngulo); regiões subcorticais (estriado, tálamo médiodorsal) e a região límbica cerebral (núcleo acumbens, amígdala e hipocampo).

Calafange e Mendes (2005) comentam que a região frontal orbital do cérebro humano é uma das mais desenvolvidas quando comparadas com as dos demais seres do reino animal, e afirma que está região é responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de manter a atenção em um foco, pelo autocontrole e pelo planejamento para o futuro. No caso de crianças portadoras de TDAH as pesquisas demonstraram "um volume cerebral total 3,2% menor que os controles, ajustados por variações entre grupos que chegaram a ser estatisticamente significativas" (CALAFANGE e MENDES, 2005, p. 95). Embora ainda existam muitas controvérsias, os estudos relacionados aos fatores neurobiológicos sustentam que a diminuição global de volume dá suporte a alteração de um circuito específico que implicaria nos sintomas do TDAH.

No entanto, Rohde e Halpern (2004) mencionam que uma alteração em um único sistema de neurotransmissores não é capaz sozinha de ser responsável por uma síndrome tão heterogênea como é o caso do TDAH. A princípio o estudo desse fator encontrou-se relacionado a disfunções nas áreas frontais do cérebro e suas conexões subcorticais no sistema límbico[55], sendo responsável por um fraco controle inibitório, o que explicava alguns casos de TDAH, mas não todos. Atualmente a perspectiva anatomofuncional mais abrangente e completa deve incluir uma rede de circuitos neurais com dois sistemas atencionais: "um anterior, que parece ser dopaminérgico e envolve a região pré-frontal e suas conexões subcorticais, e outro posterior, primariamente noradrenérgico (responsável pela regulação da atenção seletiva)" (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 64).

A Pesquisa de Couto, Melo Junior e Gomes (2010) ainda afirma que existe uma notória alteração das regiões frontal e subcorticais do cérebro do paciente, resultando em seu comportamento impulsivo, além desse fator foi constatado ainda a participação de sistemas noradrenérgicos nos indivíduos com TDAH.

> Especificamente, as insuficiências nos circuitos do córtex pré-frontal e amígdala, a partir da neurotransmissão das catecolaminas, resultam nos sintomas de esquecimento, distratibilidade, impulsividade e desorganização. Nos estudos utilizando imagens de ressonância magnética (MRI), demonstrou-se a diminuição de atividade neural na região frontal, córtex cingular anterior e nos gânglios da base de pacientes com TDAH. A maioria dos genes específicos implicados no TDAH codifica sistemas de sinais de catecolaminas e incluem o transportador de dopamina (DAT), transportador de noradrenalina (NET), receptores

[55] Na superfície medial do cérebro dos mamíferos, o sistema límbico é a unidade responsável pelas emoções.

> dopaminérgicos D4 e D5, dopamina b-hidroxilase e a proteína-25 (SNAP-25) que facilitam a liberação dos neurotransmissores implicados no TDAH (COUTO; MELO JUNIOR; GOMES, 2010, p. 244).

Rohde e Halpern (2004) explicam que o processo neuromaturacional do encéfalo ocorre de forma progressiva, mielinizando-se primeiramente a região da visão, e por último a região das áreas anteriores, e explica que devido a esse quadro neuroevolutivo, torna-se aceitável o desenvolvimento de comportamentos hiperativos puros em crianças com idade de até cinco anos, isto porque a região pré-frontal, responsável pelo freio motor só completa seu ciclo mielinogenético nesta faixa etária.

No que diz respeito à perspectiva neuroquímica o pesquisador Facion (2004) explica que na pessoa portadora de TDAH os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa atividade. A importância atribuída a esse fato decorre da desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e noradrenérgicos, responsáveis pelo controle da atenção, organização, planejamento, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também do sistema emocional de recompensa.

2.2 CLASSIFICAÇÃO

De acordo com o DSM-IV existem três tipos de TDAH, a saber, que assim são classificados conforme a predominância de um ou outro padrão. O subtipo apropriado (para um diagnóstico atual) deve ser indicado com base no padrão predominante de sintomas nos últimos seis meses (DSM-IV, 2003).

Conforme a classificação do DSM-IV, os tipos de TDAH correspondem aos seguintes: Transtorno de Déficit de Atenção associado à hiperatividade, atuando de forma combinada. Para a caracterização e diagnóstico deste tipo de TDAH é necessário que o indivíduo apresente no mínimo seis sintomas de desatenção e no mínimo seis sintomas de hiperatividade-impulsividade, ou seja, doze sintomas que devem ser monitorados e constatados por no mínimo seis meses. O DSM IV comenta que o tipo combinado é o mais recorrente em crianças e adolescentes, não sendo possível afirmar se o mesmo ocorre com os adultos. O TDAH com predominância em desatenção também precisa da confirmação de no mínimo seis sintomas por um período mínimo de seis meses, contudo, bastam os sintomas de desatenção. O tipo com predominância de hiperatividade-impulsividade, segue a regra de apresentação de seis ou mais sintomas por um período mínimo de seis meses, bastando à confirmação dos sintomas de hiperatividade-

impulsividade. No entanto, é comum e merece atenção sintomas relacionados à desatenção (DSM-IV, 2003).

Teixeira (2008) comenta que o TDAH com predominância dos sintomas de desatenção tem maior ocorrência em indivíduos do sexo feminino, e tende assim como no tipo combinado, apresentar uma taxa mais elevada de prejuízo escolar.

> Os pais e professores costumam mencionar que essas crianças são capazes de se concentrarem horas em atividades, que são habilidosas (videogame, desmontar carrinhos) e que prestam atenção em tudo e em todos, mas são incapazes de se concentrar nas tarefas escolares (TEIXEIRA, 2008, p. 18).

Santos e Vasconcelos (2010) afirmam que o tipo predominantemente desatento deve receber maior atenção extra classe, para a realização dos trabalhos acadêmicos de apoio, como os exercícios de casa. Os autores confirmam a informação de que este tipo é predominante no gênero feminino e afirmam que nesses casos a criança tende a apresentar maior isolamento social e retraimento, que se somam altas taxas de depressão e ansiedade.

Dentre as características mais marcantes para esse tipo de TDAH o DSM-IV (2003) aponta que perdem seus objetos de uso pessoal com frequência; qualquer estímulo alheio é capaz de provocar distração; apresentam dificuldade para ouvir com atenção; não conseguem organizar as tarefas diárias, são incapazes de observar detalhes, entre outros.

Para os indivíduos acometidos pelo TDAH do tipo com predominância de hiperatividade e impulsividade, Teixeira (2008) aponta que estes indivíduos em geral são mais agressivos e impulsivos quando comparados com os portadores dos outros tipos de TDAH. É comum que esses indivíduos sofram rejeição dos colegas e que sejam pouco populares. Santos e Vasconcelos (2010, p. 719) afirmam que: “apresentam um maior comprometimento nos relacionamentos sociais e índices mais elevados de agressividade e de transtorno de conduta”. Teixeira (2008, p. 18) ainda destaca que: “Não apresentam domínio do próprio corpo, e suas ações parecem involuntárias, manifestando um desencontro entre o sentir e o pensar”.

Quanto ao tipo de TDAH combinado Santos e Vasconcelos (2010, p. 719) demonstram que este possui semelhança ao predominante hiperativo/impulsivo, apresentando “maior comprometimento nas relações sociais, reagindo de forma mais agressiva em situações aversivas e no contexto acadêmico”, e afirmam ainda que esse

tipo apresenta maiores prejuízos funcionais para a coordenação motora e concentração do que os demais. Teixeira (2008, p. 19) acrescenta que: “é caracterizado pela pessoa que apresenta os dois conjuntos de critérios do tipo desatento e hiperativo / impulsivo. Constituindo maior prejuízo global de funcionamento”.

3 O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUAS MANIFESTAÇÕES CLÍNICAS

Rohde e Halpern (2004) destacam que o TDAH comumente possui uma tríade sintomatológica clássica caracterizada pela desatenção, hiperatividade e impulsividade. E afirmam que esses sintomas são facilmente observados em clínicas, na escola e em casa. Contudo, os autores ressaltam que a manifestação isolada de um desses sintomas, pode não representar necessariamente um quadro de TDAH, pois manifestados de forma isolada esses sintomas podem ter diversas origens relacionados a outras áreas do campo vivencial da criança tais como: problemas na vida de relação das crianças (com os pais e/ou colegas e amigos), de sistemas educacionais inadequados, ou podem estar associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 64).

O Instituto Paulista de Déficit de Atenção (2012) comenta que o diagnóstico de TDAH se inicia com uma extensa análise clinica, que deve ser realizada por um especialista e informa que nesse processo são avaliadas características cognitivas, comportamentais e emocionais; histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar/profissional; relacionamentos, dificuldades e expectativas relacionadas às queixas do cliente, entre outros fatores que possam estar relacionados à distração, hiperatividade/agitação e impulsividade.

Nesse contexto, ao realizar o diagnóstico do TDAH é fundamental a contextualização dos sintomas junto à história de vida da criança. Sobre essa investigação Rohde e Halpern (2004, p. 64) apresentam alguns critérios e características que podem auxiliar na contextualização dos sintomas para a realização do diagnóstico.

> a) Duração dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Normalmente, crianças com TDAH apresentam uma história de vida desde a idade pré-escolar com a presença de sintomas, ou, pelo menos, um período de vários meses de sintomatologia intensa.
> b) Freqüência e intensidade dos sintomas. Para o diagnóstico de TDAH, é fundamental que pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade descritos acima estejam presentes freqüentemente (cada um dos sintomas) na vida da criança.

