Aida R. Hanania
Chie Hirose
Enio Starosky
Jean Lauand
João Sérgio Lauand
Luiz Costa Pereira Jr.
Nadia Wacila H. Vianna
Paulo Ferreira da Cunha
Roberto C. G. Castro
Silvia M. Gasparian Colello
Vitor Chaves de Souza

Formação de professores, pais e alunos

Conferências Cemoroc
no Colégio Luterano São Paulo

Organização: Jean Lauand

CEMOROC Colégio Luterano São Paulo Kapenke

2020

Jean Lauand (org.)

Formação de professores, pais e alunos – Conferências Cemoroc no Colégio Luterano São Paulo

com textos de:

Aida R. Hanania
Chie Hirose
Enio Starosky
Jean Lauand
João Sérgio Lauand
Luiz Costa Pereira Jr.
Nadia Wacila H. Vianna
Paulo Ferreira da Cunha
Roberto C. G. Castro
Silvia M. Gasparian Colello
Vitor Chaves de Souza

(em preparação do 87º. aniversário do Colégio Luterano São Paulo)

Editora Kapenke **Cemoroc** **Colégio Luterano São Paulo**

São Paulo
2020

Copyright © 2020 Jean Lauand
Todos os direitos reservados.

1a. edição 2020

Editoração e capa Vitor Chaves de Souza

O conselho editorial de obras acadêmicas é constituído pelos professores doutores:

Presidente Rui de Souza Josgrilberg (UMESP) Teologia e Filosofia
Presidente de honra Jean Lauand (USP) Filosofia e Educação
Editor Responsável Vitor Chaves de Souza (Kapenke) Teologia e Arte
Franklin Leopoldo e Silva (USP e São Bento) Filosofia
Etienne Alfred Higuet (UEPA) Filosofia e Teologia
Milton Schwantes [in memoriam] (UMESP) Arqueologia e Bíblia
José Carlos Bruni (UNESP e São Bento) História da Filosofia
Alan Faber do Nascimento (UFVJM) Sociologia e Educação
Luis Heleno Montoril del Castilo (UFPA) Literatura e Arte
Maria Carolina Alves dos Santos (UNESP e São Bento) Filosofia Antiga
Pere Villalba Varneda (Universidad Autònoma de Barcelona) Estudos Clássicos
Eduardo Chaves (UNICAMP) Filosofia e Teologia
Enric Mallorquí-Ruscalleda (California State University) Estudos Ibéricos e Latinoamericanos
Edson de Faria Francisco (UMESP) Línguas Antigas e Bíblia
Tommy Akira Goto (UFU) Psicologia e Fenomenologia
Paulo Ferreira da Cunha (Universidade do Porto) Direito e Filosofia
Eduardo Gross (UFJF) Ciência da Religião
Cleber Baleeiro (UMESP) Filosofia da Religião
Sylvio R. G. Horta (USP) Estudos Orientais e China
Blanches de Paula (UMESP) Psicologia e Teologia
Aida R. Hanania (USP) Estudos Orientais e Mundo Árabe
Marcos Aurélio da Silva (UMESP) Religião e Humanidades

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira de Livro, SP, Brasil)

.

Lauand, Jean
Formação de professores, pais e alunos — Conferências
Cemoroc no Colégio Luterano São Paulo ; Santo André:
Kapenke, 2020.
ISBN 978-85-93894-18-3
1. Educação – Crítica e interpretação 2. História do
pensamento
3. Filosofia I. Título 107 Estudos e Ensino de Filosofia

Todos os direitos desta edição reservados ao CEMOROC e Colégio Luterano

Editora Kapenke
Rua Ibirapitanga, 454 Santo André SP 09195-450 Brasil

Sumário

Conferências Cemoroc no Luterano – Apresentação **05**

Expedição a Oz - Subsídios para um pequeno guia académico
Paulo Ferreira da Cunha **13**

Escrever um artigo científico – ideias para iniciantes (ou não)
Jean Lauand **23**

Al-Khat - Arte Árabe-Islâmica
Aida R. Hanania **35**

Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas
Silvia M. Gasparian Colello **39**

***Chado* e a educação japonesa: Um encontro com a tradição oriental no Colégio Luterano São Paulo**
Chie Hirose **47**

Voz média – Paulinho, Martinho e Pagodinho: sambas dialogam com a filosofia e teologia clássicas
Jean Lauand **56**

Os limites do conhecimento do real, segundo Josef Pieper
Roberto C. G. Castro **65**

O sopro vital – estudos sobre a linguagem
Luiz Costa Pereira Junior **74**

David Keirsey e o temperamento das crianças – estilos de aprender e de ensinar
João Sérgio Lauand **82**

Martin Lutero e David Keirsey
Vitor Chaves de Souza & Enio Starosky **106**

A tomada de decisões estratégicas na escola: uma análise à luz dos perfis de Keirsey
Nadia Wacila H. Vianna **110**

A tipologia de David Keirsey e os evangelhos – observações sobre Marcos, o SP
Enio Starosky **118**

Conferências Cemoroc no Luterano – Apresentação

Jean Lauand (org.)[1]

O Cemoroc e a formação de professores

Os autores deste livro são pesquisadores do Cemoroc, Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (ligado ao EDF – Departamento de Filosofia e Ciências da Educação). O Cemoroc é um centro de pesquisas, com membros no Brasil e no exterior, com uma perspectiva muito ampla de áreas temáticas. Essas pesquisas são publicadas em livros e, desde 1997, em uma série de revistas universitárias, das quais procedem os capítulos deste livro:

> **Convenit Internacional** – em parceria com a Universidade do Porto (IJI - Instituto Jurídico Interdisciplinar da Faculdade de Direito)
>
> **International Studies on Law & Education** – em parceria com a Universidade do Porto (IJI)
>
> **Mirandum** – em parceria com a Universidade do Porto (IJI)
>
> **Notandum** – em parceria com a Universidade do Porto (IJI)
>
> **Revista Internacional d'Humanitats** – em parceria com a Universitat Autònoma de Barcelona (Departament de Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana)

Um aspecto importante da vocação do Cemoroc é a intensa promoção de atividades de formação de professores da escola pública – e de duas escolas particulares, que se abrem também à formação dos docentes da escola pública e da comunidade, como explicava em nosso site, no começo de 2019, nossa Diretora de Eventos, Profa. Dra. Chie Hirose:

> O Cemoroc é conhecido pela pesquisa avançada, pelos numerosos eventos internacionais que organiza e por suas edições: em 2017 comemoramos a publicação de 250 volumes de prestigiosas revistas internacionais. Mas o que mais me orgulha em nosso Centro, como

[1] . Professor Titular Sênior da FEUSP. Professor Colaborador do Colégio Luterano São Paulo. jeanlaua@usp.br

professora também de Ensino Fundamental em escola pública, é que o Cemoroc se ocupa da formação e dá protagonismo de autores aos professores de Educação Básica. Na página "Seminários" deste site, encontram-se também, desde 2013, o registro de diversos seminários (cursos, aulas, encontros etc.) que o Cemoroc tem promovido para professores da rede pública de ensino. Essas atividades têm sido sediadas em escolas municipais e estaduais, mas também – pela agilidade e qualidade organizacional – em duas escolas da rede particular – o Luterano e o Júlio Verne – que têm disponibilizado suas instalações, infraestrutura e recursos humanos para que o Cemoroc possa realizar esses eventos. O Colégio Luterano São Paulo (Ipiranga) e o Centro de Estudos Júlio Verne (Diadema) são escolas de elevado senso comunitário e de pensamento pedagógico que estão em permanente diálogo com os pesquisadores de nosso Centro. Seus diretores, Enio Starosky e Alexandre Medeiros, membros do Cemoroc. Como todas as atividades do Centro, esses eventos são gratuitos, abertos para a comunidade e certificados pelas entidades promotoras. Nossos agradecimentos ao Luterano e ao Júlio Verne, por essa valiosa colaboração.
(http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/)

Com essas iniciativas de formação, fica evidente o esforço de aproximação entre a pesquisa acadêmica e a educação básica, uma diretriz assumida pelo Cemoroc como prioritária para a melhoria do ensino. De fato, diretores e membros de nosso Centro não têm poupado esforços em contribuir para a concretização dessa meta.

Alguns eventos são para muitos participantes, como as quatro conferências do ciclo "Educação, Antropologia e Linguagem", que Aida Hanania e Jean Lauand ministraram em 2018 para a Prefeitura de São Caetano do Sul (Cecape) - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns.

Outros são muito específicos e para pequenos grupos como as conferências de Aida Hanania, Profa. Titular da FFLCHUSP (área de árabe) para alunos surdos e professores de Libras na E.M.E.F.M. Vereador Antonio Sampaio, escola com inclusão.

No centro da articulação entre os pesquisadores do Cemoroc e a escola pública encontra-se a Profa. Dra. Chie Hirose, mestra pela Universidade de Hiroshima e doutora pela Faculdade de Educação da USP (na qual fez também dois pós doutorados) e, ao mesmo tempo professora alfabetizadora na Prefeitura de São Paulo. Trata-se de uma pesquisadora única, divide seu tempo entre o chão da escola municipal e o trabalho como docente e pesquisadora na universidade.

Além das inúmeras conferências de formação de professores, a Dra. Hirose também exerce um notável trabalho editorial, trazendo, para nossas revistas acadêmicas, artigos de seus colegas da Educação Básica.

O Cemoroc e o Colégio Luterano São Paulo

Dentre as inúmeras parcerias acadêmicas – nacionais e internacionais – de nosso Centro, uma das mais amplas é precisamente com o Colégio Luterano. E também uma das mais entranháveis, pelo fato de se tratar de educação básica e pela *sym-pathia* (mesmo modo de sentir) com seus ideais de formação humanista, vocação pedagógica comprometida com a qualidade do ensino e sua abertura para a comunidade.

Desde 2013, começamos a interagir com o Luterano e muitos de nossos pesquisadores têm proferido conferências para o corpo docente, os alunos e os pais dos alunos do Colégio.

“Formatura” do curso “Sobre a tipologia de David Keirsey” – curso para pais e professores no Colégio Luterano São Paulo (2019)

"'Regras' para escrever um artigo científico" conferência para os alunos do Colégio, 19-06-18

João Sérgio Lauand, Silvia Colello, Jean Lauand, Enio Starosky

Todos os anos temos ministrado atividades de formação de professores: estudos avançados em Educação confrontados com a rica experiência de sala de aula do corpo docente do colégio. Passaram por esses encontros – na Capela, os de público mais numeroso – os autores desse livro, professores doutores: Aida Hanania, professora titular da Fflchusp; Chie Hirose, doutora e pós doutora pela Feusp; Jean Lauand, professor titular da Feusp; João Sérgio Lauand, doutor pela Feusp; Luiz Costa Pereira Jr., doutor pela Feusp e fundador da revista Língua Portuguesa; Nádia Wacila Vianna, pós doutora pela Feusp; Roberto Carlos Gomes de Castro, pós doutor pela Feusp; Silvia M. Gasparian Colello, livre docente da Feusp e Vitor Chaves de Souza doutor pela Umesp e professor do Programa de doutorado dessa universidade. Além, é claro, do Prof. Enio Starosky, diretor do Colégio.

Uma presença muito especial é a do catedrático da Universidade do Porto, Paulo Ferreira da Cunha, atualmente membro da Suprema Corte de Portugal. Em homenagem a ele será dedicado o próximo tópico desta Apresentação.

Prof. Dr. Paulo Ferreira da Cunha e Jean Lauand, presidindo o lançamento
das revistas *Coepta* no Colégio Luterano São Paulo, 26-11-18

Esse amplo quadro de parceria, em 2018 ingressou em uma dimensão inovadora, e até mesmo revolucionária: a de uma revista acadêmica – as edições *Coepta* – do Cemoroc com o Colégio Luterano e com a Universidade do Porto, para acolher os trabalhos de pesquisa de alunos do Ensino Médio. A essas edições, voltaremos no último tópico.

Cabe aqui, para finalizar este tópico, uma palavra de louvor e agradecimento para a equipe do Colégio Luterano São Paulo: seus professores espontaneamente buscam aprimorar sua formação e impulsionam essas atividades do Cemoroc com seu entusiasmo por crescer na arte de ensinar e pela atenção pessoal a cada aluno. A mesma solicitude encontramos sempre na equipe técnica e pedagógica do Colégio. Lá nossos pesquisadores têm encontrado, sempre de novo, um ambiente cálido e acolhedor, de "estar em casa", que vai unido à plena eficiência de funcionamento. E isto, naturalmente, possibilita a integração das famílias e da comunidade em nossos eventos.

O regente que tem tornado possível todas essas grandiosas realizações: o grande educador Enio Starosky. Sob sua direção, toda a família Luterano empenha-se em construir uma escola que seja *skholé*, a alma em festa que se abre ao saber; *studio*,

o amor que se compraz no aprender; capacidade para o *mirandum*, saber admirar a beleza e a grandeza da criação no quotidiano. Em sua dissertação de mestrado, da qual tive a honra de ser o orientador: "Amor e educação em C. S. Lewis e em Josef Pieper" (Umesp, 2015), ele apresenta esses ideais, que recolhe do filosofar do grande filósofo alemão Josef Pieper, na seguinte citação:

> "Estudar, estudo, é (real e) etimologicamente (*studio*) zelo, aplicação, dedicação de quem ama o que faz; e escola remete a *skholé*, a atitude de serena festa da alma que se deleita na contemplação da verdade, despertada pelo olhar de admiração. Se os alunos forem incapazes de ler o mundo, de ver o *mirandum* e, portanto, de vibrar com o conhecimento, sentir-se-ão cada vez mais deslocados na escola. O ensino de literatura, de história, de línguas, de matemática e ciências, etc., que deve ser a fantástica descoberta da grandeza do humano, corre o risco de ficar reduzido a uma burocrática transmissão de informações, sem muito significado. E fica esquecida a admiração, fundamentalíssima *arkhé*".

Professando um universalismo, precisamente por estar embasado em sua peculiar confessionalidade, o Colégio Luterano, ao longo destes seus já 87 anos, que ora celebramos, tem prestado um imenso bem para a educação brasileira e por isso registramos aqui nosso orgulho por estarmos associados a essa magnífica obra.

Nossos votos de longa e fecunda vida ao Colégio Luterano São Paulo!

Luterano parabeniza o Prof. Dr. Paulo Ferreira da Cunha, recém empossado Juiz da Suprema Corte de Portugal

Não podíamos deixar de incluir nesta Apresentação uma nota de congratulações. É com muita alegria e imensa honra que, por ocasião de sua posse (em 05-07-2019) como juiz da Suprema Corte de Portugal, homenageamos o Doutor Paulo Ferreira da Cunha, um dos principais autores e editores de nosso Centro, editor das revistas *Coepta* e Diretor de Relações Internacionais de nosso Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o Cemoroc. Parabéns ao Dr. Ferreira da Cunha, à justiça portuguesa e a Portugal!