> c) Persistência dos sintomas em vários locais e ao longo do tempo. Os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, escola e casa) e manter-se constantes ao longo do período avaliado. Sintomas que ocorrem apenas em casa ou somente na escola devem alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, hiperatividade ou impulsividade possam ser apenas sintomas de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado. Da mesma forma, flutuações de sintomatologia com períodos assintomáticos não são características do TDAH.
> d) Prejuízo clinicamente significativo na vida da criança. Sintomas de hiperatividade ou impulsividade sem prejuízo na vida da criança podem traduzir muito mais estilos de funcionamento ou temperamento do que um transtorno psiquiátrico.
> e) Entendimento do significado do sintoma. Para o diagnóstico de TDAH, é necessária uma avaliação cuidadosa de cada sintoma, e não somente a listagem de sintomas. Por exemplo, uma criança pode ter dificuldade de seguir instruções por um comportamento de oposição e desafio aos pais e professores, caracterizando muito mais um sintoma de transtorno opositor desafiante do que de TDAH.

Peixoto e Rodrigues (2008, p. 92) explicam: “em função da complexidade do diagnóstico do TDAH, recomenda-se que os profissionais utilizem em seu julgamento clínico os critérios do DSM-IV juntamente com informações obtidas junto aos pais e professores” desse modo, o DSM IV (2003) apresenta como características diagnósticas para o TDAH o seguinte:

> A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais freqüente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (Critério B). Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex., em casa e na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional apropriado em termos evolutivos (Critério D). A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não é melhor explicada por um outro transtorno mental (por ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade) (Critério E).

Contudo, deve ser ressaltado que estas são apenas as características mais evidentes e recorrentes, pois o próprio DSM-IV relaciona uma lista com mais de 250 condições associadas aos distúrbios de comportamento pertencentes ao TDAH.

Os profissionais envolvidos no diagnóstico e tratamento do TDAH devem conhecer o campo vivencial do indivíduo, os ambientes que frequenta e coletar dados com a família, trabalho, escola entre outros (PEIXO; RODRIGUES, 2008).

Conforme já mencionado anteriormente algumas condições etiológicas do TDAH encontram-se associadas a fatores genéticos, obedecendo a padrões de herança mendeliana[56].

Capovilla (2006 apud COUTO; MELO JUNIOR; GOMES, 2010, p. 245) menciona que “o distúrbio TDAH é caracterizado por comportamentos crônicos, com duração de no mínimo seis meses, que se instalam definitivamente antes dos sete anos”.

O DSM-IV (2003) indica uma tabela com nove sintomas associados ao TDAH para a característica de desatenção e nove sintomas para características hiperativo/impulsivo, e explica que para o seu diagnóstico concreto é necessária a observação de seis ou mais desses sintomas com uma persistência de pelo menos seis meses, abrangendo as três dimensões atingidas pelo TDAH, ou seja, a desatenção, hiperatividade e impulsividade.

> Desatenção:
> a) freqüentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;
> b) com freqüência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
> c) com freqüência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;
> d) com freqüência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
> e) com freqüência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
> f) com freqüência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
> g) com freqüência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);
> h) é facilmente distraído por estímulos alheios às tarefas;
> i) com freqüência apresenta esquecimento em atividades diárias (DSM-IV, 2003).

[56] A genética mendeliana, herança mendeliana ou Mendelismo é um conjunto de princípios relacionados à transmissão hereditária das características de um organismo a seus filhos. Consiste na base principal da genética clássica. Originou-se dos trabalhos de Mendel publicados em 1865 e 1866, os quais foram considerados controversos inicialmente, e redescobertos em 1900. Somente quando incorporada à teoria do cromossomo de Thomas Hunt Morgan em 1915 foi que a Genética mendeliana se tornou a essência da genética clássica.

Pereira, Araújo e Mattos (2005) comentam que normalmente o diagnóstico de TDAH é realizado em faixa etária escolar, pois nesse período comumente os sintomas de desatenção e hiperatividade impedem que a criança desenvolva seu aprendizado em âmbito escolar, gerando problemas secundários que até então passavam despercebidos ou eram pouco valorizados.

> Hiperatividade:
> a) freqüentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
> b) freqüentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
> c) freqüentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
> d) com freqüência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
> e) está freqüentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”;
> f) freqüentemente fala em demasia.
> Impulsividade:
> g) frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas;
> h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez;
> i) frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras); (DSM-IV, 2003).

Mesquita et al (2009) comentam que a impulsividade manifesta-se com maior evidencia na tomada de decisão do indivíduo em situações da vida cotidiana, tais como dirigir de maneira imprudente, terminar relacionamentos de forma prematura e por motivos fúteis, entre outros. Nesse mesmo sentido, Pereira, Araújo e Mattos (2005, p.394) afirmam; “A impulsividade, hiperatividade e atitudes potencialmente antissociais foram preditivos do diagnóstico de transtorno opositivo desafiador e transtorno de conduta precoce”.

Rohde e Halpern (2004) ainda atentam para que o diagnóstico de TDAH a ser realizado antes dos seis anos de idade deve ser feito com muita cautela, pois na pré-escola os sintomas relacionados com a hiperatividade/impulsividade são mais recorrentes do que os sintomas da desatenção, fato este que dificulta o diagnóstico.

Tanto as pesquisas de Mattos et al (2006), quanto às pesquisas de Gomes et al (2007) apontam que além dos sintomas característicos do TDAH, em mais de 50% dos casos são observadas as ocorrências de comorbidades que se manifestam de forma associada, merecendo destaque as seguintes: a) transtorno desafiante de oposição (TOD), sua característica principal é o comportamento desafiador em relação à autoridade; b) transtorno de conduta (TC) é caracterizado pelo desrespeito ao direito

básico das outras pessoas sendo comuns manifestações como: mentiras, roubo, crueldade com animais entre outros; c) abuso de substâncias psicoativas e álcool; d) transtorno de humor, em geral essa patologia se manifesta através de depressão e transtorno bipolar, sendo verificados nos casos de depressão: tristeza, irritação, perda de interesse por atividades habitualmente prazerosas, fadiga fácil, insônia ou hiperisônia e nos casos de transtorno bipolar verifica-se a presença de humor exaltado, euforia alternando-se com momentos de depressão; e) transtornos de ansiedade, manifestados através de medos ou preocupações excessivas que comprometem a vida acadêmica, social e familiar; f) transtornos de tiques, caracterizados por realização de movimentos ou sons vocais repentinos, rápidos, não rítmicos, estereotipados; g) transtornos de aprendizado, não sendo considerado nesse caso as dificuldades primárias decorrentes das próprias características do TDAH (desatenção e impulsividade) e que erroneamente são designadas como transtorno de aprendizagem.

Diante das informações expostas ate o presente momento, torna-se evidente a complexidade do diagnóstico preciso do TDAH devido a sua multiplicidade de sintomas, requerendo esse processo a avaliação de diferentes profissionais como: médicos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e fonoaudiólogos.

3.1 INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR

O tratamento do TDAH exige um esforço conjunto de diversos profissionais e de diversos campos científicos, tais como médicos profissionais especializados em saúde mental, além de profissionais da área da educação, e do apoio familiar que é imprescindível. Esse esforço coletivo constitui a intervenção multidisciplinar. O primeiro campo a ser trabalhado é o educacional, até porque normalmente o TDAH é primeiramente percebido pela escola e é no âmbito escolar que esse transtorno manifesta seus maiores prejuízos.

Com relação às intervenções a serem realizadas no âmbito escolar Guardiola (1994 apud PINTO, 2007, p. 15) afirma que:

> A psicoterapia individual de apoio ou de orientação analítica pode estar indicada para: Abordagem das comorbidades (principalmente transtornos depressivos e de ansiedade); A abordagem de sintomas que comumente acompanham o TDAH (baixa auto-estima, dificuldade de controle de impulsos e capacidades sociais pobres).

Diante da constatação que a maioria dos casos de TDAH são percebidos pela escola, nota-se também que o professor possui singular importância no processo de diagnóstico e de tratamento deste, pois ao trabalhar cotidianamente com o aluno, e em muitos casos por um período maior que os pais, ele se torna o primeiro a perceber que algo está errado, e isso ainda se deve ao fato de que das dificuldades propiciadas pelo TDAH são mais suscetíveis de serem percebidas em um ambiente de aprendizagem.

Gomes et al (2011) ainda comenta que após esse momento, permanecendo os indícios da suspeita de TDAH, é necessário procurar um especialista da área médica, que em geral compreende o neuropsiquiatra e este profissional após a sua avaliação indicará quais intervenções são necessárias para apoiar o tratamento do TDAH, formando-se assim a intervenção multidisciplinar que pode contar com a presença das áreas da fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.

CONCLUSÃO

Em relação ao diagnóstico do TDAH a pesquisa observou que geralmente este é composto por uma tríade sintomática que compreende a desatenção, hiperatividade e impulsividade. Contudo, embora a literatura afirme que os sintomas do TDAH sejam de fácil observação, também mencionam que a manifestação isolada de um desses sintomas, pode não representar necessariamente um quadro de TDAH, pois manifestados de forma isolada esses sintomas podem ter diversas origens relacionados a outras áreas do campo vivencial da criança tais como: problemas na vida de relação das crianças (com os pais e/ou colegas e amigos), de sistemas educacionais inadequados, ou podem estar associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência, assim esse fato proporciona significativa complexidade ao diagnóstico preciso do TDAH.

Diante desse cenário, foi possível constatar que além da observação minuciosa do conjunto sintomático referente ao TDAH, também é importante observar o comportamento da criança avaliada durante certo período de tempo. Além disso, é importante que sejam ouvidos pais, professores, colegas de escola e demais pessoas que pertençam ao convívio social da criança diagnosticada, devendo ainda ser considerada a opinião de profissionais de diversas áreas antes de se realizar qualquer tipo de intervenção.