Tomada de posse de Paulo Ferreira da Cunha e Fernando Jorge Dias, novos juízes do Supremo (https://www.stj.pt/?p=10632)

Como muitos se recordam, no dia 26 de novembro do ano passado, o ilustre jurista presidiu um notável evento no Luterano: o lançamento de uma publicação inovadora nos meios acadêmicos: a revista *Coepta* (como um de seus fundadores e *editors in chief*), revista que – ao lado de estudos de consagrados intelectuais – acolhe também muitos artigos de jovens pesquisadores pré universitários, inclusive um bom grupo do Luterano. O prestigioso Jornal da USP celebrou em longa matéria essa publicação (https://jornal.usp.br/cultura/projeto-usp-incentiva-iniciacao-cientifica-no-ensino-medio/).

Doutor Paulo Ferreira da Cunha (1º. á esquerda na mesa) No lançamento de *Coepta*, no Colégio Luterano São Paulo, 26-11-18

Apesar das limitações de seu novo cargo, o novo magistrado quis honrar-nos, enviando para o lançamento *Coepta* (em novembro de 2019 no Luterano) a mensagem para os jovens pesquisadores brasileiros, da qual destacamos o primeiro parágafo:

> Encontramo-nos no Colégio Luterano São Paulo, um dos pilares dessa magnífica obra que está a colocar os estudantes pré-universitários (de vários níveis até) a fazer pesquisa, que tem sido uma das principais tarefas dos universitários. E de que resultaram, para já, os dois magníficos volumes da série *Coepta* (revista *Convenit Coepta* 30 e 31).

Renovando os agradecimentos e parabéns a nosso colaborador, desejamos-lhe todo o melhor nessa nova trajetória.

Os capítulos deste livro

Quase sem repararmos, ao longo destes anos, o Colégio Luterano São Paulo foi se tornando um centro de pensamento e de pesquisas em educação, com tantos eventos, conferências, seminários etc.

Ao editar os capítulos do livro, mantivemos a formatação original de artigos das revistas de que procedem (inclusive com os títulos que os autores tinham à época da publicação original).

O livro começa com "Expedição a OZ", mensagem de Paulo Ferreira da Cunha, ao presidir o lançamento das revistas *Coepta*, no Luterano em 2018.

Segue-se a conferência que dei para os alunos dos 3os. anos, sobre o que deve ser um artigo científico.

Aida Hanania apesenta-nos a caligrafia como arte árabe, objeto de sua conferência em um dos primeiros encontros de formação de professores.

"Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas" é o texto referente a uma das palestras de formação de docentes que Silvia Colello, uma das maiores especialistas do país, proferiu no Colégio.

Em seu capítulo, Chie Hirose, "doutora em Cerimônia do Chá" (tema de sua tese na Feusp), relata como a sala 18 do Luterano transformou-se em palco de um *Chado*, conduzido por 3 gerações de sua família.

"Voz média – Paulinho, Martinho e Pagodinho: sambas dialogam com a filosofia e teologia clássicas" é uma recente conferência que dei para pais.

Pieper, um dos filósofos que inspira a pedagogia do Colégio, é tematicamente tratado pelo especialista Roberto Castro em "Os limites do conhecimento do real, segundo Josef Pieper".

Do renomado linguista Luiz Costa Pereira Junior, um dos primeiros a participar nas formações de professores do Luterano, "O sopro vital – estudos sobre a linguagem".

A partir desse ponto, começa uma como que "segunda parte" do livro, dedicada a um tema permanentemente em discussão nos eventos do Cemoroc no Luterano: a teoria dos tipos psicológicos de David Keirsey.

Em um primeiro capítulo, "David Keirsey e o temperamento das crianças – estilos de aprender e de ensinar", João Sérgio Lauand, que defendeu o primeiro doutorado sobre DK e a educação em nosso meio, traz um resumo da doutrina de DK, seguido de uma descrição dos temperamentos nas crianças, seus diversos estilos de aprender e os estilos com que seus mestres ensinam.

Em seguida, o capítulo de Vitor Chaves de Souza e de Enio Starosky traz uma fina análise da personalidade de Lutero.

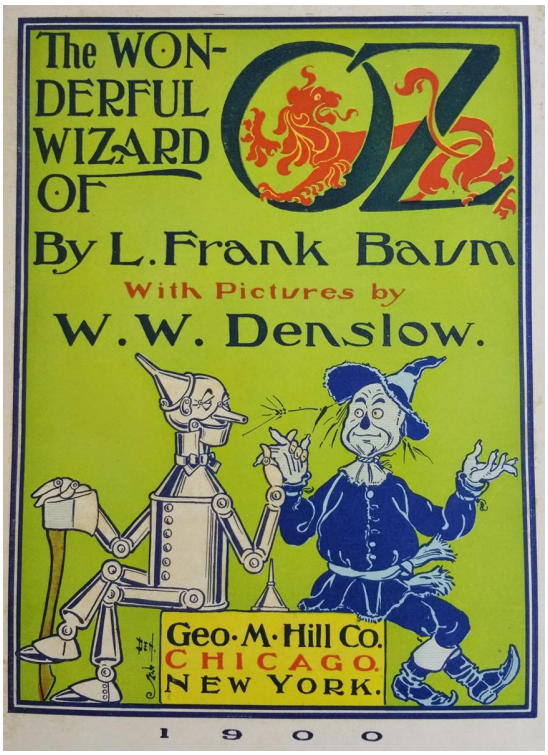
Nadia Vianna, também Pós Doutora em Keirsey pela Feusp, une sua larga experiência como professora de Administração na FEAUSP aos padrões keirseyianos, contemplando a administração escolar.

O capítulo final é de Enio Starosky, analisando o evangelista Marcos e seu livro à luz de Keirsey.

Esperamos que este seja o primeiro volume de uma série de estudos do fecundo diálogo Cemoroc-Luterano.

Expedição a Oz
Subsídios para um pequeno guia académico[2]

Paulo Ferreira da Cunha[3]



Resumo: Muito se acarinha, infelizmente mais por palavras que por obras, o aluno e o estudante. A nossa prática docente tem revelado, contudo, que pouco se faz, em geral, para explicar aos mais novos o espírito e o funcionamento da Escola. O presente artigo avança algumas teses sobre a Escola, o Estudo e a condição académica. Porque os estudantes e os alunos não nascem ensinados.
Palavras Chave: Pedagogia, Didática, *Docilitas*, Burocracia, Competências, Honras, Prudência.

Abstract: The pupil and the student are cherished more by words than by works. Our teaching practice has revealed, however, that little is done in general to explain to the younger people the spirit and the functioning of the School. The present article advances some theses about the School, the Study and the academic condition. Because students and pupils are not born taught.
Keywords: Pedagogy, Didactics, *Docilitas*, Bureaucracy, Skills, Honors, Prudence.

[2] O presente artigo, retoma, em tela de fundo, algumas reflexões anteriores, com um escopo mais limitado, que repensa, desenvolve e procura filtrar para uma generalização adaptada a um público mais vasto.

[3] Catedrático e Diretor do Instituto Jurídico Interdisciplinar da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, Bols. da FUNADESP na Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP).

1. Males e Perigos da Educação

Os maiores males (e nesse sentido perigos também) para a Educação são o descaso a que frequentemente os poderes a votam (estultamente pensando que educar é despesa e não investimento), o desinteresse das famílias na instrução dos mais novos (buscando mais braços agenciadores de aumento do rendimento do agregado doméstico), e o alheamento *blasé*, ou de qualquer modo alienado, das próprias crianças, adolescentes e sobretudo jovens face à educação que por vezes até têm, mas desprezam (dependendo, evidentemente, e muito, da classe social e do nível de instrução de que são provenientes).

Porém, dos maiores inimigos da Pedagogia e da Didática são, precisamente, as receitas prontas de pedagogia e de didática, e os donos da verdade, normalmente de modelo *cappo di scuola*, sobre o que devam ser. Quando a Educação, que é uma vocação e uma arte se quer transformar numa disciplina e numa técnica, tudo está subvertido...

Há, sem dúvida, esforços nestas áreas sérios, e alguns mesmo científicos (sem perderem a dimensão intuitiva, vocacional e artística), há amadorismos mais ou menos bem sucedidos, e há mistificações autoritárias ou totalitárias, ao serviço de *egos* muito avantajados e de engenharias sociais sempre perigosas: umas burocratizantes, outras obscurantistas, outras ainda argentaristas, ou ao serviço da transformação da escola em negócio. No meio destas várias perversas pedagogias e didáticas estão as que nada adiantam, mas procuram dominar e propagandear-se e se espaventam engalanadas e coloridas: fogo de vista.

Uma sociedade como a nossa, em que há poucas resistências de raiz, por ter sido submetida a vagas de amnésia do que é essencial, clássico e tradicional, do que é universal e perene, normalmente fascina-se com a promessa fácil de novidade, sobretudo quando bem embalada pelo marketing político... E portanto, é natural que inovações pedagógico-didáticas sejam por muitos saudadas, e por outros, já cansados dessa mania permanente de mudança, não possam ser já alvo de contestação, porque faltam as forças já...

2. *Docilitas* académica

Diziam os Antigos uma coisa que hoje pode parecer sacrilégio a algumas pedagogias ou didáticas *para inglês ver*: que a *docilitas* é essencial à aprendizagem (a propósito: vale muito a pena ler os conselhos de Tomás de Aquino sobre o estudo).

Não se aprende se se não está aberto a isso, e empenhado mesmo nisso, com disposição a fazer sacrifícios com esse objetivo. A partir de um dado momento, será interessante, será mesmo empolgante, em alguns casos. Mas os primeiros passos são sempre difíceis e custosos. Assim, nenhum professor pode ser culpado de um aluno não aprender, se ele não quiser, e não fizer por isso. Há professores mais ou menos motivadores, mais ou menos sedutores, mas mesmo o pior dos docentes, desde que cumpra menos mal o seu labor, deve ser respeitado pelo seu trabalho e até admirado por ele. Pessoalmente, comecei a achar que os maus professores nos descansam da alta frequência ou alta tensão que nos provocam os demasiado brilhantes. Têm, pois, um papel de salutar contraste. Pelo menos.

Há, pois, sendo-se aluno ou estudante, que persistir, aproveitando os docentes, mas, no limite, apesar deles. E em alguns casos é preciso muita vontade e muito afinco. Porque muitas matérias são abstratas, são áridas, e as solicitações lá fora muito mais fáceis, muito mais agradáveis... Estudar é anti-natura. É preciso contrariar a tendência natural para o não trabalhar e para o divertir-se de forma convencional (ou

imitativa, ainda que pouco divertida na reaidade)... Só mais tarde virá a recompensa... sob muitas formas.

Não há bom professor que faça a um estudante saber o que quer que seja. Aliás, são os bons alunos que fazem os bons professores, e há matérias que se aprendem, sim, mas dificilmente se ensinam. O professor pode incentivar ao estudo (ou não) mas a conquista do saber é totalmente pessoal. Estamos até em crer que muitos docentes aprendem ensinando, e certamente daí a proliferação de manuais, que suspeitamos em alguns casos corresponda à única saída de um docente para conseguir reter e pôr em boa ordem o seu estudo da matéria. Pessoalmente, sou o primeiro a reconhecer que algumas cadeiras só as entendi mesmo quando as tive que lecionar. Talvez isso seja até um bom exemplo para os estudantes: tentem expor aos demais o que estudaram.

A metáfora oriental da taça de chá talvez seja mais aceitável, hoje em dia, até pelo sabor de exotismo que poderá para alguns comportar. O mestre que enche a taça do discípulo necessariamente fará o chá transbordar se a taça se encontrar já cheia. É preciso que o discípulo esteja preparado para receber... E queira receber, não apenas de forma passiva, mas ativa. Ele deve apropriar-se das matérias, dos temas, dos problemas, incorporá-los, fazer com que eles passem a ser verdadeiramente seus. Era essa a essência do decorar: saber *com o coração*, não colar provisoriamente, artificialmente, distraidamente, na memória. Por exemplo: Num documentário televisivo, radiofónico, cinematográfico, ou na *Internet* é flagrante quando o locutor se limita a ler, por vezes com entoações extravagantes até, o que não entende nem lhe interessa ou quando, pelo contrário, sabe o que diz e vive o que lê.

É essencial que os estudantes se mantenham focados nos seus objetivos. A atenção tanto é essencial nas aulas (os chamados estudantes "músicos" chegam a ter excelentes resultados só pelo que nelas aprendem, "de ouvido") como fora delas. Há também muito quem passe horas e horas diante dos livros ou dos computadores mas de tal forma distraído que nada assimila. Há que ter tempo para tudo. Mas quando toca a estudar e a concentrar-se, é mesmo para isso. Se não, é pura perda de tempo.

Para mais, há certas áreas de estudo em que poucas matérias que poderão, pelo seu tecnicismo, pela sua aridez, pelo seu rigor, ser estudadas como quem lê um romance. É mesmo necessário prestar a maior atenção, reter nomes, conceitos, voltar atrás, testar se se entendeu bem, rever, ponderar. Tirar também apontamentos, eventualmente (para os que têm esse hábito) e até sublinhar. Naturalmente, muito importante é fazer fichas de estudo, um tesouro que, se bem estruturado, fica para toda a vida. É o velho e bom método... que também se pode adaptar aos computadores.

3. Tempos e modos

Há muitos absurdos numa sociedade que deveria pautar-se antes de mais pela racionalidade (naturalmente uma racionalidade moderada por outras razões, mas ainda assim racional), como a sociedade académica, em todos os seus níveis.

Um dos absurdos mais evidentes para um professor, mas que não o é para um estudante sempre, é que o sussurro, o cochichar, entre estudantes, mesmo que (por absurdo!) respeitoso e não em tom muito alto, é uma perturbação da aula, e sempre faz dano à exposição da matéria, ou ao diálogo que nela esteja a haver. É uma música de fundo danosa mas supérflua, porque os alunos conversadores sempre poderiam sair... Porque não o fazem? Mistério insondável... Será que gostam eles da música de fundo que para a sua conversa particular representa a voz do professor? Será que temem as faltas? Em alguns casos já nem existem...

Em contrapartida, um dos absurdos mais evidentes para um aluno e nem sempre para o professor, nem para algumas instituições escolares, é que é uma violência ter que suportar mesmo o mais eloquente dos mestres na mais interessante das matérias, sem intervalo, mais que 50 minutos seguidos. A menos que seja uma aula de trabalhos práticos, de artes, ou laboratório, ou oficina.