Desse modo, sendo evidente a complexidade tanto para se diagnosticar quanto tratar o TDAH, o presente estudo pode observar que o processo de diagnóstico e tratamento também correspondem a um processo complexo, que em geral envolve o

esforço multidisciplinar, contando com o apoio medicamentoso, terapêutico, familiar pedagógico e psicológico.

Referências

ANDRADE, Alana Concesso; MENDOZA, Carmen Flores. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade:** o que nos informa a investigação dimensional? Ver. Estudos de Psicologia, nº 15(1), Janeiro-Abril/2010, p. 17-24.

ANTUNES, Celso. **Miopia da Atenção – Problemas de atenção e Hiperatividade em Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Sobre TDAH:** tratamento. (2012). Disponível em: <http://www.tdah.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=15&Itemid=120&lang=br>. Acesso em 10 de jun de 2015.

_____. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade TDAH**. (1999). Disponível em: <http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2015.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** manual para diagnóstico e tratamento. 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIEDERMAN, J. et al. **Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic**. American Journal of Psychiatry, 2002, nº 159, p. 36-42.

BROWN, Thomas E. **Transtorno de Déficit e Atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CALAFANGE, Selene. B.; MENDES, Clenes O. **Neurobiologia do TDAH.** I Simpósio Internacional da revista NEUROBIOLOGIA – XIII Simpósio sobre o Cérebro - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE – Julho/ 2005 –Local: Campus da Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE. Revista Neurobiologia- nº 68(2), abr/jun, 2005 – p 93.

CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. Psicologia Ciência e Profissão, Vol. 30 (1), Vitória – ES, 2010, p. 45-61.

CAVALHEIRO, M.T.P. **Trajetória e possibilidades de atuação fonoaudiológica na escola.** In: LAGROTTA, M.G.M,; CÉSAR, C.P.H.A.R. A fonoaudiologia nas instituições. São Paulo: Lovise; 1997. p.81-8.

CHARONE, Amanda; NEGRÃO, Alexandra. **A fonoaudiologia na escola.** Rev. Lato e Sensu, Belém, v. 2, n. 4, dez. 2001, p. 7-9.

COUTO, Taciana de Souza; MELO JUNIOR, Mario Ribeiro de; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** uma revisão. Rev. Ciências e Cognição, 2010; Vol 15 (1), p. 241-251.

DSM – IV. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV (2003).** Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>. Acesso em: 08 de abr. de 2015.

FACION, José Raimundo. **Transtornos de Défcit de Atenção/Hiperatividade (T.D.A.H):** Atualização Clínica. Revista de Psicologia da UnC, 2004, vol. 1, n. 2, p. 54-58.

FARREL, M. **Dificuldades de relacionamento pessoal, social e emocional:** guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, Marcelo et al. **Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade na Brasil.** Jornal Brasil Psiquiatria, nº 56(2) p. 94-101, 2007.

GOMES, Maria Lúcia Moreira et al. **Transtornos de aprendizagem como lidar com eles?** Rio de Janeiro: Instituto Federal Fluminense, Projeto Educar Feliz, 2011.

GRILLO, Eugênio; SILVA, Ronaldo J. M. da. **Manifestações precoces dos transtornos de comportamento na criança e no adolescente.** Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2(supl), Rio de Janeiro, 2004, p. 21 – 27.

INSTITUTO PAULISTA DE DÉFICTI DE ATENÇÃO. **Diagnóstico do TDAH – Déficit de Atenção e Hiperatividade:** como é feita a avaliação e diagnóstico diferencial dos sintomas e co-morbidades. (2012). Disponível em: <http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/avaliacao-diagnostico-diferencial.html>. Acesso em 30 de mai de 2015.

JOU, Graciela Inchaustin de et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade:** um olhar no ensino fundamental. Rev. Psicologia: reflexão e crítica, nº 23 (1), 2010, p. 29 – 36.

LAGE ALENCAR, Maristela; CARNEIRO, Stânia Náglia Vasconcelos; QUEIROZ ALENCAR, Maria de Jesus. **Estratégias cognitivas e de manejo de comportamento do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH:** Avaliando a prática de um professor. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MATTOS, Paulo, et al. **Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos.** Ver. Psiquiatria, RS jan./abr. 2006; Vol.28(1), p. 50-60.

MESQUITA, Cíntia Machado de et al. **Terapia cognitivo-comportamental e o TDAH subtipo desatento:** uma área inexplorada. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 2009, Volume 5, Número 1, p. 35 – 45.

PACHECO, E.C.F.; CARAÇA, E.B. **Fonoaudiologia escolar**. In: Ferreira, L.P, organizadora. Temas de fonoaudiologia. 8.ed. São Paulo: Loyola; 1984. p. 199-209.

PEIXOTO, Ana Lucia Balbino; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. **Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental.** Aletheia, Núm. 28, jul./dez., 2008, pp. 91-103.

PEREIRA, Heloisa S; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C; MATTOS, Paulo. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, nº 5 (4), p. 391-402, out. / dez., 2005.

PINHEIRO, Sara Cristina Aranha de Souza. **Crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar.** Monografia, 2010, 65f. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, campus I, Salvador, BA.

PINTO, Elaine da Fonseca. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar**. Monografia, 2007, p.26f. Especialização Lato Sensu em Distúrbios da Aprendizagem, CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e Disciplina de Oftalmologia da Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo.

RAZERA, Graça. **Hiperatividade Eficaz**. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia, 2001.

ROHDE, Luiz A.; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** atualização. Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2(supl), Rio de Janeiro, 2004, p. 61 – 70.

ROHDE, Luiz, A, et al. **TDAH em uma amostra de escolares de adolescentes brasileiros: um estudo de prevalência, comorbidades e deficiências.** Jornal de Pediatria - Vol. 06, Nº07, Rio de Janeiro, 1999, p. 16 – 22.

ROMAN, Tatiana; ROHDE, Luis Augusto; HUTZ, Mara Helena. **Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Rev Brás. Psiquiatr. 2002, nº 24(4), p.196-201.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças:** uma revisão interdisciplinar. Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Out./Dez. 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724.

TEIXEIRA, Vivian Silva Sabará Leite. **Entendendo os portadores do TDAH.** Monografia, 2008, 39f. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA, São Paulo.

THAPAR, A; O'DONOVAN, M; OWEN, M. J. **The genetics of attention deficit hyperactivity disorder.** Rev. Human Molecular Genetics, nº 14 (2), 2005, p. 275 – 282.

O TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS COMO INTERVENÇÃO PSICOTERAPÊUTICA NA ESQUIZOFRENIA HEBEFRÊNICA:UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Letícia Mattos Esteves[57]
Mariana Fernandes Ramos dos Santos[58]

Resumo: A Esquizofrenia equivale a um transtorno psiquiátrico grave que é marcado pela ruptura e alteração no pensamento, comportamento e emoção. Para o diagnóstico, leva-se em conta a predominância da sintomatologia, o que ocasiona, por sua vez, na descrição dos subtipos. Este artigo se fundamenta na Esquizofrenia do tipo Hebefrênica, no qual se caracteriza pelo detrimento do comportamento e afeto que caracterizam em maior intensidade no isolamento social e na apatia. Desta forma, se faz necessário um estudo de revisão bibliográfica que disserte sobre as técnicas do Treino de Habilidades Sociais proposto pela Terapia Cognitivo Comportamental com o intuito de acoplar técnicas que auxiliem no tratamento do embotamento social presente neste transtorno. Para isso, serão definidos os sintomas e critérios diagnósticos, a Habilidade Social e com isso, discutir sobre o Treino de Habilidades Sociais e suas técnicas. Verificar-se-á, a partir de então, que o Treino de Habilidades Sociais consistui uma das formas de tratamento que auxiliam o paciente a criar estratégias para melhorar o modo com que se relaciona com o meio que está inserido.

Palavras-chave: Esquizofrenia Hebefrênica; Embotamento Social; Treino de Habilidades Sociais.

Introdução

A Esquizofrenia consiste em um transtorno psiquiátrico grave caracterizado por uma disfunção cognitiva e emocional. Corresponde, portanto, a um acometimento mental onde a sua sintomatologia provoca tanto alterações na percepção, como também em um detrimento dos relacionamentos dos pacientes com o meio social (FERNANDES & SANTOS, 2012). No subtipo Hebefrênica, a Esquizofrenia se caracteriza com a predominância dos sintomas da alteração do afeto e comportamento, em que o paciente possui a tendência de se manter afastado pela perda da volição[59] e por suas características afetivas inadequadas.

Assim, para Beck *et al*. (2010), destacam-se entre a sintomatologia o transtorno do pensamento, a alogia[60] e a dificuldade em se comunicar por medo da rejeição, que

[57]Graduanda do curso de Psicologia no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: leticia.m.esteves@gmail.com
[58]Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna(UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Psicóloga. Neuropsicóloga. Terapeuta Cognitivo Comportamental. Especialista em Saúde Mental. Pós graduada em Psiquiatria com ênfase em Saúde Mental. Pós graduada em Reabilitação Neuropsicológica. Mestranda em Psicologia. E-mail: marineuropsi@hotmail.com - Orientadora
[59]Dalgalorrondo (2008) descreve volição como ato de vontade humana.
[60]Redução da expressividade do pensamento e discurso (BECK, 2010).

contribuem para o afastamento do paciente de sua vida social. Esse isolamento, por sua vez, reforça ainda mais os sintomas negativos da Esquizofrenia Hebefrênica, ocasionando o embotamento afetivo[61] e social, falta de prazer, déficits no cuidado pessoal, entre outros, o que culmina em um sofrimento ainda maior, não só no paciente, como também nos familiares e pessoas ao seu redor.

Em virtude da problemática do acometimento social resultante da patologia, este artigo prioriza em responder o questionamento da pesquisa de como esse embotamento social da Esquizofrenia Hebefrênica pode ser tratado pela Terapia Cognitivo Comportamental através do Treino de Habilidades Sociais. Será pautado pelo objetivo de discorrer sobre as técnicas do Treino de Habilidades Sociais que visam intervir nos sintomas negativos dos pacientes diagnosticados com Esquizofrenia Hebefrênica e ocasiona a dificuldade em se relacionar socialmente, ressaltando os critérios diagnósticos e as sintomatologias, definindo os conceitos de habilidades sociais e Treino de Habilidades Sociais para portanto elucidar possíveis técnicas de intervenção do Treino de Habilidades Sociais nos pacientes com Hebefrenia. Justifica-se pela relevância da necessidade de novos estudos que reúnam as técnicas de intervenção do Treino de Habilidades Sociais associadas a temática de melhorar a habilidade social dos pacientes, procurando, com isso, contribuir, através da revisão bibliográfica, com um estudo que auxilie profissionais da saúde mental e psicólogos no processo terapêutico e na melhora do comportamento social dos pacientes com o presente transtorno.

2 A Esquizofrenia

A Esquizofrenia se enquadra em diagnósticos de transtorno psiquiátrico de sintomatologia psicótica[62]. É considerado um transtorno mental que altera a linguagem, os pensamentos, a percepção, o comportamento e o afeto, somados a um prejuízo no funcionamento social, ou seja, nos relacionamentos, no trabalho, nos cuidados pessoais, etc (ROCHA & QUEIRÓS, 2012). O curso histórico desse transtorno se dispõe a partir de dois fundamentais teóricos: Krapelin e Bleuer.

Os estudos da Esquizofrenia, segundo Kaplan *et. al.* (1997), se iniciaram com Emil Krapelin utilizando o termo de “Demência precoce”, pois esses pacientes tinham sintomatologias diferentes dos pacientes com paranoia ou psicose maníaco-depressiva.

[61]“(...) se reporta à diminuição da amplitude de expressão emocional” (ROCHA & QUEIRÓS, 2012, p. 17).
[62]A psicose é caracterizada por sintomas de alucinações e delírios, pensamento desorganizado e comportamento bizarro (DALGALORRONDO, 2008).

Os pacientes com demência precoce apresentavam sintomas mais intensos de alucinações e delírios e se manifestava desde cedo na vida dos pacientes.

De acordo com Kaplan *et. al.* (1997), Eugen Bleuer foi o primeiro a utilizar o termo "Esquizofrenia" que caracterizava uma ruptura que os pacientes apresentavam entre pensamento, emoção e comportamento. Explicando essa ruptura, os sintomas foram divididos em duas classificações: fundamentais ou primários e acessórios ou secundários. Os sintomas fundamentais, Bleuer descreveu como os quatros "As", caracterizando como alteração na associação de ideias, afeto[63], autismo[64] e ambivalência[65]. Enquanto os sintomas acessórios representavam as alucinações e os delírios.

Ao longo dos anos outros teóricos surgiram em seguida, contribuindo para definir o que conhecemos atualmente como Esquizofrenia.

De acordo com o CID-10 (1993), a Esquizofrenia constitui num transtorno mental que se caracteriza por alteração na percepção, pensamento e no afeto, sendo ele inadequado ou embotado. Para o diagnóstico, há uma série de sintomas principais que devem ser observados, são eles: eco do pensamento, em que o paciente acredita ter os pensamentos roubados ou compartilhados; delírios de controle que há passividade nos seus movimentos; vozes alucinatórias que dão comandos; delírios variados como acreditar ser algum político ou líder religioso; alucinações; alteração no comportamento; e sintomas negativos como apatia e isolamento. É, portanto, um transtorno marcado por alucinações e delírios constantes, acompanhados de comportamentos e relatos que se tornam incompreensíveis para as pessoas ao redor.

A sintomatologia marcada por alteração na cognição e emoção é descrita por Beck (2010) em duas categorias: sintomas positivos e sintomas negativos. Os sintomas positivos podem ser definidos como os que potencializam as funções cognitivas do paciente, incluem, portanto, distorções do pensamento e crenças errôneas das experiências, distorções das percepções, discurso desorganizado, alucinações e delírios. Os sintomas negativos se caracterizam por déficits nas emoções e comportamentos, significando embotamento afetivo e social, alogia, avolição (empobrecimento da motivação para atividades) e anedonia (falta de prazer).

Por conseguinte, de acordo com Rocha e Queirós (2012) os atuais manuais de doenças psiquiátricas, DSM-V e CID-10, destacam subtipos da Esquizofrenia para diferenciar os sintomas predominantes e diferem somente no tempo para a classificação.

[63]Dalgalorrondo (2008) atribui ao afeto modalidade que engloba o humor, as emoções e os sentimentos.
[64]"(...) afastamento e isolamento social" (ROCHA & QUEIRÓS, 2012, p. 17).
[65] "(...) diminuição de comportamentos dirigidos a objetivos" (ROCHA & QUEIRÓS, 2012, p. 17).

O subtipo mais comum é denominado Esquizofrenia Paranóide e que consiste na predominância de alucinações e ideias delirantes voltadas para questões persecutórias. A Esquizofrenia Catatônica é caracterizada por uma alternância de excitação e estupor. Podem apresentar sintomas de catalepsia[66], maneirismo[67], mutismo[68], ecolalia[69], estereotipias[70]. O subtipo Hebefrênia consiste no comportamento e afetividade deteriorados. A Esquizofrenia pode ainda ser caracterizada por Indiferenciada, em que não há predominância de nenhum subtipo, e Residual, em que há uma cronicidade de todos os subtipos. Para o diagnóstico, há, portanto, três critérios sintomatológicos que caracterizam esse transtorno mental: sintomas psicóticos apresentados por alucinações e delírios, deterioração do comportamento e sintomas negativos, caracterizados por prejuízos no afeto e atividades prazerosas.

2.1 Esquizofrenia Hebefrênica

A Esquizofrenia Hebefrênica é descrita no CID-10 (1993) como um subtipo da Esquizofrenia em que as alucinações e delírios podem estar presentes, mas não são predominantes. Os sintomas que se ressaltam, portanto, são as alterações no comportamento e o afeto. A inadequação do afeto se manifesta sendo ele superficial, podendo o paciente rir quando não há estímulos, apresentar brincadeiras indevidas, caretas, frases repetidas e possuir postura arrogante. No comportamento, por sua vez, há uma perda de iniciativa e interesse pelas coisas, o paciente se sente sem objetivo e propósitos fazendo com que haja a tendência de se manter constantemente isolado.

Dalgalarrondo (2008) descreve que o pensamento desorganizado pode se apresentar desde pequenas alterações nas associações, como também no pensamento incompreensível. No comportamento, a inadequação pode aparecer como agitação, modo de se vestir, aparência estranha e nos comportamentos sexuais. Há também a perda do afeto e/ou reação desadaptativa frente a eles, reagindo de forma infantil.

Esse subtipo é comumente denominado também como Esquizofrenia Desorganizada referindo ao que o nome indica a desorganização da fala, comportamento

[66]Estado rígido do tônus postural reduzindo a mobilidade corporal. (DALGALORRONDO, 2008, p. 185)
[67]Esteriotipia motora com movimentos bizarros e repetitivos (DALGALORRONDO, 2008, p. 185).
[68]Ausência de resposta verbal oral. No transtorno psiquiátrico se manifesta como negativismo em que o paciente se opõe através de respostas verbais ao ambiente (DALGALORRONDO, 2008, p.239-240).
[69]Repetição que o paciente faz da útlima ou das últimas palavras que outra pessoa lhe falou (DALGALORRONDO, 2008, p. 240).
[70]Repetição de ato motor automático e uniforme (DALGALORRONDO, 2008, p. 185).

e afeto. Tem o início em idade mais precoce do que os outros subtipos e um prognóstico delicado (HALES, et. al., 2012). Kaplan *et. al.* (1997) destaca que o paciente com tipo Desorganizado geralmente é ativo, porém, tem característica marcante de se sentir sem propósito e não construtivo. Possui ainda transtorno do pensamento e empobrecimento da realidade.

Dessa forma, a Hebefrenia consiste no subtipo da Esquizofrenia em que há maior isolamento social, em que o paciente ora tem comportamentos e afetos que podem soar ríspidos e estranhos, como também tem a perda de vontade em se relacionar socialmente, se configurando como apático e, tendo, portanto, uma perda no funcionamento do comportamento social.

3 Habilidades Sociais

A habilidade social e sua aprendizagem são incitadas desde cedo, posto que o Homem vive num meio social, o que significa dizer que deve se relacionar constantemente com outras pessoas. A infância é o período da vida em que estas práticas começam a ser introduzidas na vida de cada um. Os comportamentos são aprendidos através de exemplos, principalmente dos pais, em que a criança imita o modo de se expressar, entonação da voz e até mesmo o assunto da conversa, o que consiste na modelação. Outra forma em que a habilidade social é inserida nesse período é através da instrução em que os pais ensinam através de comandos, por exemplo “não fale de boca cheia” (CABALLO, 1996).