É portanto natural que os alunos não aguentem mais o professor numa aula teórica muito longa (mesmo que um pouco dialogada, pelo chamado método socrático...) e comecem a conversar, se as aulas não tiverem um intervalo e um cafezinho pelo meio...

E é também para não adormecerem que alguns estudantes mascam *chiclete...*

4. Competências Linguísticas

O chamado "teste do algodão" é infalível para um experiente mordomo verificar da falsa ou da verdadeira limpeza.

Para a cultura em geral há também vários testes do algodão. O primeiro é fazer a pessoas falar. Há gente bem apresentada, bem vestida, bem apessoada, mas quando abre a boca... está tudo perdido. Denuncia-se, trai-se.

O grande historiador da arte Ernst Gombrich recorda uma passagem do romance policial *Lord Edgware Dies*, de Agatha Christie, em que uma pessoa pouco culta se trai também ao confundir o Julgamento de Paris (filho de Príamo, rei de Troia) com o veredito da moda da cidade de Paris. Ambos se dizem, em inglês "the judgment of Paris". A passagem é esta: "Somebody — I forgot who — had uttered the phrase 'judgement of Paris', and straight away Jane's delightful voice was uplifted. 'Paris?' she said. 'Why, Paris doesn't cut any ice nowadays. It's London and New York that count.'".

Passado este teste, que é do falar e do conversar, porque pode ser que a linguagem oral consiga ainda camuflar as coisas, há um novo teste: a escrita. Os erros ortográficos são um sinal certeiro. E não me venham com o Acordo Ortográfico. Falo de erros mesmo, na antiga e no nova norma. E não sei se piores ainda são os sintáticos e a falta de ordem, de lógica, num discurso escrito. São elementos fatais.

Dir-me-ão que uma pessoa pode ser inteligentíssima e culta e não saber falar e escrever adequadamente. Tenho dúvidas, se ela se quiser inserir num ambiente de cultura. A menos que tal ambiente seja apenas de snobismo... Há alguns nichos de snobismo pseudocultural em que a linguagem obscura, cryptica, esotérica, ainda compensa... Mas já há muitas pessoas sem paciência para esses cultos particulares, e mesmo alguns que não receiam dizer que "o rei vai nu".

Pode ser que a obscuridade seja apenas misantropia ou algo do género. Se se desejar ser um eremita, à vontade...

Na verdade, e descontando os casos clássicos da *mala fortuna*, da *corruptio naturae* e da *excelentia naturae*, a verdade é que falar, escrever e ser entendido é que são a boa regra. E uma pessoa inteligentíssima facilmente aprende aquelas duas técnicas (digamos), e facilmente se terá dado conta que elas, valendo intrinsecamente o que valem, são de suma importância social e relevantíssima se quiser exercer algumas profissões, aliás. Pelo que seria ao menos de boa política seguir a norma e não dizer enormidades nem dar erros.

Cuidado, porém, com a ditadura da extroversão, que é o simétrico moderno do mutismo incapaz de articular uma ideia: há de há uns tempos a esta parte um fascínio

basbaque com a simples, com a mera "participação", com a extroversão gritante e quantas vezes sem qualquer conteúdo...

Se se quiser ser iconoclasta e sofrer as consequências, pode-se não cumprir regra nenhuma. Mas mesmo o mais desmitificador e revolucionário tem tiques da "tribo" respetiva, que pode ser mais ou menos alargada... Muitos grandes iconoclastas foram representantes de vulto dos respetivos ramos do saber. E isso lhes terá dado certamente alguma moderação e a capacidade de dialogar com outros. Cultura é também um instrumento de comunicação e de tradução.

Aqui não estou evidentemente a pensar em cultura tradicional, nem popular, nem numa certa vivência antiga e meio aristocrática (embora possa ser também camponesa) de quem não precisa mesmo de ostentar graus e títulos académicos, e pode no limite viver de forma iletrada.

Tive um grande professor em outras latitudes que hoje é um mestre de estilo na sua língua e me disse (talvez com exagero) que até a uma idade muito avançada não escrevia: só desenhava. Há alguns casos relevantes, de gente inteligentíssima que não precisa de saber ler nem escrever. Mas hoje em dia precisamos. E muito. E é muito pelo que falamos, escrevemos e lemos que somos avaliados no plano racional, porque no plano emotivo e visceral somos avaliados em geral por coisas bem mais superficiais e enganadoras, como o nosso "look"... Evidentemente, o desafio plástico, cénico ou dramático, gestual e cinético e musical, por exemplo, são reais. Seria importante que essas formas de expressão não (apenas) linguística.

Mesmo letrados, e grandes escritores chegam (obviamente apenas em casos extremos) a dar erros ortográficos, evidentemente. Na sua autobiografia, Gabriel García Márquez conta que dava muito trabalho aos revisores das suas obras por causa dos erros ortográficos. Seriam mesmo assim tantos, ou mais pose de escritor? Pessoalmente, ouvi da boca de Miguel Torga (que bem poderia ter sido Prémio Nobel, e para tal foi falado várias vezes) que não sabia nada de Gramática. Mas o que ocorria é que, podendo não saber muitas regras teóricas, a tinha entranhada, natural.

Evidentemente que ao luxo de não respeitar a ortografia e a gramática (agora é outra questão) podem até dar-se alguns escritores provocadores, quer debutantes, quer consagrados. Mas obviamente que estamos a falar de outra coisa. Estamos a falar do que deve um estudante e um académico seguir na Universidade, e que o que se chama a Norma Culta da Língua Portuguesa, no nosso caso.

5.Competências mais que Linguísticas

No dia seguinte a ter escrito a reflexão anterior, encontrei, pela segunda vez pessoalmente (em poucos meses; a primeira foi na receção do Prof. Celso Lafer na Academia Paulista de Letras), o Poeta Paulo Bonfim, no seu gabinete do Palácio da Justiça de São Paulo. Com efeito, como escreveu ainda há pouco o então Desembargador Presidente Prof. Dr. José Renato Nalini, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo "é o único a possuir como Chefe de Gabinete o ´Príncipe dos Poetas brasileiros'".

Foi imediatamente depois de ter ido à excelente inauguração da Exposição de pintura de Graci Dallari, de que foi curador o meu amigo Prof. Hélcio Dallari Jr., Professor de Direito Constitucional, e um grande amigo das artes, o que é um dos melhores sinais para um jurista completo. Foi uma conversa afabilíssima e poder-se-ia dizer mágica, invocando "velhos amigos", que são os autores comuns: Sophia, Agostina, Ruy Belo, David Mourão-Ferreira, Torga, Raul Brandão, só para falar dos portugueses. Falei também de alguns mais novos, como Ana Luísa Amaral, realmente um dos meus preferidos poetas de hoje em Portugal.

A certa altura da saborosa conversa, o Poeta referiu, a propósito, uma frase poética e lapidar proferida por uma senhora que conheceu, de poucas ou mesmo nenhumas letras, mas inspiração profunda. Perguntada se existiriam fantasmas, terá respondido: "Se tem nome, existe". Daria pano para mangas a tese, à luz do nominalismo e do realismo filosóficos, mas o que interessa para mim, depois de ter feito um elogio da importância de escrever bem, é a lição de que há coisas mais altas (tese que já estava implícita se não no meu texto, ao menos no meu pensamento). Mas isso vê-se pela primeira etapa a que então aludi: o falar. O teste do escrever vem depois (embora nas escolas o processo seja normalmente inverso). Quem diz uma preciosidade como essa do "Se tem nome existe" nem vai à prova escrita. Passou com distinção logo na oral (que na ordem natural das coisas vem primeiro). No domínio do que mais importa, claro.

6. Competências Polivalentes dos Professores

Certamente no futuro algumas funções académicas, hoje prejudicando-se (acotovelando-se literalmente) umas às outras porque levadas ao extremo da exigência por uma febril burocracia que exige que todos sejam super-homens e super-mulheres (semigente sem vida, sem sono, sem nenhum interesse - desde logo por falta de tempo - além das suas obrigações), ou serão explicitamente moderadas, ou desintegradas, em funções distintas. Ainda que todas dentro de instituições semelhantes às nossas universidades, provavelmente ainda persistindo com o mesmo nome. Seria aliás interessante comparar a sério algumas das instituições (ou simplesmente empresas ou organismos do Estado) que hoje dão pelo nome de escolas e afins com as de outrora... Com as de ainda há um par de décadas...

Fala-se frequentemente no "tripé" universitário que seria constituído por Ensino, Pesquisa e Extensão. Mas é óbvio que para se ser um docente excelente, um pesquisador de alto gabarito, ou um extensor (?) de qualidade a vida toda de uma pessoa não chega. Acresce ainda que há quem considere uma quarta vertente, que ela só dá para várias vidas de uma pessoa: a gestão ou administração escolares. É possível ser bom simultaneamente nas quatro grandes vertentes? E resta vida? Não resta. O que significa também que se poderá eventualmente tentar ser um robot, mas não uma pessoa, pela fasquia altíssima e desumana que alguns querem estabelecer...

Que fazer? Induzidos a fazer mais e melhor sempre (mas pelo menos mais, e ubiquamente), os professores acabam por ter de fazer tudo isso, mas raros são os que conseguem fazer tudo muito bem. A extensão e a gestão têm sido ainda residuais para muitos. Mas não tarda que venha a exigir-se-lhes mais, muito mais, nessa área. As instituições além do mais aforram e lucram com uma penúria de funcionários administrativos e afins, colocando doravante as tarefas mais braçais da burocracia sobre os ombros dos docentes. E a própria configuração da pesquisa tem traços de enorme burocratismo. É a desfiguração escolar. A informática, em vez de ajudar, em muitos casos complica, sobretudo na medida em que torna obstáculos fúteis em barreiras intransponíveis. É um fenómeno de mediatização, afastamento, formalismo extremo e fim do rosto humano das instituições. Mesmo as pessoas que atendem telefones têm agora um discurso que se assemelha muito ao de um robot programadíssimo e sem nenhuma latitude, autonomia, capacidade de decisão...

Mesmo no domínio estrito da pesquisa e da docência há frequentemente exigências incompatíveis. Já tivemos ocasião de falar em esquizofrenia escolar. Enquanto pesquisador, o professor tem de ir aos píncaros da lua da mais elaborada investigação, escrever para revistas top do top, ser aceito nelas, escrever obras profundíssimas, inovadoras. E, digamos a verdade, difíceis e não acessíveis a qualquer um.

Mas enquanto docente, de forma clara ou sutil há muitos que são aconselhados (até pelo próprio nível dos alunos, a sua preparação de base, e o seu próprio instinto de sobrevivência) a baixar o nível e a exigir o mínimo dos mínimos. Pelo menos ao nível do ensino elementar, médio e da graduação. Pelo menos... Mas essa medíocre exigência tem, para mais, em alguns casos de ser camuflada de qualidade e exigência real, pelo que o Professor, além de ter de engolir sapos e elefantes, deve ser também um sutil ilusionista. E mesmo convencer os estudantes que lhes vende um produto da melhor qualidade. Quando na verdade ele tem de se conformar com uma participação e um trabalho pouco mais que nulo da sua parte.

É curioso como depois se vêem alguns casos de hiper-exigência nos mestrados, doutoramentos, agregações, livre-docências, e concursos académicos. Porque aí precisamente é avaliado não o protótipo do aluno ou do estudante, mas precisamente, e ao contrário, o docente ou o que poderia em abstrato, pelos seus títulos, sê-lo. E aí (além de outros) entra frequentemente a amálgama de exigências sem limite para os professores... Os editais para concurso à docência em vários países são verdadeiros labirintos, provas de resistência só para muito obstinados candidatos, e com mil olhos atentos às mil e uma possibilidades de deslize e exclusão por motivos formais futilíssimos.

7. Dúvida e senso comum

A pessoa de cultura tem de treinar a sua desconfiança nas aparências. E as aparências sociais são muito convincentes, e adormecedoras do espírito crítico. Como as pessoas, mesmo cultas, mesmo inteligentes, se não tiverem um pouco de esperteza e subtileza, são completamente manipuladas!... É sempre tempo de dizer "Sei que não vou por aí".

Aprendiz de pessoa culta e instruída não pode ser nunca "Maria vai com as outras.. Ou Manel vai com os outros..." Tem de desconfiar das facilidades e dos lugares comuns. Do próprio senso comum[4], que não é o mesmo que bom senso.

Deve submeter toda a banalidade quotidiana, aos ácidos crítico e cínico.

8. Honras académicas

Não sei se certas pompas e salamaleques, e mesmo certo foguetório são compatíveis com a moderação e a frugalidade republicanas que devem pautar uma escola moderna e com pretensão a contribuir para a Justiça. Creio que não. Receio que algum excesso de comemorativismo e de panegirismo estraguem a ética de serviço que deve ter na Escola um dos seus bastiões e dos seus primeiros exemplos. Andar atrás de honras não parece curial. E quando tantos têm tantas, tão grandes, tão exageradas mesmo e imerecidas honras, as devidas ficam ensombradas e quem tem mérito sente-se na obrigação de se pôr em bicos de pés. Mas não o deveria. Não deveria impressionar-se com tal. Deveria fazer tranquilamente o seu dever, indiferente às massas que se pasmam ou maravilham com penachos postiços.

Creio contudo que uma boa medicina para tudo isto é não digo recusar as honras (poderia ser até indelicado ou interpretado às avessas...), mas ser-lhes um tanto indiferente no silêncio do eu consigo mesmo.

Infelizmente (mas as coisas são como são, e é preciso encará-las de frente) a vaidade e a inveja são das víboras mais presentes no coração de quem anda nestas

[4] No Brasil, "senso comum" nem sempre é visto como confiável [N. do E.].

coisas do Mundo... E muito em especial o mundo académico. É necessário um instinto aguçado de sobrevivência lateralmente ao jogo das vaidades e das traições e rasteiras...

Os estudantes não devem deixar-se manipular pelas maquinações que por vezes inquinam o saudável ambiente do templo do saber que deve ser uma Escola.

Já na minha escola primária, no Porto, em Portugal, havia um hino escolar que procurava de algum modo esconjurar esses fantasmas. Começava assim: "A Escola é o templo augusto / onde o génio do mal se apavora". E os meninos brincavam, cantando dois versos que não pertenciam ao hino, mas que tinham boa disposição e o *q.b*, de irreverência: "Vamos todos fazer um magusto / vamos todos vamos lá embora". Antes isso que deixar-se enredar numa rede de intrigas e lutas pelo poder e pela vã glória... Há quem passe toda uma vida roído nas entranhas pelo bem e felicidade alheia, meramente hipotético e tantas vezes somente de fachada, e tudo o que realiza seja apenas por despeito, sede de vingança, competição insana.