Atualmente, o termo Habilidades Sociais é definido como o conjunto de comportamentos que são classificados a partir da Competência Social. Por conseguinte, Competência Social é caracterizada pelos conjuntos de comportamentos bem sucedidos (DEL PRETTE & DEL PRETTE 1999; 2001;2005; 2010 apud DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2011). Dessa forma, as Habilidades Sociais remetem a comportamentos adequados e bem sucedidos, lidando de forma aproriada com as situações, através, por exemplo, de demonstrações de sentimentos, desejos e opiniões, e com as pessoas ao redor (CABALLO, 2006 apud MELO, 2014).

O Treino de Habilidades Sociais (THS) é introduzido quando há dificuldade nessas práticas de comportamento, ocasionando prejuízos no funcionamento das relações sociais. É definido como:

> um conjunto de atividades planejadas que estruturam processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador, visando a: (a) ampliar a frequência e/ou melhorar a proficiência de

> habilidades sociais já aprendidas, mas deficitárias; (b) ensinar habilidades sociais novas significativas; (c) diminuir ou extinguir comportamentos concorrentes com tais habilidades (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010, apud DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2011).

O THS constitui, então, no ensinamento, direto e sistemático, de estratégias e habilidades interpessoais, visando melhorar a competência individual com as pessoas ao redor frente às situações do cotidiano (CURRAN, 1985, p.122 apud CABALLO, 1996).

Caballo (1996) descreve quatro elementos essenciais para o desenvolvimento desse processo: 1- Treinamento de Habilidades em que consiste em ensinar comportamentos específicos, através da instrução, modelação, ensaio comportamental e reforçamento. 2- Redução da ansiedade em que leva-se em conta que a ansiedade nas situações problemáticas proporciona o comportamento desadaptativo. Assim, diminuindo a ansiedade torna-se possível introduzir novos comportamentos. 3- Reestruturação cognitiva propõe que os novos comportamentos modificam com o tempo as cognições, com isso, deve-se trabalhar concomitantemente nesse processo. 4- Treinamento de solução de problemas que se caracteriza em avaliar a situação e qual a melhor resposta, a partir de então, para atingir o objetivo da específica comunicação interpessoal.

Consiste, assim, no processo de desenvolvimento das crenças do paciente, da distinção de comportamentos agressivos, assertivos e não assertivos, da reestruturação cognitiva, em que é modificado o modo de pensar, e do ensaio comportamental (LANGE, 1978, apud CABALLO, 1996).

O THS é, portanto, um programa que visa treinar atitudes e comportamentos a fim de que haja a reformulação, por sua vez, a recuperação dos comportamentos, e o modo desapropriado de expressão frente a eles. Observa-se que o THS cria mecanismos que auxiliam na melhora das relações com o meio social que o individuo está inserido.

4 Habilidades Sociais na Esquizofrenia Hebefrênica

Caballo (2007) relata que o detrimento no funcionamento social do paciente esquizofrênico ocasiona em dificuldades que vão além de estabelecer e manter as relações interpessoais, mas como também em trabalhar e com o cuidado consigo mesmo, por exemplo, com a higiene pessoal. Pode-se dizer com isso que a habilidade social do paciente com Esquizofrenia se apresenta, comumente, bastante prejudicada, compondo os sintomas negativos e reforçando-os ainda mais.

Caballo (1996) propõe algumas ações que podem auxiliar no processo de desenvolvimento das habilidades sociais, como por exemplo: iniciar e manter conversas, expressar amor, agrado e afeto, pedir favores, recusar pedidos, expressar justificadamente incômodo e desagrado, desculpar-se e enfrentar críticas. Essas atitudes podem ser utilizadas com a família, amigos, contatos com consumidor (comerciantes), pessoas com autoridade e pessoas ao redor. Assim como também os lugares para praticá-las são variados, como por exemplo, em casa, lojas, lazeres e etc.

Na Esquizofrenia especificamente, Caballo (2007) propõe alguns questionamentos como método avaliativo do funcionamento social do paciente. É interrogado se ele encontra-se muito tempo isolado, tem interesse em manter relações com amigos e íntimas, consegue expressar os sentimentos, obter resposta positiva das pessoas e solucionar conflitos. Após a avaliação da dimensão do detrimento social é proposto às estratégias do THS.

Levando em conta que a Esquizofrenia Hebefrênica se apresenta como um subtipo onde o compromentimento social é marcado pela alteração do afeto e comportamento, o THS visa propor técnicas para que haja através do treino dos comportamentos a sua reformulação, adequando o modo que se posiciona. Entre essas técnicas que se destacam no THS encontram-se: ensaio comportamental, modelação, retroalimentação e a representação de papéis, a fim de trabalhar com a assertividade, habilidades de conversação, controle de medicação, procura de atividade laboral, habilidades recreativas e de lazer, habilidades para relações, comunicação com a família e solução de conflitos.

4.1 Técnicas do THS

Santos (2014, p.35) atribui como ensaio comportamental “ensaiar comportamentos reais, focar modelagens de estratégias, fornecer direção e desenvolvimento de respostas”. Segundo Caballo (1996) o ensaio comportamental permite que o paciente enfrente situações em que apresentam dificuldades na vida, através de aprender a modificar os comportamentos substituindo-os por novos comportamentos mais adaptativos. Diferencia-se da representação de papéis porque este varia de acordo com o que acontece ou poderia acontecer na vida real do paciente, além de que a representação de papéis pode ser uma técnica utilizada para o ensaio comportamental. Alguns passos que podem ser trabalhados no ensaio comportamental são: descrição do problema; representação de como o paciente reage; identificação das cognições

desadaptativas que provocam tal comportamento; identificação das soluções dos problemas; exibição de outras alternativas com outras pessoas (modelação); e representação de papéis com a nova alternativa, ensaiando de 8 a 11 vezes, ou quantas vezes necessário, para obter êxito no comportamento ensaiado.

A modelação que surgiu com Bandura *et. al.* (2008) e é definida como a aprendizagem de comportamentos a partir de modelos que podem ser intencionais ou não. Segundo ele, a imitação de comportamentos desses modelos acontecem por institinto natural, identificação com o objeto e por alguma recompensa. Teixeira, Esteves e Santos (2015) citando Bandura (2008) expõe que a modelação configura-se, portanto, que alguns comportamentos podem ser adquiridos através da observação de modelos constituídos por outras pessoas. Assim, o comportamento do outro, que se caracteriza como sendo fator externo, podem influenciar determinantes do nosso processo de desenvolvimento e, por conseguinte, no nosso comportamento.

Para o THS, a modelação é proposta ao paciente por algumas formas como a exibição de vídeos, através do exemplo de pessoas do mesmo grupo e que tenha a mesma dificuldade, e a apresentação de pessoas novas ao grupo (CABALLO, 2006 apud MELO 2014). Melo (2014) citando Bandura, Azzi e Polydoro (2008) relata que mais do que apresentar as consequências que o modelo proposto sofreu, é fundamental que ele seja questionado sobre as consequências que o modelo poderá a ter, pois não consiste somente na exposição ao modelo e sim, se refere ao que o paciente pensa para modificar o comportamento.

Na técnica de representação de papéis é proposto que o paciente, em grupo ou individual com o terapeuta, represente situações que lhe cause dificuldade ou incômodo, invertendo sempre os papéis. O objetivo é auxiliar o paciente a compreender e desenvolver a habilidade social para uma comunicação eficaz a fim de melhorar a qualidade de vida (CABALLO, 2007).

A retroalimentação ou feedback é uma técnica utilizada em todas as outras citadas acima, pois permite readaptar o comportamento. Melo (2014) citando Del Prette e Del Prette (2008) expõe as seguintes etapas que podem ser utilizadas. São elas: contiguidade: consiste em dar o feedback ao paciente próximo ao desempenho; patricimônia: informar somente o que será valido; descrição: descrever os comportamentos e o juízo de valor do paciente; orientação: focar nos comportamentos que serão modificados; positividade: priorizar a valorização dos comportamentos adequados; e fidedignidade: verificar a opinião do paciente quanto ao feedback.

Recomenda-se ainda que as técnicas do THS sejam reforçadas sendo praticadas a habilidade social no cotidiano do paciente, em casa e na rua, por exemplo. O paciente deve escolher situações para começar uma conversa, expressar sentimentos, desejos, assim como, dizer o que pensa, a fim de que seja colocado em prática o que foi trabalhado (CABALLO, 2007).

Assis e col. (2013) relatam que quando o paciente se sente aceito e acolhido, melhora o seu isolamento social e a qualidade de vida. Para isso é preciso incitar aos poucos esses novos comportamentos a fim de que o paciente consiga sentir segurança para dar o próximo passo. O THS propõe, então, para a Esquizofrenia, estratégias que visam o treinamento dos comportamentos para minimizar os efeitos negativos provocados pelas dificuldades em se comportar socialmente (GRESHAM, 2009, apud LEAL *et al*., 2012).

5 Conclusão

Considerando, com isso, que a Esquizofrenia Hebefrênica apresenta um acometimento social que compromete a qualidade de vida com o meio em que vive, o THS proporciona a criação de estratégias e treinos dos comportamentos para o paciente. Sabe-se que a presente patologia necessita de ação farmacológica para o tratamento, porém, o presente trabalho visou reunir bibliografias que abordam o THS como forma de intervenção psicoterapêutica para os pacientes diagnosticados com o transtorno em questão.

A Terapia Cognitivo-Comportamental atribui o THS como uma das técnicas que auxiliam no tratamento do paciente com Esquizofrenia Hebefrênica e que visam trabalhar os sintomas negativos, como apatia e isolamento social, presentes no transtorno esquizofrênico, pois melhorando a sua competência social, o modo como o paciente se posiciona no meio que está inserido, acredita-se que mune o paciente frente ao enfrentamento dessa sintomatologia. Conclui-se, portanto, que o THS auxilia o paciente a reformular os comportamentos desadaptativos, tendo, assim, a melhora nos sintomas negativos presente na Esquizofrenia Hebefrênica e consequentemente na interação social e na qualidade de vida dos pacientes.

Referências

ASSIS, J.C., VILLARES, C.C., BRESSAN, R.A. **Entre a razão e a ilusão:** desmistificando a esquizofrenia. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. In:_____. **Modelação.** Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148

BECK, A.T. **Terapia cognitiva da Esquizofrenia.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CABALLO, VICENTE E. Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do comportamento. In:_____. **O Treinamento de Habilidades Sociais.** São Paulo: Santos Editora, 1996. p. 363-398

CABALLO, VICENTE E. Manual para Tratamento Cognitivo-Comportamental dos Transtornos Psicológicos. In:_____. **Tratamento Cognitivo-Comportamental da Esquizofrenia.** São Paulo: Santos Editora, 2007. p.591-633

DALGALORRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. In:_____. **A vontade, a psicomotricidade e suas alterações.** Porto Alegre: Artmed, 2008, 2ªed. p. 174-192

DALGALORRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. In:_____. **A linguagem e suas alterações.** Porto Alegre: Artmed, 2008, 2ªed. p. 232-244

DALGALORRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. In:_____. **Síndrome Psicóticas (quadros do espectro da esquizofrenia e outras psicoses).** Porto Alegre: Artmed, 2008, 2ªed. p. 327-333

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.). Habilidades sociais: programas efetivas em grupo. In:_____. **Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-56

DICIONÁRIO Aurélio. Editora Positivo. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com> Acesso em: 27 ago 2016.

FERNANDES, M.C., SANTOS, S.A. **A importância da família na qualidade de vida dos portadores de Esquizofrenia.** Disponível em: < http://fundacaopadrealbino.org.br/facfipa/ner/pdf/CuidarteEnfermagemv6n2juldez2012.pdf #page=35> Acesso em: 01 mar. 2016

FREUD, Sigmund. O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos. In:_____. **Neurose e Psicose**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 158-164

HALES, R.E.; YUDOFSKY, S.C.; GABBARD, G.O. Tratado de Psiquiatria Clínica. In:_____. **Transtornos Psiquiátricos.** São Paulo: Artmed, 2012, 5ª ed. p. 430-482

KAPLAN, H.I., GRUB, J.A., SADOCK, B.J. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica. In:_____. **Esquizofrenia.** Porto Alegre: Artmed, 1997, 7ª ed. p. 439-466

LEAL, K.B.B., QUADROS, S.A., REIS, M.E.A. **A Terapia Cognitiva Comportamental e o Treino de Habilidades Sociais no tratamento de Fobia Social.** Disponivel em: < http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0293.pdf> Acesso em: 05 fev. 2016

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. In:_____.

Esquizofrenia, Transtornos Esquizotípico e Delirantes. Trad. de D.C. Porto Alegre: Artmed, 1993. p. 85-94

ROCHA, N.; QUEIRÓS, C. **Alterações neurocognitivas e da cognição social na Esquizofrenia:** caracterização, impacto na vida diária e reabilitação. Lisboa: Coisas de ler, 2012.

SANTOS, M. F. R. **Diálogo mente e cérebro:** reestruturação e reabilitação cognitivas numa interlocução entre Terapia Cognitivo – Comportamental e Gneuropsicologia. Allprint, 2014

SANTOS, M.F.R. Terapia Cognitivo Comportamental. In: Notas de aula da disciplina. Terapia Cognitivo Comportamental. ***Resumo...*** Itaperuna: Centro Universitário São José de Itaperuna, 2014.

TEIXEIRA, H.P.; ESTEVES, L.M.; SANTOS, M.F.R. Modelação: Internet e Transtornos Alimentares. In: Mostra de Terapia Cognitivo Comportamental, 13, 2015, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Painéis...*** Rio de Janeiro, 2015.

CONTABILIDADE GERENCIAL E TOMADA DE DECISÃO: micro e pequenas empresas e empreendedorismo em foco

Emília Portes Gomes[71]
Daniele Perissé Rangel[72]
Liessandro Ribeiro Fernandes[73]

Resumo: Atualmente as micro e pequenas empresas são responsáveis por grande parcela da economia no Brasil. Muitas destas empresas surgem por meio de ideias inovadoras de pessoas com visão empreendedora. Porém, para que essas ideias obtenham sucesso quando colocadas em prática, é preciso que as decisões tomadas sejam embasadas em dados e relatórios que espelhem a verdadeira realidade da situação operacional do empreendimento. É imprescindível ressaltar a importância das MPEs e sua correlação com o empreendedorismo e a contabilidade gerencial. Para alcançar este objetivo foi usada como fonte a pesquisa bibliográfica. Este artigo mostra como a Contabilidade é detentora de ferramentas valiosas e imprescindíveis ao processo de tomada de decisão. Sendo assim, é demonstrado como as demonstrações contábeis ajudam na alavancagem empresarial e possibilita o sucesso nas negociações empresariais.

Palavras-chave: Economia. Inovação. Relatórios Contábeis

Micro e Pequenas Empresas.

As micro e pequenas empresas são formadas com objetivos variados, mas que no fim estão relacionados à industrialização e ao comércio de produtos, bens ou serviços. “O prefixo micr(o) e o adjetivo pequena designam tamanho, que, em relação a uma empresa está associado a duas principais referências: número de empregados e faturamento.” (PADOVEZE & MARTINS, 2014, p. 20)

Ainda segundo o autor, existem maneiras de diferenciar o porte de um negócio: alguns órgãos os distinguem de acordo com o número de funcionários atrelado ao segmento econômico, outros consideram apenas seu número de colaboradores, mas o que realmente vale para fins fiscais é o definido em lei que diz que o diferencial entre ME e EPP é a soma da receita bruta auferida ano-calendário anterior.

O SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) relaciona o tamanho com o número de empregados. Sendo assim, no setor comercial ou de serviços,

[71] Graduanda do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Fundação São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: emiliaportes@hotmail.com.
[72] Professora do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Fundação São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: danieleperisse@hotmail.com.
[73] Professor do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Fundação São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: sanlouvor@hotmail.com.

seria considerada como microempresa aquela que tivesse até 9 empregados e caso fosse do ramo industrial, seu corpo de colaboradores contaria com até 19 pessoas. Já as EPPs comerciais e de serviços seriam aquelas com um número entre 10 e 49 de empregados, enquanto as industriais teriam de 20 a 99 empregados.

Outra forma de definir ME e EPP, segundo o IBGE, é de acordo com o número de pessoas ocupadas, ou seja, desconsiderando o segmento econômico. Dessa maneira, as microempresas são consideradas aquelas que possuem até 9 pessoas ocupadas, e empresas de pequeno porte são as que empregam de 10 a 99 colaboradores.

Para fins de tributação, a definição usada é a da Receita Federal que considera microempresa aquela que extraia receita bruta igual ou inferior a R$ 360.000,00 em cada ano-calendário. Já a receita bruta, por ano-calendário, para enquadramento como empresa de pequeno porte varia entre valores superiores a R$ 360.000,00 e iguais ou inferiores a R$ 3.600.000,00. Podem ser enquadrados como ME ou EPP, a sociedade empresaria, a sociedade simples, a empresa individual de responsabilidade limitada ou empresário.

1.1. Participação na Economia Brasileira

Pesquisas divulgadas pelo SEBRAE mostram que 98,4% das empresas brasileiras são formadas por pequenos negócios, sendo 41% microempresas, 9% empresas de pequeno porte e 50% micro empreendedores individuais. A pesquisa ainda destaca que são mais representativos os setores de comercio e serviços representando 42% e 37%, respectivamente, dos empreendimentos do país. Logo depois aparecem a indústria com percentual de 13%, construção civil com 7% e agropecuária (1%).

No setor comercial percebe-se como é grande atendimento às necessidades básicas visto que a maior atuação se dá no segmento de vestuário, minimercados e mercearias, autopeças, cosméticos, perfumaria e higiene pessoal e bebidas. Já no setor de serviços se destacam as lanchonetes, bares, cabeleireiros, manicure e pedicure, dentre outros. A indústria conta com confecções de roupas e também e fornecimento de alimentos preparados. Na construção civil nota-se a grande participação de obras de alvenaria, construção de edifícios, e outros. A agropecuária conta com a criação de gado para corte e produção de leite, horticultura, etc. Souza então conclui:

> De acordo com dados da Receita Federal, cerca de 30% dos pequenos negócios existentes no comercio são distribuídos em cinco atividades

> principais (...) o que mostra uma forte concentração dessas empresas no comercio de produtos para atendimento às necessidades básicas da população.

Outra pesquisa feita pelo SEBRAE em maio deste ano mostra que o faturamento médio dos pequenos negócios foi de R$ 27,8 mil, e comparado ao mês anterior mostrou crescimento de 0,4%. Além disso, a estabilidade das MPEs aumentou em 1% de um mês para o outro. Assim é possível notar a força e potencial de desenvolvimento contido nessas entidades.

1.2. Benefícios Fiscais

Em face da importância econômica das ME e EPP no cenário econômico e atendendo à previsão da CF, em 14 de dezembro de 2006 foi instituída a Lei Complementar nº 123, conhecida como Lei Geral da Micro e Pequena Empresa que estabelece as normas gerais do regime especial no tocante à apuração e recolhimento de impostos e contribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios por meio de regras únicas de arrecadação e também ao que se refere ao efetivação de obrigações trabalhistas e previdenciárias, dentre outros. Padoveze & Martins (2014, p. 24) destacam:

> A Constituição Federal do Brasil prevê tratamento diferenciado a pequenas empresas principalmente no que se refere às questões tributarias, e dessa forma, estimular seu crescimento e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico e social.