9. Prudência

A prudência é uma das virtudes cardeais, e há mesmo vários autores, como Josef Pieper e Jean Lauand, que a colocam acima da Justiça. Na verdade, uma Justiça imprudente ou que não tenha em atenção os vários dados de um problema (que se incluem *sensu lato* na prudência, que todas as questões mesmo fáticas deve ponderar) não será Justa. O aforismo *fiat iustitia pereat mundus*, que alguns traduzem carregando as tintas como "Faça-se justiça ainda que o mundo voe em estilhaços" vale o que vale: que Justiça haveria depois do mundo ser destruído? Poderia haver Justiça sem mundo, ou sem Pessoas? Poderia haver Justiça imprudente?

Portanto, a prudência é essencial. Coisa diferente, como é óbvio, é a cobardia, ou o "nem-nem-ismo" de que fala Roland Barthes, nas suas *Mitologias*. Há mesmo um pecado devidamente tipificado que é a tibieza, que muitas vezes se mascara de prudência. O Prudente é corajoso, não é nem cobarde nem fica em cima do muro. Mas também não é um tonto que se "atire para o meio dos inimigos" como dizia Nietzsche, no seu *Aurora*. Esse que desafia todos os perigos com muito poucas hipóteses de sair vivo (ou aprovado num exame, ou numa dissertação ou tese) não é prudente, mas temeridade (uma ousadia excessiva, não ponderada).

Ao apresentar um trabalho académico é bom que se seja inovador. Algumas legislações universitárias exigem a originalidade das teses apresentadas, não uma simples repetição ou síntese ou paráfrase de trabalhos já conhecidos. Mas manda a boa prudência que se respeite algum *decorum* (decoro) académico. Evidentemente que os génios, génios mesmo e não pessoas que pretendem apenas *épater le bourgeois*, acabam ou no mais negro olvido, ou, por vezes, alcançam reconhecimento mesmo não respeitando as regras. As coisas são como são, há séculos. Cada um terá que ter a prudência necessária para avaliar o grau de prudência ou imprudência que pode usar na sua conduta e nos seus trabalhos. Pode-se ser muito irreverente com classe, com estilo, com ironia, com respeito por todas as regras, mesmo as mais arcaicas. Ou pode-se quebrar a louça. As reações normalmente são diversas... A questão é que nem sempre num iconoclasta se vê facilmente o génio e a qualidade, quando se está em meio académico. Aliás, por que um revolucionário tão extremista procuraria triunfar num meio como o académico? É natural que os mais conservadores vejam nele apenas um provocador...

10. Cuidado em tempo de Crise

Parece paradoxal em situações políticas de democracia, mas existe: o medo e o muito cuidado em falar. A verdade é que, como advertia Michel Foucault, há uma microfísica do poder, e por isso nem sempre as superestruturas democráticas se concordam com bolsas de autoritarismo e pior...no terreno.

Escrever ou dizer publicamente o que quer que seja está cada vez mais difícil. Evidentemente que cada vez mais pessoas impreparadas, desbocadas, inconscientes, levianas, dizem o que muito bem lhes apetece, sem nenhum limite, quantas vezes distorcendo a verdade e ferindo a suscetibilidade e mesmo o bom nome, a reputação, a honra de muitos outros...

Mas quem tem compromisso com a Verdade e com o decoro, quem procura ao mesmo tempo dizer coisas significativas e indagar do que realmente interessa, sem querer atacar ninguém, está em apuros.

Porque cada palavrinha, cada entrelinha, cada silêncio mesmo pode ser interpretado às avessas por olhares malevolentes, que logo vêm perfídias, calúnias, teses perigosíssimas, no limite o bastante para a excomunhão, o anátema, e a fogueira.

Estamos em tempo em que é preciso ter o máximo dos cuidados. Porque agora não se trata de uma censura que (aliás proverbialmente pouco culta e pouco inteligente) corta, e pronto. Agora não se nos corta nada, mas qualquer coisa que seja dita pode ser usada contra nós, com a mais pérfida das más intenções.... E alguns interpretam e anotam, e nem dizem nada. Guardando-nos rancores e ódios de que nem sonharíamos...

É preciso cuidado. Não se tolerará nenhuma ingenuidade. E cai-se das nuvens ao ver o que alguns outros, mal intencionados, interpretam de coisas simples, banais, ditas com a melhor das intenções.

A vida está demasiadamente complicada... Falar e escrever cautelosamente, *como quem pisa ovos* é doravante o lema. Mesmo que outros possam proclamar aos sete ventos as maiores atoardas. Mas isso é para os outros...

Como o imperativo evangélico, devemos ter coração puro, mas mente capaz de prever e defender os mais traiçoeiros ataques: “Eis que eu vos envio como ovelhas para o meio de lobos; sede, portanto, prudentes como as serpentes e símplices como as pombas” (Mateus X, 16).

BIBLIOGRAFIA E FILMOGRAFIA

AQUINO, Tomás de — *A Prudência. A Virtude da Decisão certa*, trad., pref. e org. de Jean Lauand, São Paulo, Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, Ana Mae — *Arte-Educação: Conflitos/ Acertos*, 3.ª ed., São Paulo, Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (org.) — *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*, 6.ª ed., São Paulo, Cortez, 2005.

CHISHOLM, Lynne /LIEBAU, Eckart — *Jovens Europeus. Mudança Social, Educação e Modos de Vida*, trad. port. de Inês Vaz Pinto, revisão científica de José Machado Pais, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto Português da Juventude, 1994.

COIMBRA, Leonardo — *Problema da Educação Nacional*, in *Obras,* Lello, vol. II, Porto, 1983.

FOUCAULT, Michel — *Microfísica do Poder*, antologia com org., introd. e trad. de Roberto Machado, Rio De Janeiro, Graal, 1979.

GARRETT, Almeida — *Da Educação*, in *Obras Completas*, Porto, Lello, 1963, vol. I.

GOMBRICH, E. H. — *In search of Cultural History*, Oxford Univ. Press, 1969, trad. fr. de Patrick Joly, *En Quête de l'Histoire Culturelle*, Paris, Gérard Monfort, 1992.

LAUAND, Jean — *Filosofia, Linguagem, Arte e Educação*, São Paulo, ESDC / CEMOROC – EDF – FEUSOP / Factash Editora, 2007.

LAUAND, Jean — *Prudentia, virtude intelectual: "lições de vida"*, "Notandum", Ano VIII, n.º 12, 2005, p. 37 ss.

LAUAND, Jean — *"Vigencia" e Educação – a Ditadura da Extroversão*, in "Videtur", n.º 26, edição *online*: http://www.hottopos.com/videtur26/jean.htm

PAGNOL, Marcel — *Topaze*, Pastoreli, Monte Carlo, 1987.

PIEPER, Josef — *Las Virtudes Fundamentales*, 4.ª ed. cast., Madrid, Rialp, 1990

SANCHES, Ribeiro — *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, sel., Porto, Ed. Domingos Barreira, s/d.

TARDE, Gabriel de — *Les Lois de l'imitation,* Paris, 1895, trad. port., *As Leis da Imitação*, Porto, Rés, s/d..

The Wizard of Oz, Victor Fleming, USA, 1939.

VIAL, Jean / MIALARET, Gaston (org.) — *História Mundial da Educação*, Ed. port., Porto, Rés, s.d., vv. vols.

Recebido para publicação em 07-06-18; aceito em 11-07-18

Escrever um artigo científico – ideias para iniciantes (ou não)

Jean Lauand[5]

Resumo: Notas de uma conferência (19-06-2018) para os 3º.s anos do Ensino Médio do Colégio Luterano São Paulo. Apresenta princípios teóricos e exemplos de aplicações em pesquisas realmente realizadas.
Palavras Chave: Metodologia da pesquisa; pesquisa científica.

Abstract: Notes of a lecture (Colégio Luterano São Paulo, June. 19, 2018) on methodology of research for students finishing High School. It presents some theoretical principles and examples of applications in real researches.
Keywords: Methodology of research; research in education.

Introdução

Primeiramente, quero agradecer ao diretor Prof. Enio Starosky e às organizadoras, Profas. Simone Marquart Terranova e Magda Dorotea Zimmer Huf, pelo honroso convite para proferir esta conferência. Permitam-me que me dirija primeiramente aos jovens pesquisadores em Ciências Humanas e exemplifique com pesquisas por mim realizadas, indicando, em cada caso, o link da correspondente publicação.

João Sérgio Lauand, Sílvia G. Colello, JL, Enio Starosky

O velho Heráclito, que – *avant la lettre* – deu alguns preciosos princípios de, diríamos hoje, metodologia de pesquisa, dizia que a natureza gosta de se esconder. A *physis* e a realidade humana gostam de se esconder.

E só podemos pesquisar sobre o que está oculto. Lembremos que especialmente a realidade humana não se deixa apanhar facilmente: está escondida e resiste a se manifestar.

Se eu quero saber o que é o sal, eu pego o sal, levo-o a um laboratório e, após alguns procedimentos técnicos de análise, identifico que há tanto de sódio, tanto de

[5]. Prof. Titular Sênior da FEUSP. Professor Colaborador do Colégio Luterano São Paulo. É pesquisador do IJI (Univ. do Porto); da Universidad de Alicante (Ivitra) e da Euro-Mediterranean Academy of Humanities, Social Sciences and Education, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa de Nápoles. Membro da Real Academia de Letras de Barcelona (correspondente). jeanlaua@usp.br

cloro etc. Se eu quero examinar uma mosca, ponho-a no microscópio; se quero saber do planeta Marte, valho-me de um telescópio ou envio uma sonda etc. Já a realidade humana, tantas vezes, não se deixa observar diretamente: como "apanhar" o que é a gratidão, o que é o amor, o que é o homem... ? Nesses casos, a pesquisa tem que se valer de caminhos indiretos: buscar onde se manifestam essas realidades. Josef Pieper indica três sítios privilegiados para "vasculhar" e resgatar essas realidades escondidas: a linguagem, as instituições e os modos de agir humano.

A pesquisa tem por objeto algo oculto

Cada um de vocês tem um tema de pesquisa e busca algo oculto, porque se for manifesto não há pesquisa. Infelizmente, dada a enxurrada da indústria de diplomas, ocorrem hoje muitas pseudo-pesquisas – em artigos, dissertações e teses –, algumas precisamente voltadas para o que **não** está oculto!

É o caso, para tomar um exemplo que realmente examinei, de alguém que dedicasse uma dissertação de mestrado a investigar se, em determinado colégio, o professor de língua portuguesa promove mais a leitura em seus alunos do que os de outras disciplinas. E conclui com o que já era óbvio: o professor de Português (bem ou mal…) promove mais a leitura do que o de Educação Física ou de Química Orgânica...

Cuidado com questionários e entrevistas – não sabemos o que sabemos

E a demonstração "científica" dessa obviedade é feita por procedimentos nem sempre apropriados: amostras precárias, questionários mal formulados seguidos de gráficos de "pizza" para dar aparência de credibilidade, protocolos de comissões de ética etc. O importante é encadernar a dissertação e, se for o caso, tentar uma revalidação no Brasil.[6]

Mas, voltemos aos métodos de pesquisa. Claro que questionários e entrevistas podem ser legítimos e valiosos instrumentos, mas seu uso requer certos cuidados. O mais importante é ter em conta que, em muitas situações, *o entrevistado não sabe o que realmente ele pensa sobre o que é indagado* (o que, talvez, para sua própria surpresa, só venha a descobrir em situações extremas, alheias ao ambiente da entrevista[7]).

[6]. Sempre fico me perguntando que especial especialização haverá no Paraguai, que leva centenas de brasileiros – não da fronteira, mas do nosso Nordeste – a cursarem caros mestrados em Educação lá...
[7]. Sobre o medo da morte: lembro-me que, para minha surpresa, tive uma revelação sobre o que eu realmente pensava sobre isso, quando um ladrão encostou um 38 em minha testa...

Discutindo esse critério, certa vez perguntei em classe: Você tem medo da morte? Algumas alunas, cristãs convictas, apressaram-se em responder: Não (pois quem segue a Jesus Cristo não teme nada etc.). Procurei lembrá-las da experiência da igreja primitiva, a igreja dos mártires. A experiência dos *lapsi*: cristãos que arrogantemente tomavam a iniciativa de desafiar abertamente a autoridade imperial, apregoando que não iriam sacrificar aos deuses, e acabavam por vergonhosamente renunciar à sua presunção... A Igreja logo percebeu a auto-enganação e proibiu essa ingênua e desastrosa prática. E o próprio Cristo angustiou-se e suou sangue no Horto...

Pensar em termos abstratos é uma coisa; outra, bem diferente, é como dizem os ingleses: "*the real thing*", a hora da verdade. É muito fácil cantar na arquibancada: "Nem teme quem te adora a própria morte", ou no hino do exército: "Se a pátria amada for um dia ultrajada, lutaremos com valor" (já a clássica paródia, menos idealizada, diz: "Se a pátria amada precisar da macacada, *puxa vida que maçada*").

Antônio Fagundes e Mateus Solano – "Amor à Vida" (2014)
http://www.purebreak.com.br/midia/a-6810.html

Não só nas grandes questões existenciais ignoramos o que nós próprios pensamos; o mesmo pode ocorrer em outros setores. Na novela "Amor à Vida", que discutiu a homossexualidade (e promoveu o polêmico beijo gay) víamos diariamente o homofóbico Dr. César Khoury (Antonio Fagundes) reiterar – sinceramente – que não tinha nenhum preconceito contra homossexuais (só não tolerava os gays que o cercavam: o filho Félix – Mateus Solano – e seus funcionários com essa orientação).

Tomemos também o caso da proibição de sacolas plásticas descartáveis na cidade de São Paulo. Em janeiro de 2011, recém implantada a lei que baniu as sacolinhas dos supermercados, pesquisa do Datafolha revelou que 57% dos entrevistados eram a favor da medida, ou achavam que eram... Em maio do ano seguinte, os mesmos paulistanos, agora 69%, tendo sofrido as consequências, esqueceram-se do planeta, do meio ambiente etc. e exigiram seu confortável saco plástico de volta, o que realmente aconteceu. (www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/ 44248-69-querem-sacolinha-de-volta- aos-supermercados.shtml)

E os casos mais contundentes: pesquisas sobre a questão "Existe um filho preferido na sua casa?" dão cerca de 100% de nãos, quando os entrevistados são os pais; e 100% de (também sinceríssimos) sim, quando os entrevistados são irmãos. Ou aquela outra enquete para uma mesma amostra de entrevistados: "Você já sofreu violência no trânsito?" (90% de sim) - "Você já causou violência no trânsito?" (95% de não)...

Forçando o oculto a aparecer

Tomemos um problema concreto, que pesquisei em artigo para a Revista Língua Portuguesa (http://www.jeanlauand.com/RevelandoaLingPort.pdf, pp. 329-

335): como o jovem brasileiro de hoje lida com a língua em relação ao jovem do meu tempo, há 50 ou 60 anos atrás.

Claro que temos que tomar todos os cuidados metodológicos ao falar, genericamente, em "o jovem brasileiro de hoje", "lidar com a língua" etc. Mas, felizmente, pude encontrar um objeto concreto que permitia obter alguns resultados: uma história em quadrinhos, *Tio Patinhas e os índios Nanicós*, um clássico "ambientalista" de Carl Barks, publicada no Brasil em 1958 e reprisada – com os mesmos desenhos, mas com novos textos em cada caso – em 1967, 1982, 1988 e 2004.

Nesses textos de HQ, o autor / adaptador tem uma única preocupação: a de ser compreendido imediatamente por seu jovem leitor, flagrar sua linguagem, em cada caso. Dispomos assim, de algum modo, de um referencial concreto para avaliar as mudanças da linguagem. Um referencial limitado e longe de ser absoluto, mas um referencial.

Entre 1958 e 2004, por exemplo, cai a presença dos pronomes oblíquos. A fala de Donald "Peguei-o em flagrante" (1958), torna-se "Peguei você em flagrante" (2004). E o futuro simples (ficaremos) de 58 vira composto (vamos ficar) depois. Há mudanças nas vigências sociais: em 58, Huguinho, Zezinho e Luizinho chamam Donald de "senhor"; em 2004, de "você".

Teria sido um disparate tentar obter os mesmos resultados aplicando questionários a sessentões, perguntando sua opinião sobre a linguagem dos jovens de sua época e a dos de agora...

Uma regra da hermenêutica para textos de outra época/cultura - hino do Flamengo

Em seus estudos sobre a interpretação de autores antigos, o filósofo Josef Pieper lembra uma importante regra de hermenêutica: é preciso estar atento às evidências, que não se expressam. De fato, sobre o que é evidente não se fala e, muitas vezes, trata-se do mais importante: que o autor antigo não expressa, precisamente

porque é evidente, para ele e para os leitores de seu tempo (mas não para nós...!). Heidegger, em sua interpretação de um texto de Platão, chega a dizer que a doutrina de um pensador está no "não-dito no dito". Essa regra básica – também ela evidente e, portanto, nem deveríamos deter-nos nela... – é a que torna, em diversas línguas, o "não falar" sinônimo de "evidente": "*goes without saying*", "*ça va sans dire*" ("*selbstverständlich*" ou "*per se notum*"...), são – nas correspondentes línguas – simplesmente modos alternativos de dizer: "evidente".

De fato, com o passar do tempo, mudam as ideias e as *vigencias* (Ortega y Gasset), aquelas formas sociais que todos assumem conatural e inconscientemente e, para as novas gerações, o texto no qual estavam implícitas – deixadas ao "*por supuesto*", "*taken for granted*" –, torna-se incompreensível para o leitor.

E a possibilidade de apreensão do que realmente foi pensado pelo autor antigo fica condicionada pela surpresa ante saltos lógicos e brechas que – *para nós* – o texto apresenta. Por exemplo, o caso de um desses essenciais invisíveis em Tomás de Aquino, estudado por Pieper: O Aquinate ao formular o conceito de verdade das coisas diz: "O real é chamado verdadeiro, na medida em que realiza aquilo para o que foi ordenado pelo espírito cognoscente de Deus" e que isto se torna *evidente* pela famosa definição de Avicena: "A verdade de uma coisa é a característica própria de seu ser, que lhe foi dada como propriedade constante". Esta conexão, era evidente na Idade Média, mas para nós não o é de modo algum, é antes quase incompreensível!

Tomemos um exemplo mais modesto. Alguém que queira interpretar um texto, digamos, de 1960, no qual um pai se lamenta: "- Tive que tirar meu filho do colégio estadual e matriculá-lo em um colégio particular", tem que tomar o cuidado de estar atento à *vigencia* da época: a incapacidade do filho de acompanhar as exigências do elevado nível do ensino médio público, então, em geral, muito melhor do que o privado. E não com a inversa *vigencia* de hoje (após o sucateamento do ensino público), na qual a única interpretação da mesma frase seria: "- Que pena ter de pagar para ter um ensino de melhor qualidade!"

Como dizíamos, por vezes, abre-se uma possibilidade de apreensão do que realmente foi pensado por um autor antigo, quando somos surpreendidos por – *para nós* – saltos lógicos e brechas que o texto apresenta. É o caso do verso do hino do Flamengo, com que exemplificaremos este tópico: "Ele vibra, ele é fibra, muita libra já pesou." (cf http://www.hottopos.com/notand23/P47a50.pdf)

O hino do Flamengo , no site oficial do clube, diz:

Uma Vez Flamengo, sempre Flamengo
Flamengo sempre eu hei de ser
É o meu maior prazer, vê-lo brilhar
Seja na terra, seja no mar
Vencer, vencer, vencer
Uma vez Flamengo, Flamengo até morrer
Na regata ele me mata, me maltrata,
me arrebata de emoção no coração
Consagrado no gramado
Sempre amado
Mais cotado nos Fla-Flus
É o ai Jesus
Eu teria um desgosto profundo
Se faltasse, o Flamengo no mundo
Ele vibra, ele é fibra, muita libra, já pesou
Flamengo até morrer, eu sou.

O flamenguista de hoje não tem a menor ideia do que possa significar a celebração de seu time. no verso composto há 70 anos : "Ele vibra, ele é fibra, muita libra já pesou." Sim, sem dúvida, o Fla vibra e ele é fibra (hoje, se diria: raça, garra ou atitude, mas ainda se compreende a palavra "fibra"), mas que raios: é pesar libra: "muita libra já pesou"?

A confusão é tanta, que muitos alteram o verso para, o ainda mais incompreensível: "muita libra já *pensou*!" É o caso de uma revista de educação, que sugere aos professores a análise de hinos dos clubes – e expressamente o do Flamengo – como atividade escolar, com propostas de plano de aulas: "Leia a letra para os alunos e questione sobre o que entendem quando alguém diz vencer, vencer, vencer... uma vez Flamengo, Flamengo até morrer. Deixe que falem o que sabem. Etc.[8]". Mas a revista se omite sobre o que o mestre deve fazer quando os alunos levantarem a espinhosa questão: o que significa "pensar libras"?

Também na bela interpretação de Jorge Ben Jor, o verso é cantado: "muita libra já pensou" e parece sugerir uma interrogação, como se indagasse: "Você já parou para pensar na inigualável quantidade de maravilhosas libras que o Flamengo já pensou?" – o que até funcionaria se em vez de "libra" disséssemos "taça" ou "conquista". Mas, com "libras" é puro surrealismo!

Mas, afinal, o que significa "muita libra já pesou"?

Para responder a essa questão, é necessário antes de mais nada lembrar que o hino do Flamengo foi composto numa época de transição do clube. Se hoje o Flamengo é antes e acima de tudo futebol; em 1895, quando foi fundado, o esporte por excelência era o remo. O ano de 1942, quando o hino foi composto, é um momento de transição no interesse da torcida: o remo ainda tinha importância (o remo do Fla, em grande fase, foi tetra-campeão carioca de 40 a 43), mas o futebol crescia mais e mais (impulsionado pelos grandes craques do Fla: Yustrich, Domingos da Guia, Leônidas da Silva, Valido, Jarbas e Zizinho) Daí, os dois polos no hino, com muitas referências à regata.

E é na regata que se decifra o "pesar libras" (a solução que propus pareceu correta ao especialista Fernando de Campos Mello, Mestre pela EEFE-USP e Supervisor Técnico de Remo do Esporte Clube Pinheiros, a quem consultei). "Pesar libras", no hino de Lamartine, é sinônimo de vitória! Vejamos.

O remo é um esporte que envolve complexas regras de pesagem. Nas atuais regras da Confederação Brasileira, encontramos, por exemplo:

> É unicamente da equipe a responsabilidade de que os barcos tenham o peso mínimo exigido. A balança deve indicar o peso do barco com um dígito após a vírgula e deve estar disponível para as guarnições pelo menos 24 h antes da primeira prova da competição. A seleção de barcos a serem pesados é feita através de um sorteio.

E concluída a prova, entre os protestos e objeções que podem levar à impugnação do resultado, está o da pesagem do barco *vencedor* (ninguém vai exigir o "anti-doping" do barco que ficou em último lugar); pesagem que, na época, era em libras, por influência britânica (como as jardas nas medidas do futebol ou o sistema de contagem de pontos no tênis).

Pesar libras é homologar vitória! Vitória que se confirma ou é impugnada na pesagem. Por exemplo, nos Jogos Sul-americanos de Buenos Aires-Mar del Plata, nossas meninas do remo arrasaram: subiram ao pódio em 22 das 24 competições: ouro nas categorias k4 200m, k4 1000m e k4 500m. Na categoria k2 200m, Bruna e Ariela também chegaram na frente na disputa final, mas, no tira teima da pesagem, acabaram

[8] http://revistaescola.abril.com.br/geografia/pratica-pedagogica/hinos-brasileiros-produto-cultural-427334.shtml Acesso em 05-10-13.

desclassificadas: segundo a balança (argentina...) o barco estava 50 g (0,11 libras) abaixo do limite de peso!

"Compreender"

Josef Pieper, precisamente em seu estudo *Verstehen*[9] (compreender), começa por indicar uma outra importante regra metodológica: uma palavra está sendo empregada em seu sentido próprio, somente quando não pode ser substituída por outra (por nenhum de seus sinônimos) sem alteração de sentido. Se, digamos, *casa*, *lar*, *residência, domicílio* etc. apontam para uma mesma e única realidade objetiva (o edifício da Rua Tal, No. tal), cada um daqueles sinônimos enfatiza um aspecto determinado, insubstituível em certos contextos: não se pode dizer, por exemplo, "residência, doce residência!", nem a prefeitura cobra IPTU sobre o meu lar...

E aplica esse critério à própria palavra "compreender" (*verstehen*) para determinar seu sentido próprio. De fato, na linguagem comum dizemos que "compreendemos uma língua estrangeira", que "compreendi as instruções de funcionamento desse aparelho eletrônico" etc. No entanto, somente reparamos no conteúdo semântico (e humano, existencial) próprio do "compreender" – a apreensão não somente do **algo**, do conteúdo objetivo de uma mensagem (o que se pode expressar por um sinônimo como "entender"), mas também de um **alguém** pessoal, vivo e concreto, que a emitiu – quando verificamos que há certos contextos de linguagem – como quando dizemos: "Não quero dinheiro, mas compreensão" – nos quais o vocábulo "compreender" não se deixa substituir, sem alteração de significado, por nenhum "sinônimo".

Nessa mesma linha do compreeder como método, Julián Marías, sempre tão rigoroso, não hesita em afirmar (e o faz em nada menos do que em um prefácio a uma erudita tese de doutoramento!) uma contundente e necessária indicação:

> O método? Sentir, como se fossem minhas, as tuas dores. [...] Sim, [este é o método] mas a indagação dos métodos intelectuais, de maneira que se veja claramente que isto é um método, requereria outra tese de doutoramento, que alguém deveria escrever[10]

Para aprofundar no sentido do "compreender" – da captação que envolve não só o "algo", mas o alguém –, comecemos por contrastar as ciências humanas com as que não comportam o uso desse recurso metodológico.

Mais do que o objeto de estudo, o que diferencia as ciências é o particular ponto de vista sob o qual elas tratam esse objeto: cada ciência assume seu enfoque e todo o resto não lhe interessa. Assim, uma mesma realidade, por exemplo, o homem, é estudada por diferentes ciências sob diferentes ângulos: um é o enfoque da Medicina; outro, o da Psicologia; outro, o da Bioquímica etc. Tomemos um clássico problema de Física:

> Um corpo de massa 20 kg é abandonado, verticalmente, a partir do repouso de uma altura de 15 m em relação ao solo. Determine a velocidade do corpo quando atinge o solo. Dado g = 10 m/s². Despreze atritos e resistência do ar.

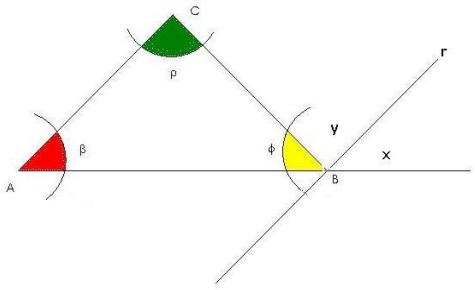
Esse problema pode muito bem referir-se ao humano (o homem, afinal, tem um corpo, com uma massa...), digamos à suspeita de assassinato de uma menina pelo

[9] *Verstehen*, Freiburg im Breisgau, IBK, pp. 1 e ss.
[10] Marías, Julián *Hispanoamérica* Madri, Alianza, 1986, p. 369.

pai. Mas, de seu ponto de vista, a Física ocupa-se somente de mgh e mv^2, de energias potencial e cinética, de velocidades e acelerações etc., e não de intenções e motivações: se se trata de homicídio culposo ou doloso; ou talvez de um acidente etc.

O objeto de estudo de uma ciência e, principalmente, seu peculiar ponto de vista [11] condicionam, obviamente, sua metodologia: de que servem, digamos, a *verstehen* para o matemático empenhado em demonstrar seus teoremas ou, reciprocamente, os teoremas do matemático para um historiador? (E, como é evidente, o mesmo pode-se dizer do instrumental de cada ciência, também neste caso o objeto é decisivo: é pelo seu objeto que a astronomia emprega o telescópio e não o microscópio; a física - ao contrário da matemática - requer um laboratório; etc.)

À matemática só interessam demonstrações, tipicamente pelo método axiomático. Por exemplo, consideremos um teorema elementar de Geometria: A soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer é sempre 180º.



1- Construir um triângulo ABC qualquer

2- Construir a reta r passando por B paralela ao lado AC

3- O ângulo x é congruente a ß (correspondentes)

4- O ângulo y é congruente a þ (alternos internos)

Como ø + x + y = 180°, por 3 e 4, concluímos

ø + ß + þ = 180º

Evidentemente, a demonstração desse teorema, é um problema estritamente de lógica dedutiva: seria puro *nonsense* pretender, digamos, uma compreensão empática do triângulo: como ele se sente; seus sofrimentos, alegrias e traumas, suas expectativas e motivações, qual dos três ângulos é o seu predileto etc.