Um dos benefícios é a facilidade no momento de inscrição e baixa da empresa: a lei garante custo zero para estes procedimentos assim como reduz uma série de burocracias. Outra grande vantagem é a criação do Simples Nacional: Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições. Através do Simples é possível recolher 8 tipos de tributos e contribuições de âmbito federal, estadual e municipal em um único documento de arrecadação: IRPJ, IPI, CSLL, COFINS, PIS/Pasep, CPP, ICMS, ISS. A lei complementar dá ainda liberdade para que os Estados e Municípios estabeleçam valores fixos para recolhimento de ICMS e ISS, e também existe possibilidade de ser instituída redução ou isenção dos tributos e contribuições.

Em seu artigo 18 a Lei 123 mostra que o valor mensalmente devido pela empresa optante pelo Simples se dará através da aplicação das alíquotas que constam nas tabelas dos anexos I a VI da referida lei. Essas alíquotas serão aplicadas sobre o valor da receita

bruta do mês anterior ao da apuração. Para determinar a alíquota a ser usada, deverá ser observada a receita bruta acumulada nos 12 meses anteriores à apuração. Caso a empresa esteja em início de atividade, deverá proporcionalizar os valores de receita bruta acumulada constantes nas tabelas dos anexos ao número de meses de atividade no período.

A apuração do imposto é feita mediante aplicativo grátis disponibilizado pelo governo. Nele o contribuinte deve segregar toda sua receita bruta informando os valores decorrentes da revenda de mercadorias, tributadas conforme anexo I; as vendas de mercadorias industrializadas pelo contribuinte, tributadas pelo anexo II; das prestações de serviços especificados na lei que são tributadas conforme anexo III, dentre outros tipos de receitas. O anexo IV diz respeito à tributação das empresas do ramo de construção civil; enquanto o anexo V das Academias, administração e locação de bens imóveis de terceiros, laboratórios de análises clinicas, dentre outros e o anexo VI dos serviços de medicina, medicina veterinária, odontologia, pericia, arquitetura, etc.

Ainda segundo Padoveze e Martins (2014, p.24) tal tratamento diferenciado não é dado a todos os negócios enquadrados como ME e EPP devida a algumas restrições, como por exemplo, as vinculadas ao campo de atuação da empresa. Exceções à parte é possível perceber que através das condições favoráveis dadas para as micro e pequenas empresas pela legislação brasileira, é esperado que um empreendimento aberto como Micro Empreendedor Individual se desenvolva tanto a ponto de ultrapassar o estado de EPP, causando impacto positivo no desenvolvimento da economia do país.

2. Empreendedorismo

Grandes empresas e pequenos negócios possuem um ponto em comum: ambas geram riqueza não só para os proprietários ou acionistas Elas fornecem empregos, pagam alugueis, impostos, juros... ainda compram insumos e os transformam em produtos ou serviços úteis à população elevando seu padrão e qualidade de vida. Ou seja, em apenas uma empresa temos várias partes interessadas, que são os empregados e os acionistas que esperam por constantes melhorias, além dos clientes, fornecedores, familiares dos funcionários, e até mesmo o próprio governo. (MAXIMINIANO, 2012)

Em sua obra, Biagio (2012, p. 3), define empreendedorismo:

> Definindo tecnicamente, empreendedorismo é a área do conhecimento dedicada a estudar processos de idealização de empreendimentos, destacando tanto o valor de uma ideia como a sua capacidade de agregar valor ao que já existe (produto e processo)

Para Mariano e Mayer (2011), o Brasil ainda é um país de renda média e as pessoas encontram dificuldades em encontrar um emprego formal. Para fugir do desemprego e obter renda muitas optam pelo empreendedorismo. Mas, além disso, existem aquelas pessoas inovadoras que empreendem por identificar boas oportunidades a serem exploradas no mercado.

Relacionado ao estímulo ao empreendedorismo, nosso país é muito carente, pois não existem muitas escolas e organizações que trabalhem neste ramo. O conhecimento tributário e trabalhista, a influência familiar, o estudo, poucas opções de financiamento e falta de capacidade empreendedora são fatores que minimizam o desenvolvimento dos empreendedores. Em resumo, não basta apenas uma boa ideia para abrir um novo negócio, é preciso ter conhecimento de tudo que envolve este meio. (TAJRA, 2011)

Mas para empreender é necessário ter espírito empreendedor. Chiavenato (2012) mostra que o empreendedor deve possuir sensibilidade aos negócios, sabendo identificar e aproveitar oportunidades a favor de si mesmo e da sociedade a sua volta. Além disso, é necessário ser um bom líder e saber como ninguém trabalhar em equipe. Ainda, autoconfiança e disposição para assumir riscos são indispensáveis. Caso o empreendimento seja feito por necessidades pessoais, Lenzi (p. 9) nos mostra que:

> O empreendedorismo por necessidade é considerado, em regra geral, como negativo, pois demonstra que muitos empreendimentos são criados apenas por necessidades pessoais do proprietário, sem considerar as necessidades do mercado.

2.1. Avaliação da ideia empreendedora

Desta maneira, Sertek (2012) salienta a necessidade do empreendimento atender ao mercado e às exigências do consumidor visto que estes estão cada vez mais criteriosos em suas preferências e escolhas e levando em conta também a grande competitividade imposta no mercado atualmente. Assim, é necessário se adequar às demandas do mercado a fim de oferecer aquilo que o mesmo quer.

Biagio (2012) equipara empreender a subir uma escada onde a cada degrau é possível descobrir a fundo o sentido desta palavra. Assim, ao subir a escada é necessário fazer uma auto avaliação, identificando se existem características do espírito empreendedor bem como verificar se haverá empenho na busca pelos resultados desejados. No meio do trajeto é preciso olhar pra trás e reavaliar os pontos já vistos, pois é preciso ter certeza absoluta do que se quer devido à dedicação necessária ao

empreendimento. Analises relacionada ao investimento e retorno serão necessárias assim como conhecer a concorrência que o espera.

Assim, Chiavenato (2012) complementa que o sucesso de um negócio está aliado a dois pontos chave: uma boa ideia, oportuna e apropriada vinculada ao espírito empreendedor que a leve adiante. Sendo assim, se faz necessário saber aproveitar oportunidades, assumir responsabilidades e desafios, tomar decisões além de manter um bom planejamento do negócio e avaliar o aporte financeiro necessário para levá-lo adiante.

Empreender significa criar algo novo, mesmo que seja para alavancar uma empresa já existente ou criar uma nova em um mercado já atuante, mas a nova ideia deve ser estimada no mercado e para isso é necessário dedicação e compromisso. Além do mais é preciso ser ousado, tomando decisões críticas, assumindo riscos calculados (CHIAVENATO, 2012).

3. Contabilidade Gerencial e suas informações.

A contabilidade, segundo Müller (2007), é definida como a ciência que estuda a evolução do patrimônio de uma pessoa, seus efeitos e reflexos, seu crescimento, sua administração e seu futuro. É através desta ciência que serão geradas informações pertinentes aos sócios, acionistas, colaboradores além do próprio governo com o auxílio na emissão de notas fiscais e questões tributarias. Percebe-se então, que a contabilidade vai muito além da legalização de empresas.

É muito comum que profissional da contabilidade seja procurado apenas para que leis fiscais e trabalhistas não sejam infringidas. Porém existem informações importantíssimas que só este profissional pode fornecer como desempenho financeiro e econômico, a evolução patrimonial e o planejamento orçamentário e avaliação do negócio. Assim como as outras ciências, a contabilidade evoluiu de acordo com o surgimento de novas necessidades. Hoje vivemos a era da contabilidade estratégica que é a responsável por emitir informações de grande relevância para o planejamento estratégico empresarial. (PADOVEZE & MARTINS, 2014). Müller (2007, p. 3) diz:

> A atividade administrativa visa à combinação dos recursos da empresa ou de terceiros para o cumprimento da meta, que, em geral, consiste no lucro. (...) A Contabilidade capta dados, processa-os e os fornece aos seus usuários na forma de demonstrativos contábeis ou relatórios.

Crepaldi e Crepaldi (2014) apontam que pesquisas que muitas micro e pequenas empresas não chegam a seis anos de vida, causando impactos sociais como o desemprego, prejuízo ao governo nas três esferas e aos investidores. A mortalidade é consequência da falta de planejamento do negócio e, no entanto, para ajudar os investidores e administradores, a contabilidade pode dar orientações fundamentais como analises de compras e vendas, os tributos devidos e despesas, por exemplo.

3.1. Relatórios Contábeis e o desenvolvimento da entidade

Conhecer o desempenho da empresa e saber qual a origem dos recursos e onde estão sendo aplicados é muito importante na gestão empresarial. Para responder a essas perguntas é preciso ter em mãos pelo menos os principais relatórios contábeis que são o Balanço Patrimonial, a Demonstração de Resultado do Exercício, a Demonstração do Fluxo de Caixa e Notas Explicativas. (CHING, 2006).

Informações que auxiliam na gestão empresarial, ainda em concordância com Ching (2006), são destinadas ao público interno (colaboradores, diretoria, gerencia, etc.) e podem ser obtidas com auxílio da Contabilidade Gerencial que é um ramo da ciência contábil voltado à emissão de relatórios que auxiliam no planejamento, controle e avaliação do desempenho da empresa. Através dela é possível tomar decisões que envolvam o futuro da empresa não deixando de levar em conta o presente da entidade. Sendo assim, uma boa contabilidade gerencial pode levar a empresa a outro patamar.