Ainda para continuarmos com exemplos bem simples, em um estudo procurei mostrar que S. Expedito nunca existiu (cf http://www.hottopos.com/convenit10/19-26Jean.pdf). A especialidade desse santo, como o próprio nome indica, é a resolução rápida, urgente das causas a ele confiadas. A devoção a S. Expedito é recente e dá-se de modo fortemente predominante no Brasil. Ao discutir sua existência histórica, vali-me de uma compreensão (bastante elementar) do sentir de Agostinho e outros Padres da Igreja.

Comecemos pela historieta sobre Expedito.

A lenda diz que ele era um comandante militar do início do séc. IV – veio a sofrer o martírio por não renegar sua fé cristã –, que ficava adiando sua conversão ao cristianismo. Quem observar o santinho, reparará que Expedito segura uma cruz na qual está escrito *Hodie* (em latim: hoje) e esmaga com o pé um corvo que diz *Cras*,

[11] Além, é claro, das diferentes teorias, concepções, paradigmas dentro de uma misma ciência...

que em latim significa: Amanhã (daí o nosso "procrastinar"); *cras* é também a onomatopéia do corvo (como *miau* é a do gato).

Os Padres da Igreja conhecem e comentam esse jogo de palavras (*hodie/cras*), mas **sem** mencionar nenhum protagonista, para eles trata-se simplesmente de um sugestivo modo de catequese. Se tivesse havido um mártir com esse enredo, S. Agostinho (354-430), S. Cesário de Arles (470-543) e outros que pregam sobre o abominável corvo do *cras*, certamente não teriam ficado apenas na análise das palavras, mas teriam exaltado o herói cristão, que venceu o diabo (alegorizado no corvo) e seus adiamentos. Aliás, os Padres costumam fazer trocadilhos e jogos de palavras com os mártires, como no caso das santas mártires Felicidade e Perpétua, no estilo dos "predestinados" de José Simão ("foram para o Céu para gozar da felicidade perpétua". Etc.). E, claro, Expedito seria um caso exemplar nesse sentido.

A pregação de Agostinho, diga-se de passagem, está repleta de deliciosos trocadilhos e jogos de linguagem, muito semelhantes aos nossos slogans de publicidade. Contra os abusos de poder dos militares, o bispo de Hipona, exorta: "Militares, estais na milícia (*militia*) e não deveis estar na malícia (*malitia*)"; "Cartago, caldeirão de vícios" (*Cartago, sartago*) etc. Quanto ao corvo e seu diabólico "cras, cras", Agostinho (*En. in Ps.* 102, 16) comenta:

> Irmão, não fique adiando sua conversão. Há aqueles que ficam protelando e cumpre-se neles a voz do corvo: "cras, cras". (...) Até quando ficarás no cras, cras...? Atente para teu último *cras*. Não sabes quando será teu último *cras*.

E em outro sermão (224, 4) :

> Os pecadores devem corrigir-se enquanto vivem. A morte vem de repente e ninguém poderá converter-se. Quando será nossa última hora, não o sabemos. Quem fica dizendo "cras, cras", torna-se corvo: vai e não volta [como o corvo da arca de Noé], nunca se converte.

Como dissemos, se tivesse havido um personagem qualquer para estrelar esse relato, S. Agostinho (e os demais autores antigos e medievais) não teriam deixado de celebrar esse herói, o que, além do mais, melhoraria muito a história.

O anti-exemplo, sim, Agostinho, tinha ao alcance da mão: ele próprio, que enrolou durante anos a sua conversão e atreveu-se até mesmo a dirigir a Deus a oração do *cras*: "Dai-me a castidade, mas não ainda, pois temia que me atendesse muito depressa e que me curasse logo a doença, que eu mais queria saciar do que extinguir." *(Confissões* Cap. VI*)*.

Trabalhando com tipos – "o brasileiro", Keirsey e Jung

No começo de 2013 enfrentei um desafio interessante: uma conferência sobre "o brasileiro", para cerca de 30 graduados americanos, bolsistas da Fulbright, recém chegados ao Brasil (texto em: http://www.hottopos.com/rih28/05-30JeanFlb.pdf).

É preciso muito cuidado ao lidar com tipos: naturalmente, falar de "o brasileiro", assim sem mais, seria um *nonsense* metodológico: não existe uma uniformidade num país de dimensões continentais, de vocação multicultural etc. E cada indivíduo é o que é. Para falar de "o brasileiro" – são necessárias as devidas ressalvas – do procedimento tipológico, válido em sociologia e antropologia, como o fazem clássicos como Gilberto Freyre ou Sérgio Buarque de Holanda.

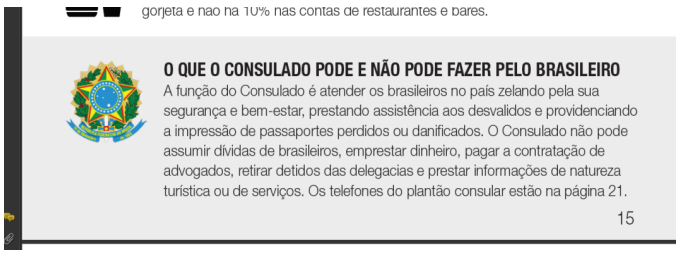
Nesse sentido, pareceu-me oportuno fazer o tipo remeter a certas "constantes", sobretudo voltando àquilo que o filósofo espanhol Ortega y Gasset chama de *vigencias*, mais observáveis e adequadas ao pensamento científico.

Um exemplo de *vigencia* (alimentar) é o daquele nosso colega coreano, que confessou a dificuldade, nos primeiros tempos de Brasil, para obter seu *breakfast*: onde conseguir peixe e arroz em um país no qual a vigência alimentar impôs até o nome de "*café* da manhã" à primeira refeição. Finalmente adaptado, hoje saboreia sua média com pão e manteiga, disponíveis em qualquer padaria da esquina.

A *vigencia* é mais observável e, para a "introdução ao Brasil", vali-me do caso da mobilização de torcedores corintianos para a final do campeonato mundial de clubes da Fifa, no Japão, em dezembro de 2012.

Ciente da realidade do choque cultural e preocupado com os imensos problemas (diplomáticos, policiais etc.) que os cerca de vinte mil torcedores que se dirigiam ao Japão poderiam sofrer por conta das diferenças de cultura, a representação diplomática do Brasil no Japão publicou um Guia, o "Guia do Torcedor" (http://www.consbrasil.org/evento/GuiaTorcedor.pdf), facilitando informações básicas para orientar o "bando de loucos" e adverti-los do risco de ignorar as vigências do país que os recebia.

A realidade sociológica se impõe e não se pode brincar com assunto sério e o Guia termina de modo ameaçador:


gorjeta e não na 10% nas contas de restaurantes e bares.

O QUE O CONSULADO PODE E NÃO PODE FAZER PELO BRASILEIRO

A função do Consulado é atender os brasileiros no país zelando pela sua segurança e bem-estar, prestando assistência aos desvalidos e providenciando a impressão de passaportes perdidos ou danificados. O Consulado não pode assumir dívidas de brasileiros, emprestar dinheiro, pagar a contratação de advogados, retirar detidos das delegacias e prestar informações de natureza turística ou de serviços. Os telefones do plantão consular estão na página 21.

15

Por detrás da seriedade do Guia (documento referendado pelo selo do Ministério de Relações Exteriores) e suas advertências, pressente-se um toque do

lúdico brasileiro em seu autor (há impagáveis ícones, como o que instrui o torcedor a não pular em cima dos assentos do estádio).

Esse manual parece endossar que "o brasileiro" se enquadra no tipo ESFP, um dos dezesseis tipos de temperamento da teoria do psicólogo norte americano David Keirsey. Essa teoria, como sabem, é precisamente o tema da tese de doutorado de nosso diretor, o Prof. Enio Starosky.

É necessário frisar que esses tipos (pessoais ou "nacionais") são destituídos de qualquer carga de valor: não é melhor nem pior ser ESFP ou INTJ; ser NF ou SJ; etc. Em todos e cada um deles pode-se ser gênio ou tolo; santo ou pecador etc. E todos têm suas qualidades e disfunções "típicas"... E, sempre lembrar, que se trata de um tipo e não da realidade em si.

Keirsey, que aproveita e modifica as ferramentas teóricas dos *Tipos Psicológicos* de Jung, trabalha com 4 pares de preferências, que dão origem a 4 tipos de temperamento e 16 subtipos.

Assim, seguindo as abreviaturas de Keirsey, "o brasileiro" (nossas *vigencias*) é fundamentalmente P, enquanto o japonês é tipicamente J. A oposição J/P corresponde à preferência pelos procedimentos estabelecidos, determinados, agendados, previstos, planejados, fechados (preferência J) em oposição ao *easygoing*, aberto, indeterminado, que configura a preferência P.

Só com enunciar esse par keirseyano, já se vê imediatamente que o famoso "jeitinho" brasileiro, a capacidade de improvisação que sempre encontra uma solução para situações insolúveis, tem um componente essencial no fator P: prevalecer a solução improvisada, à margem da norma ou da lei. Uma avenida com quatro pistas subitamente passa a ter três: os motoristas da quarta pista, com a maior naturalidade, se arranjam com os da quinta e tudo se resolve sem maiores dificuldades (o que em outros países seria um problema de proporções enormes).

De passagem, note-se que um interessante indicador de nossa linguagem do jeito é o uso de "meio", em expressões como: "É meio contra-mão, mas, nesta hora da noite, tudo bem". O motorista nem sempre respeita a faixa; o pedestre nem sempre atravessa pela faixa (em todo caso, simula dar uma corridinha, como mostra de boa vontade...).

A abertura do Guia é já uma advertência de que o "japonês" é muito distinto do "brasileiro":

> “o japonês não lança mão de artifícios para resolver problemas. Não existe o ‘jeitinho brasileiro’ no Japão. Os transportes são pontuais, os hotéis só atendem com reserva e os restaurantes não mudam seus pratos a gosto do cliente.”

Outro par, F/T (Feeling / Thinking), é também distintivo: o brasileiro propende fortemente ao F; o japonês, ao T. F é a tendência a abordar as situações a partir de uma perspectiva pessoal, afetiva, priorizando laços emotivos que nos ligam às pessoas envolvidas no contexto; enquanto T é a abordagem fria e objetiva, impessoal, na qual prevalece a norma e não as condições pessoais dos envolvidos.

Essa diferença é muito bem registrada no filme *The Iron Lady*, no qual Meryl Streep interpreta Margareth Thatcher, a dama de ferro, a dama T.

Já aposentada e fragilizada pela idade, o médico lhe pergunta como se *sente* e ela revela seu modo de ser T:

> “How do you feel?”
> “Don’t ask me how I feel. Ask me what I think. People don’t think any more, they feel. One of the greatest problems of our age is that we are governed by people who care more about feelings than they do about thoughts and ideas. Now, thoughts and ideas, that’s what interests me. (...) and I think I am fine”

O fator F será a outra metade essencial do jeitinho: muitos impossíveis se resolvem com um sorriso, um “cair bem” para com o funcionário do outro lado do guichê, um suscitar a compaixão do burocrata de plantão etc.

Manejar esses tipos de fatores ideais junguianos e kerseyianos, como quaisquer tipos bem construídos, pode ser metodologicamente muito fecundo, desde que se tomem os devidos cuidados.

Muito obrigado.

Recebido para publicação em 22-05-18; aceito em 28-06-18

Al-Khat - Arte Árabe-Islâmica

Aida R. Hanania
Prof. Titular DLO-FFLCHUSP

A sacralidade da língua árabe, como meio de propagação da Palavra, dá-se inicialmente na escrita, enquanto a língua oral permite uma manifestação no tempo do Texto Eterno. O próprio Alcorão confere à escrita e à caligrafia (em árabe expressas significativamente pela mesma e única palavra *khat*) a máxima dimensão hierática, sobrelevando o cálamo que as produz, como em 96, 3-5: "Recita! Teu Senhor é o Generosíssimo que ensinou o uso do cálamo, ensinou ao homem o que ele não sabia".

Por manter viva a Palavra, é o cálamo o instrumento de Deus, e como tal, convoca a máxima reverência. Assim se inicia a sura denominada O Cálamo (68,1), em que Deus jura pelo cálamo:

"Pelo cálamo e pelo que escrevem!"

A Caligrafia define-se por um dinamismo grafofônico, na medida em que é escrita para ser ouvida no silêncio da fé que leva ao Islam. E é poesia para ser vista, contemplada, pela harmoniosa concepção do signo como unidade estética. Capaz de abarcar pelo conteúdo e pela forma, a mensagem enviada por Deus, encontra, na mesquita, seu lugar natural.

"A mesquita - não há altares, não há imagens, mas há letras árabes em toda parte. Esses sinais, curiosamente revoltos e cursivos aparecem pintados e esculpidos nas paredes, tecidos nos tapetes e nos medalhões que pendem do teto. A letra árabe é a razão de ser da mesquita. Por ser uma casa da escrita, é a mesquita uma casa de Deus. A mesquita é uma casa de leitura, porque leitura é prece"[12].

"Não será a bondade a recompensa da bondade?" (Alcorão 55,60). Caligrafia de Hassan Massoudy

[12]. Na inspirada formulação de V. Flusser, em seu artigo "Ex Oriente Lux", citado por Lauand, L. Jean. - "Escrita e Caligrafia Árabes - A arte de H. Massoudy" na *Revista de Estudos Árabes*, Ano I, nº 2, Centro de Estudos Árabes, DLO/FFLCHUSP, 1993, p. 31.

Expandindo ao fiel, o caminho da ascese, a Palavra escrita e recitada convoca-o pela fé, pela razão e pela emoção, permitindo-lhe o encantamento e, quiçá, o encalço paroxístico do Absoluto.

Exercendo as funções iconográfica e ornamental, a Caligrafia busca - pelo ritmo e pela cadência; pelo sentido e pela forma hierática - conferir ao ambiente sagrado do muçulmano uma dimensão imponente de inteligência e beleza, adequada ao encontro com Deus.

Ritmo e cadência obtidos pela repetição das letras, das palavras, das frases, pela repetição que é o arabesco, muitas vezes associado à caligrafia.

É interessante destacar aqui, a observação de T. Burckhardt: "In sacred inscriptions, the arabic letters combine fluently with arabesques, especially with plant motives, which are thus brought into closer relationship with the asiatic symbolism of the tree of the world; the leaves of this tree correspond to the words of the Sacred Book"[13].

Dada sua estatura religiosa e considerando sua infinita gama de qualidades estético-estilísticas, a Caligrafia não se restringe apenas à mesquita: faz parte do ambiente didático da madrassa[14]; entra na composição decorativa da cerâmica, da tapeçaria e de mosaicos; alça-se aos cimos de monumentos e palácios; chega às tumbas; adquire, por vezes, no entanto, o caráter documental de uma época, pela celebração de nomes e de feitos de governantes; integra pergaminhos e livros científicos e literários, participando, assim, de instâncias que a fazem penetrar também no domínio do profano.

"Revista de Estudos Árabes" - Caligrafia de Hassan Massoudy para
a capa da *Revista de Estudos Árabes* do DLO-FFLCH-USP.

O renomado calígrafo Hassan Massoudy chega a afirmar que "em nenhuma tradição a letra esteve tão intimamente misturada ao cenário da vida"[15].

Das artes visuais do Islão, é a Caligrafia a mais nobre. E a de fundamento e concepção mais peculiares. Está longe de ser uma arte em substituição à imagem, esta,

---

[13]. *Sacred Art in East an West*, Middlesex, G. Britain, Perennial Books, 1967, p. 116.
[14]. Em árabe, *escola*, sobretudo no sentido da escola agregada à mesquita, preocupada com o estudo alcorânico.
[15]. *Hassan Massoudy, Le Chemin d'un Calligraphe,* Paris, Phébus, 1991, p. 11.

como dissemos em artigo anterior, mal vista por um Islão em que o combate ao politeísmo e ao totemismo é um ponto fulcral de doutrina. A Caligrafia é antes uma arte em que a letra - o signo - se faz imagem. Para além de seu significado hierático adquirido a partir do Islão, as razões de valorização do signo encontram-se na mais longín-qua Arábia pré-islâmica.

Impõe-se aqui, o percurso que leva de volta à realidade primeira do homem árabe, ao nomadismo, ao âmago da Península que proporciona a intimidade com o deserto. Deserto que parece ser o manancial do questionamento e da resposta; da angústia; do sofrimento; da coragem, mas também da beleza; sobretudo por ser o mentor do encontro do homem consigo mesmo, sem outra mediação, a não ser a do silêncio que, eloqüentemente, o povoa.

Nesse mundo de ausência, de vital impacto com seu ser mais íntimo, a gente do deserto previne-se contra tudo o que, de certa maneira, se liga ao mundo do visível, preferindo a visão interior à representação clara e manifesta.

Com efeito, num mundo habitado por miragens, a imagem ganha contorno de mentira, de fantasia; não tem significado real. É o deserto, o mundo do invisível; e, principalmente, um mundo sônico.

Os meios de expressão artística, já na primitiva realidade árabe, são, compreensivelmente, a música e a poesia: duas vertentes essenciais que procedem do espírito e a ele retornam, suprindo a necessidade de beleza e de ligação com o mundo de que todo homem não prescinde; o errante em particular.

A palavra avulta em importância por materializar a poesia que se mistura ao canto e com ele freqüentemente se identifica.

Ligado muito mais ao tempo que ao espaço, o homem do deserto aproxima-se da realidade por meio de signos abstratos que se traduzem, desde sempre, na forma de dizer, de escrever e de entoar...

O agudo senso rítmico, típico do nômade - que se manifesta na marcha, na dança, na música - encontra sua expressão mais justa na prosódia árabe, chegando à retórica e à poesia, através de uma expansão de pensamento que adquire precisão por meio de paralelismos e inversões de raciocínio estritamente interligados.

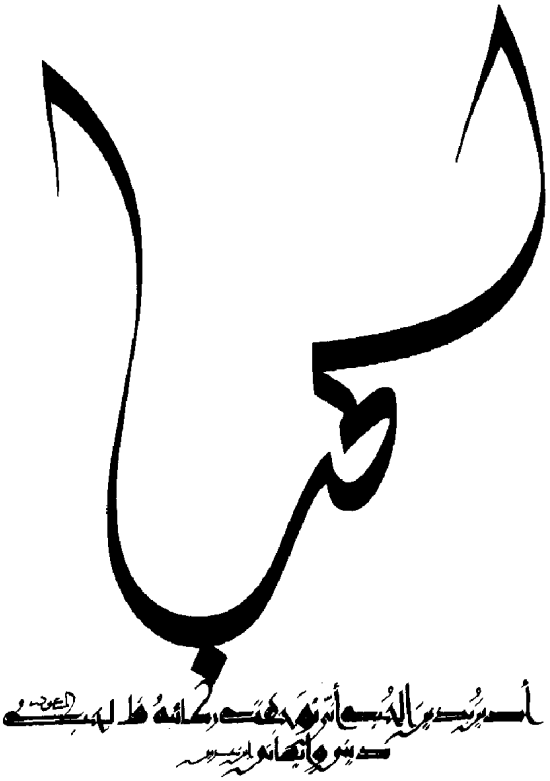
Não raro, as comparações e imagens de que se vale o Alcorão para fixar preceitos, correspondem a esses elementos familiares ao povo árabe.

Tomemos, para exemplo, a Sura 24, versículo 39, em que os empreendimentos dos infiéis são comparados à miragem (kassaráb):

"As obras dos infiéis são como miragem no deserto: o muito sedento pensa que é água, até que lá chegando, não encontra nada".

Por outro lado, "que é, de início, o próprio Alcorão - indaga Massoudy - senão uma música, um discurso cadenciado, destinado a ser aprendido de cor, quer dizer, conforme o ritmo do coração que bate, o ritmo dos passos do caminhante ou de sua montaria?..."[16].

[16]. *Hassan Massoudy, Le Chemin...* op. cit., p. 10. Note-se que o artista, no original francês joga com o duplo sentido de *coeur* em *par coeur* e *coeur qui bat* (acumulação semântica que se dá também no nosso



"Tenho a religião do amor..." (Ibn-Arabi). Caligrafia de Hassan Massoudy

Pode-se dizer que o Alcorão tem uma "ossatura árabe", tanto no que se refere à matéria simbólica de seu conteúdo, quanto à de sua forma. A massa conceitual parece moldar-se pelo quotidiano, pela língua e pela mentalidade do árabe/beduíno.

A forma de expressão cifrada - e a caligrafia é, por excelência, comunicação cifrada - ainda que lembre a poética, remete a uma ancestralidade semítica, evidente já no dizer do apóstolo Paulo, quando afirma que os semitas buscam sinais (*ayyát*), contrapondo-se aos gregos que pedem sabedoria de argumentação racional (I Cor 1, 22).

de cor, embora para nós menos evidente). O artista imprime assim como que um ritmo a sua própria expressão.

Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas[17]

Silvia M. Gasparian Colello[18]

Resumo: Partindo do princípio de que a compreensão sobre o "o que ensinar" é decisiva para o "como ensinar", o capítulo pretende situar as concepções de leitura e suas respectivas implicações pedagógicas. Além disso, ao defender a leitura como um processo dialógico de construção, reconstrução e negociação de sentidos, chama a atenção para: a) a oposição entre ensinar a ler e formar o leitor; b) os aspectos interferentes na interpretação e c) os perigos de um *laisser faire* pedagógico no ensino da leitura.
Palavras Chave: Leitura. Ensino de Leitura. Práticas pedagógicas.

Abstract: Based on the principle that the understanding of "how to teach" is based on "what to teach", this text intends to give a view of conceptions of reading and their pedagogical implications. And proposing reading as a dialogue process of negotiating meanings, it calls the attention to: a) the opposition between "to teach reading" and "to form the reader" b) interfering aspects in interpretation and c) the danger of a pedagogical *laisser faire* in teaching of reading.
Keywords: Reading. Teaching of Reading. Pedagogical practices.

> "Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá." (Wanderely Geraldi, 2009)

Em face do quadro de analfabetismo no Brasil (IBGE[19]) e dos persistentes índices de baixo letramento em nossa sociedade (INAF[20]), o ensino da língua escrita aparece como um dos objetivos mais relevantes da educação. Por isso, o projeto de uma escola que atenda as demandas sociais e as necessidades pedagógicas passa necessariamente pela revisão de concepções e práticas de ensino. Afinal, compreender o "o que ensinar" é decisivo para o "como ensinar". Mais do que isso, o entendimento sobre a natureza da escrita e os procedimentos de leitura permitem vislumbrar os vícios das práticas pedagógicas e a lógica do fracasso escolar, aspectos que, de tão arraigados na tradição do ensino, nem sempre são evidentes aos educadores.

A este respeito é curioso observar que diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura (COLELLO, 2017; FIORIN, 2009; GERALDI 1993, 1996; MICOTTI, 2012; ROJO, 2001) coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e de avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados. O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que, para além dos fatores de ordem sociocultural e político que explicam as desigualdades no processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do

---

[17] Atualização do artigo originalmente publicado em International Studies on Law and Education 5, São Paulo: CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, jan-jun 2010.

[18] Pedagoga com Mestrado, Doutorado e Livre-docência pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Vinculada ao programa de pós-graduação da mesma instituição, é também docente da Universidade Virtual de São de São Paulo (UNIVESP), consultora da Secretaria Municipal da Educação pela UNESCO e diretora acadêmica do Cemoroc.

[19] IBGE - https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html.

[20] INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Instituto Paulo Monte Negro. Ação Social do IBOPE. (https://www.ipm.org.br/relatorios).

sistema de ensino. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à Educação Básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais (COLELLO, 2012).

Assim, importa questionar: Quais são as concepções sobre leitura que hoje influenciam as práticas pedagógicas? O que ensinamos quando ensinamos a ler? Como transformar o ensino da língua em uma prática a serviço da efetiva formação de leitores?

Na forma clássica e ainda bastante usual, a leitura é compreendida como a decifração de um código, isto é, o processo perceptual que permite a associação grafofônica, pela correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Desta forma, a ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação (que, supostamente, orientam a entonação do leitor).

Em uma versão menos centrada nas letras, sílabas ou palavras, a leitura costuma também ser compreendida como a expressão de uma ideia fixada no texto. Para os adeptos desta postura, ler significa apreender a informação aprisionada na e pela escrita. Por isso, as práticas pedagógicas aparecem centradas nos exercícios de interpretação sob a forma de uma única leitura possível - aquela que recupera a intenção registrada pelo autor. Assim, não por acaso, os profesores costumam perguntar a seus alunos: "Qual é a informação trazida pelo texto?", "O que o autor quis dizer?"

Em comum, as duas concepções estão alicerçadas pela crença da imobilidade linguística - a rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo "preto no branco" (o que está escrito e fixado no papel). O apelo para uma única leitura possível exclui o leitor de um envolvimento mais ativo do sujeito que, de fato, permanece à margem do processo comunicativo. Por isso, desde os primeiros anos escolares, o aluno vai sendo convencido de que ele não faz parte do que a escola pretende ensinar ou do que é oferecido pelo professores; seu papel é apenas o de captar informações, transitando passivamente da escrita para a oralidade. Em outras palavras, nas práticas de ensino, nem sempre o estudante é convidado para a aventura da comunicação, tampouco para o desafio de interpretar o mundo incorporando os seus próprios pontos de vista. A esse respeito, vale lembrar a análise de Zilberman (2009, p. 30):

> Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo – ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o que? Desta maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor.

De fato, para muitas crianças (sobretudo as de classes menos privilegiadas, que tiveram menos acesso à literatura ou às experiências letradas), as razões para a aprendizagem da língua aparecem vinculadas a objetivos estritamente escolares (passar de ano, fazer as lições) ou projetados a longo prazo (conseguir um emprego,

passar em um concurso), o que justifica a baixa motivação e até a frágil disponibilidade para aprender. Elas não vislumbram a possibilidade de se constituirem como efetivos leitores e usuárias da língua (COLELLO, 2018).

A oposição que aqui se coloca – ensinar a ler *versus* formar o sujeito leitor – evidencia o desencontro entre treinar habilidades e garantir o acesso à leitura como mecanismo de constituição da pessoa (a leitura como uma forma de ser e de viver no contexto da sociedade letrada). Nesta perspectiva, coloca-se em xeque uma escola que falha mesmo quando é supostamente bem sucedida, já que a aprendizagem da leitura, na dimensão mecânica e monológica, está longe de atender aos propósitos educativos da formação humana.

A partir dos postulados de Bakhtin (1981, 2003), inaugura-se outra concepção de leitura que, superando a dimensão monológica da escrita, tem o mérito de recuperar a natureza essencialmente linguística da leitura, isto é, um processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma operação ativa que não só constitui as pessoas, como dá vida à própria linguagem, resgatando, ainda, seus sentidos político e ideológico. É o que nos explica Faraco (2009, p. 79):

> Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

Como não há uma língua pronta nem um sujeito pré-determinado, a leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. Para além da decifração, a leitura é um ato de cognição que implica e pressupõe um certo posicionamento no mundo. Na leitura - encontro privilegiado entre o eu e o outro (o autor, o narrador, os personagens) - o sujeito jamais vem ao texto de mãos vazias e jamais sai ileso desta relação (GERALDI, 2009). A leitura é, portanto, um trabalho criativo de produção linguística e transformação de si, feita por um sujeito discursivo que põe em cena uma certa forma de compreender a realidade, dando continuidade ao eterno diálogo travado entre os homens.

Na prática pedagógica, conceber a leitura como negociação de sentidos, feita por um indivíduo de modo singular e necessariamente contextualizado pelo tempo e espaço, permite vislumbrar as múltiplas interpretações possíveis a partir de um mesmo material escrito. De fato, temos que admitir que um texto não será o mesmo para diferentes leitores nem o mesmo para um leitor em diferentes momentos. Em cada caso, é preciso levar em conta a interferência dos saberes prévios, dos interesses e expectativas do sujeito no processamento da leitura. Isso explica porque até mesmo os leitores mais experientes não são necessariamente bons leitores em todos os textos. Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é

diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. A consequência direta de tal constatação é que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo.

A distância entre a decodificação e a construção de sentidos pode ser vivenciada pela leitura do texto abaixo. Experimente essa leitura e interprete o texto se for capaz:

> Com gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadí-lo de seu plano. "Os olhos enganam", disse ele. "Que tal substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo?"
> Então as três irmãs fortes e resolutas saíram a procura de provas, abrindo o caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de altos e baixos turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso. (KLEIMAN, 1997, p. 21)

Afinal, do que fala o texto? Quem é o herói? Qual era o seu plano? Quem são as irmãs fortes e resolutas? Qual era o sucesso prodigioso?