Almeida (2010) mostra que um dos principais objetivos da contabilidade é fornecer dados que auxiliem na visualização da posição financeira da empresa em determinada data. Estes dados estão contidos no balanço patrimonial, pois mostra os direitos, deveres e o patrimônio líquido que a empresa possuiu naquele momento. O ativo compreende bens e direitos da empresa bem como onde estão sendo aplicados os recursos que são captados enquanto o passivo mostra a origem desses recursos, ou seja, os fornecedores, os financiamentos e a obrigação de pagá-los. O patrimônio líquido é o resultado da equação patrimonial “Ativo – Passivo = Patrimônio Líquido”, evidenciando o capital próprio da empresa. Sendo assim, Yamamoto et al (20xx, p. 7), complementam:

> O Balanço Patrimonial é uma demonstração estática que fornece informações sobre a situação patrimonial e financeira da entidade, possibilitando a obtenção de indicadores de liquidez, endividamento, estrutura de financiamento, concentração de dívida, entre vários outros possíveis.

Em relação à Demonstração do Resultado do Exercício, Marion (2009) mostra que tal declaração nada mais é que um resumo das despesas e receitas em dado período. Nela são subtraídas das receitas as despesas para que seja indicado o resultado final, que pode ser lucro ou prejuízo. Excelente ferramenta de auxílio à tomada de decisões, a DRE fornece dados importantes como o destaque das despesas por grupo, os lucros obtidos e impostos pagos.

Blatt (2001) destaca a importância da DRE ao mostrar que através dela é possível visualizar o desempenho econômico da empresa e entender como foi composto o resultado do exercício. É por meio da DRE que se torna possível conhecer o desempenho da instituição através das três etapas que percorre: lucro bruto, operacional e liquido. Sendo o primeiro o faturamento líquido deduzido dos custos de mercadorias, serviços e depreciação. O segundo é a diferença entre lucro bruto e despesas operacionais, evidenciando o poder de geração de caixa da empresa com recursos próprios. E por último o lucro líquido que é o resultado líquido da empresa, a receita bruta menos todas as despesas e custos incorridos. O CPC 03 (R2) dá todo o detalhamento e orientação sobre o fluxo de caixa e ainda detalha seu objetivo:

> Informações sobre o fluxo de caixa de uma entidade são úteis para proporcionar aos usuários das demonstrações contábeis uma base para avaliar a capacidade de a entidade gerar caixa e equivalentes de caixa, bem como as necessidades da entidade de utilização desses fluxos de caixa.

Ainda de acordo com o CPC, quando usada em conjunto com as demais demonstrações, a DFC fornece informações que permitem a avaliação de mudanças na estrutura financeira da entidade bem como a mudança nos ativos líquidos e a capacidade da empresa de se adaptar a mudanças. Também permite avaliação do desempenho operacional através do acompanhamento da relação entre lucratividade e fluxos de caixa líquidos, levando em consideração o impacto das mudanças de preços.

Podemos observar que a DFC traz os fluxos de caixa do período de acordo com as atividades operacionais, de investimento e de financiamento. As atividades operacionais são derivadas das principais atividades da empresa e o seu fluxo mostra a sua capacidade de amortizar empréstimos, pagar dividendos. Atividades de investimento devem ser demonstradas em separado por mostrarem as aplicações feitas pela empresa a fim de gerar lucros e futuros fluxos de caixa, tais aplicações resultam de desembolso de ativos e só assim podem ser classificadas em investimentos. Por fim, com o fluxo das

atividades de financiamento é possível observar o quanto a empresa precisa para financiar suas atividades. (CPC 03 R2)

As notas explicativas, de acordo com Almeida (2010), contêm informações que propiciam aos leitores entender as informações contábeis bem como os critérios usados para sua elaboração. O CPC 26 R1 mostra que essas notas devem conter informações pertinentes à base para elaboração dos relatórios emitidos pela contabilidade e ainda oferecer informação extra que seja relevante, mas não tenha sido divulgada nas demonstrações contábeis. Devem ser apresentadas em concordância com a demonstração e devem seguir critérios estabelecidos pelo referido CPC para que seja uniforme em qualquer entidade.

Tomando como base tais relatórios, a Contabilidade Gerencial norteia os gestores da empresa no tocante ao seu sistema operacional, gerencial e estratégico. Sendo assim, sua função operacional é a de orientar os colaboradores da área comercial ou de produção tomando como base informações quantitativas como os custos dos produtos. A função gerencial que auxilia os gerentes com questões que envolvam, por exemplo, informações sobre o resultado da produção ou cada produto isolado. Por fim, em sua função estratégia, a contabilidade gerencial dá suporte aos executivos no processo de tomada de decisões onde são usados os relatórios contábeis mencionados anteriormente, dentre outros. (MARION & RIBEIRO, 2011)

Ching et al (2007) mostram que no tocante aos custos podem ser classificados em fixos e variáveis. O primeiro se mantém instável independente do volume de produção já o segundo varia de acordo com as unidades produzidas. Conhecê-los é importante para medir a quantidade de recursos que podem proporcionar e consequentemente analisar se valem à pena ou não. Quando o custo de um produto se iguala à receita o lucro é zero, sendo conhecido como ponto de equilíbrio. Através do ponto de equilíbrio podemos medir se a possibilidade da empresa obter lucro ou prejuízo. Sendo assim, se torna possível definir uma margem de segurança que estabelece o quando as vendas podem diminuir antes do prejuízo. Em relação ao processo de produção, Ching (2006, p. 15):

> Uma organização diferencia-se de outra pela maneira como organiza e gerencia a sequência de atividades e processos que cria, e também como faz e entrega um produto ou serviço a seus clientes. (...) Portanto, entender a natureza e a razão de uma atividade é fundamental para agregar valor ou adicionar custo ao cliente.

Após a emissão dos relatórios contábeis começa-se a análise dos mesmos (MARION & RIBEIRO). A análise interna avalia comportamento econômico financeiro da empresa e é feita por meio das principais demonstrações contábeis que foram abordadas que permitem que sejam calculados indicadores como o índice de liquidez, rentabilidade... e sua interpretação e analise, a fim de que sejam comparados com os padrões de empresas do mesmo ramo para emissão de relatórios pertinentes a tomada de decisões.

Desta maneira, podemos perceber o quão importante é a Contabilidade Gerencial na vida das empresas, principalmente nas micro e pequenas empresas, pois como muitas das vezes seus gestores não têm muito ou nenhum conhecimento, ela fornece informações claras e objetivas que vão de acordo com a necessidade de cada usuário possibilitando seu entendimento sobre o desenvolvimento do negócio e sua situação financeira. (CREPALDI & CREPALDI)

Referências:

PADOVEZE, C. L.; MARTINS, M. A. M. **Contabilidade e Gestão para Micro e Pequenas Empresas.** 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2014.

SOUZA, Karina Santos de. **As atividades econômicas que predominam entre os pequenos negócios**. SEBRAE, 2016. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/bep_agosto2016.pdfAcesso em: 01 de set. 2016.

SEBRAE. **Faturamento mensal das MPE no Brasil (maio/16).** Disponível em: http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/faturamento-mensal-mpe-maio2016.pdf Acesso em: 01 de set. 2016

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
Acesso em: 05 de set. 2016.

BRASIL, Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp123.htmAcesso em 05 de set. 2016.
MAXIMINIANO, Antonio Cesar Amaru. **Empreendedorismo**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

BIAGIO, Luiz Arnaldo. **Empreendedorismo:** construindo seu projeto de vida. 1. ed. Barueri: Manole, 2012.

MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. **Empreendedorismo:** fundamentos e técnicas para criatividade. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Empreendedorismo**: conceitos e praticas inovadoras. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo:** dando asas ao espírito empreendedor. 4. ed. Barueri: Manole, 2012.

LENZI. Fernando César. **A nova geração de empreendedores**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SERTEK, Paulo. **Empreendedorismo**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BIAGIO, Luiz Arnaldo. **Empreendedorismo:** construindo seu projeto de vida. 1. ed. Barueri: Manole, 2012.

DEGEN, Ronald Jean. **O empreendedor:** fundamentos da iniciativa empresarial. 1. ed. São Paulo: Makron Books, 1989.

MÜLLER, Aderbal Nicolas. **Contabilidade básica:** fundamentos essenciais. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CREPALDI, Silvio Aparecido; CREPALDI, Guilherme Simões. **Contabilidade Gerencial:** teoria e pratica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

CHING, H. Y. **Contabilidade Gerencial:** novas práticas contábeis para a gestão de negócios. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

ALMEIDA, Marcelo Cavalcanti. **Curso básico de contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

YAMAMOTO, M. M.; PACCEZ, J. D; MALACRIDA, M. J. C. **Fundamentos da Contabilidade:** a nova contabilidade no contexto global. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARION, José Carlos. **Contabilidade Básica.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BLATT, Adriano. **Análise de Balanços:** Estruturação e avaliação das demonstrações financeiras e contábeis. 1. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

MARION, José Carlos; RIBEIRO, Osni Moura. **Introdução à Contabilidade Gerencial.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CHING, H. Y.; MARQUES, F.; PRADO, L. **Contabilidade e Finanças para não especialistas**. 2. ed. São Paulo: Pearson Pretince Hall, 2007

Anexo

CF – Constituição Federal

COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

CPC – Comitê de pronunciamentos Contábeis

CPP – Contribuição Patronal Previdenciária

CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

EPP – Empresa de Pequeno Porte

ICMS – Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

IRPJ – Imposto de Renda Pessoa Jurídica

ISS – Imposto sobre Serviços

ME – Micro Empresas

PIS – Programa de Integração Social

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas


FSJ
FUNDAÇÃO SÃO JOSÉ
GRADUAÇÃO