Embora a maioria dos leitores seja capaz de reconhecer a língua, de discriminar as letras, de interpretar adequadamente o sentido da pontuação, de compreender a progressão temática e até de identificar o gênero do texto em questão, poucos são os que conseguem extrair dele significados ou informações objetivas para responder as questões mais básicas a seu respeito. O que falta é a contextualização do texto em um referencial semântico que lhe dê sentido. Toda a dificuldade interpretativa desaparece se conhecêssemos o título do texto: "A viagem de Colombo" (KLEIMAN, 1997). Com base nesta informação, rapidamente o "herói", o "plano", as "irmãs fortes e resolutas" e o "sucesso prodigioso" são respectivamente identificados como Colombo, o projeto de provar que a Terra é redonda, as caravelas Santa Maria, Pinta e Nina, e a façanha de encontrar terras desconhecidas.

A contextualização das informações do texto permite ao leitor lançar mão de conhecimentos compartilhados socialmente e, assim, "preencher as lacunas" implícitas na escrita. Não há, portanto, um texto autônomo e auto-evidente, mas uma situação relacional que se coloca no encontro entre autor e leitor: o texto necessariamente como um convite à construção de sentidos, tomando como base o aporte de outros discursos, textos e conhecimentos. Na mesma linha de raciocínio, Zilberman (2009, p. 33) afirma que:

> o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita [...]. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o

> qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de decifrамento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Para além da interpretação processada com base nos conhecimentos compartilhados, outros fatores, como a imaginação e as vivências do leitor, podem interferir na construção de sentidos do texto. Independentemente das intenções do autor e das interpretações por ele previstas no texto, outras leituras poderiam ser feitas ancoradas nos interesses e motivações do leitor. Nesta perspectiva é curioso admitir que a intenção do autor não necessariamente se reproduz na construção de significados do leitor.

Seria possível uma outra interpretação capaz de transformar os sentidos do texto em pauta?

Recentemente, em uma classe de adolescentes, um menino interpretou o mesmo texto como a "história de uma transa que deu certo[21]". Na versão considerada pelo garoto, o herói era "um cara conversando com os amigos que o subestimavam". O plano de substituir a teoria da mesa pela teoria do ovo era "a aposta entre eles de ganhar uma menina", isto é, "trocar a situação do bate papo no barzinho (a mesa) pela transa que chega aos finalmente (a relação sexual que permite fecundar o óvulo)". As três irmãs fortes e resolutas são "os três espermatozóides que procuram efetivar a aposta". A professora pergunta: "Mas só três?". E o menino responde: "Claro, cada um dá o que tem!". A interpretação do texto continua: "As imensidões tranquilas é a paz pós-amor e os altos e baixos turbulentos... ah, professora, será que eu preciso explicar até isso?". "A beira é o buraco por onde tudo se esvai quando o espermatozoide não pôde ser fecundado". "Criaturas aladas são os anjos que dão origem à vida, e o sucesso prodigioso é a confirmação da gravidez, prova de que o cara conseguiu ganhar a menina, fazer um nenê e ganhar a aposta."

Nas diferentes interpretações, o exemplo não só permite aprofundar a compreensão sobre os mecanismos da leitura na (re)construção de ideias, como também problematizar o operacionalização deles nas práticas de ensino.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, vale recuperar a concepção de Bakhtin (1981, 2003) para quem a compreensão de um texto se faz tanto pelas relações internas das unidades frásicas e interfrásicas que permitem a construção do significado, como pela dimensão externa ao texto, dada pelas relações dialógicas interdiscursivas e intertextuais a partir das quais o leitor produz sentidos singulares. São, portanto, dois aspectos que, segundo Geraldi (1993) merecem ser considerados: o trabalho do autor na construção da sua obra e o trabalho do leitor que, operando a partir do texto, constrói a "sua sabedoria". Se os significados das palavras, compartilhados pelos falantes de uma língua, são relativamente estáveis, seus sentidos são (re)construídos nos contextos e nas relações entre as pessoas (ou entre o texto e o leitor). Como um bordado artesanal, a leitura se processa por diferentes fios em cuja tecedura (o trabalho com e pela linguagem) são construídos, dialogicamente, os diferentes sentidos a partir do "o que se tem a dizer", do "para que ou para quem se quer dizer" e das "estratégias do dizer":

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos

[21] No relato desta interpretação, foram preservadas as palavras originais do adolescente em questão, transcritas no texto entre aspas.

> fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – sem o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado" (GERALDI, 1993, p. 166).

No que diz respeito ao ensino dos mecanismos de interpretação, é preciso lidar com o paradoxo das muitas leituras possíveis. Vamos aceitar que "A viagem de Colombo" possa ser lida como "A história de uma transa que deu certo?" Se na leitura é possível "tecer sempre o mesmo e outro bordado", vamos ensinar e promover qualquer leitura? Qual é a justa medida entre o reconhecimento dos significados e a produção de novos sentidos? Como garantir que a dimensão construtiva e dialógica do ler não se transforme no ocultamento do texto ou na sua transfiguração? Como a formação do leitor pode promover a negociação de sentidos pelo equilíbrio entre os aspectos internos e externos ao texto?

O enfrentamento dessa problemática parece fundamental não só porque fortalece a compreensão da leitura como atividade dialógica de produção de sentidos (e, em contrapartida, favorece a ruptura com as concepções mecanicistas e monológicas da escrita na escola), como também para que se possa evitar assimilações deturpadas que, não raro, instituem a prática de ensino como um *laisser faire* pedagógico.

> Os que pensam a leitura como a perquirição da *intentio lectoris* afirmam que o sentido não está no texto, mas é o leitor quem lhe atribui significado. Levemos essa ideia ao limite. Se é verdade que o texto não tem sentido, não existe texto do outro no mundo, mas só o meu texto, dado que coloco no texto do outro minha interpretação. Só uma sociedade que levou ao extremo os ideais de individualismo e subjetividade poderia imaginar que o outro não existe no mundo, pois, se ele não existe como posição discursiva, ele inexiste para mim. (FIORIN, 2009, p. 48)

Ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas instituir um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios do texto. Afinal, as mesmas razões que deslocam o autor como fonte única da informação, deslocam o leitor como fonte autônoma na geração de sentidos (GERALDI, 1993). A leitura se processa no delicado estabelecimento de relações entre os elementos internos do texto e as conexões discursivas processadas pelo leitor nos limites das possíveis atribuições de sentidos. Por isso, ler pressupõe a habilidade de se mover em um espaço intertextual que permite o estabelecimento de vínculos entre o texto em questão e todos os outros discursos por ele implícitos, implicados e transformados. Daí a dimensão criativa que torna possível a (re)construção de sentidos. Interpretar significa, portanto, poder descobrir e transitar nas virtualidades textuais que se imprimem na obra, pois as muitas leituras possíveis não significam quaisquer leituras nem leituras que transfiguram o texto (FIORIN 2009).

A negociação de sentidos é, por si só, educativa e merece ser fortalecida na escola como uma relação dialógica que valoriza a escuta do sujeito aprendiz. Tal diretriz modifica o papel do docente que, tradicionalmente, centralizava as ações em sala de aula: o ensino da língua como prática de comunicação e de construção de sentidos requer uma relação discursiva entre profesores e alunos. Acolher a palavra do sujeito (a sua leitura, a sua versão interpretativa) significa considerar sua existência, seu direito de expressão e de leitura de mundo. Nesta perspectiva, ainda que se tenha que descartar a "História de uma transa que deu certo", não podemos negar o potencial pedagógico desta versão, isto é, o foco privilegiado de debate sobre as possibilidades de leitura em sala de aula. É neste trabalho com o texto e sobre o texto que se ampliam as possibilidades do dizer e do interpretar, mas também do como dizer e do como interpretar. Assim, os "descaminhos interpretativos" não são descartados por um decreto do professor (aquele que supostamente deveria ter a última palavra), mas, mais uma vez, pela negociação de ideias e pelo aprofundamento na compreensão do funcionamento da língua.

Ao criticar as práticas monológicas de leitura, Capello (2009, p. 183-184) propõe que as práticas de ensino operem em um duplo sentido: o alargamento das expectativas do aluno e a construção de conexões mentais na geração de sentidos:

> Eis o erro do professor: querer impor um caminho em vez de partilhar as possibilidades. É justamente nisso que consiste o exercício de desenvolvimento da leitura – verificar em que medida a leitura do outro é uma possibilidade que se vem agregar à minha leitura, que, por sua vez, completa uma terceira, e assim por diante. Ao abrir, para o aluno, o caminho para a partilha de leituras múltiplas, desenvolve-se sua habilidade de leitura plena e, a reboque, pode-se conquistá-lo como leitor. Em vez de torcer o nariz para os livros porque ´eu nunca acerto o que o professor pergunta do texto`, nosso aluno passa a ter confiança em seu poder de compreensão e vai avançando cada vez mais."

A instituição do diálogo (e, aqui, poderíamaos também acrescentar: da problematização, da reflexão, do confronto de ideias, da escuta, da corresponsabilização, e da construção coletiva) na sala de aula - e particularmente, no ensino da leitura - transforma a lógica da vida escolar porque, ao invés de responder ao previamente fixado pelo currículo, consolida um trabalho efetivamente formativo. A aprendizagem da Língua Portuguesa passa a fazer sentido pelo envolvimento do sujeito em práticas que articulam produção, leitura e reflexão. Desta forma, ensinar a ler não é transmitir um saber técnico, mas viabilizar o trabalho com a língua. Se o papel da escola é ampliar a relação do sujeito com o mundo letrado, é preciso dar voz ao aluno e tecer, a partir de sua fala (ou leitura), as negociações para a construção de sentidos, um processo interativo e dialógico que não deixa de ser um modo de se constituir e recriar o mundo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAPELLO, C. “Para além do espelho d`água – Língua e leitura na escola” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012

COLELO, S. M. G. “Ensinar a ler ou formar o leitor”. Conferência proferida no 2º Congresso de Leitura Online, 2017. Disponível em: https://www.silviacolello.com.br/projects. Acesso em 28-ago-2019.

COLELLO, S. M. G “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?”. **Convenit Internacional**, n. 27. São Paulo: CEMOrOc/IJU – Univ. do Porto, mai-ago/2018. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf. Acesso em 28-ago-2019.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. F. “Lengua escrita en la Educación Infantil: caminos del aprendizaje y enseñanza”. **Revista Internacional d’Humanitats,** n. 44. São Paulo: CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona, set-dez 2018. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih44/15-24SilviaAngelica.pdf. Acesso em: 28-ago-2019.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo** - As ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN. J. L “Leitura e dialogismo” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

GERALDI, J. W. “Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita” In Coelho (org.) **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de leitura do Brasil – ALB, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

MICOTTI. M. C. **Alfabetização** – Propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2012.

LUCAS, M. A. O. F; COLELLO, S. M. G. Como os profesores compreendem o ensino da língua na Educação Infantil? **International Studies on Law and Education,** n. 32/33. São Paulo: CEMOrOc-Feusp/IJI Univ. do Porto, jan-ago/2019. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf. Acesso em: 28-ago-2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.

ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da leiteratura” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

Chado e a educação japonesa: Um encontro com a tradição oriental no Colégio Luterano São Paulo[22]

Chie Hirose[23]

Resumo: "*Chado"* é o Caminho do Chá que serve e tomar o chá. Tendo como referencial a Cerimônia do Chá, o artigo examina e discute - a partir de João Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Tomás de Aquino, Pascal e Shakespeare – a interação interior/exterior do ser humano nos ritos e na educação.
Palavras-Chave: *Chado*. Cerimônia do Chá. Unidade do Homem. Educação. Antropologia.

Abstract: "*Sado*" is the way of serving and having tea. Based on the Tea Ceremony, this article examines and discusses - from the writings of João Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Thomas Aquinas, Pascal e Shakespeare - the unity of human being (interaction between his "interior" and "exterior" dimensions) in rites and education.
Keywords: *Sado*. Tea Ceremony. Unity of Man. Education. Anthropology.

Cemoroc a serviço da Educação Básica e da escola pública

O Cemoroc é muito conhecido pelos livros, pelos Seminários que promove (em 2019, atingimos o XX Seminário Internacional Filosofia e Educação) e, sobretudo pela publicação, em diversas parcerias internacionais, de suas revistas, de imenso prestígio e tradição no meio acadêmico: em 2017, esse trabalho editorial completou 20 anos e 250 (!) volumes de revistas publicados. Aos diversos aspectos dessa epopeia editorial foi dedicado o número duplo (25/26) da *International Studies on Law and Education* (www.hottopos.com/isle25/) e o "memorial" da Editora, elaborado por nosso fundador, o prof. Jean Lauand, no artigo: "Revistas do Cemoroc: Ano XX" (www.hottopos.com/isle25/05-22Jean.pdf). Não por acaso, por esse intercâmbio, têm se sucedido a requisição de Lauand para integrar como pesquisador diversos importantes centros estrangeiros: Univ. do Porto, Univ. de Alicante, Univ. Suor Orsola Benincasa (Nápoles); editor da Univ. da California (Fullerton) etc.

Muito menos conhecido – e não menos importante – é o esforço do Cemoroc na formação de professores da Educação Básica e da rede pública. Desde 2013, foram mais de 15 cursos (geralmente intitulados Seminários) de formação de professores da Educação Básica. Em escolas públicas municipais ou estaduais ou sediados em duas escolas particulares muito especiais pela visão comunitária e social que as in-formam: o Colégio Luterano de São Paulo (Ipiranga) e o Centro de Estudos Júlio Verne (Diadema). Como diretora de eventos do Cemoroc, valho-me desta ocasião, para homenagear os diretores, ambos doutor e doutorando (Umesp) e com amplitude de visão em educação básica: Alexandre Medeiros (J. Verne) e Enio Starosky (Luterano).

Como *editor ad hoc* orgulho-me de publicar, nas revistas do Cemoroc, artigos (e edições especiais) de autoria dos próprios professores de educação básica e, nesse sentido, tomo a liberdade de recolher um parágrafo do artigo "Ensino Básico e Professores de escola pública nas revistas do Cemoroc", que escrevi para o número comemorativo dos 20 anos da Editora, revisitando o trabalho dos colegas, professores de Educação Básica e autores de artigos acadêmicos nas revistas do Cemoroc:

---

[22]. Este artigo apoia-se no cap. 8 de Hirose, Chie *A Experiência do Corpo na Cerimônia do Chá - subsídios para pensar a educação*, tese de doutoramento apresentada à Fac. de Educação da USP, 2010.
[23]. Doutora e Pós doutora pela Feusp. Mestre em Antropologia pela Univ. de Hiroshima. Profa. das Fac. Integradas "Campos Salles". Professora de Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo.

> Em primeiro lugar, quero felicitar a direção da Editora pela pioneira atitude de abrir espaço – sobretudo nas revistas *Collatio* e *Convenit Internacional* – para autores que, mesmo não tendo mestrado ou doutorado, têm seu lugar assegurado no diálogo acadêmico, precisamente por se dedicarem integralmente ao Ensino Fundamental. Poucos são os que têm o privilégio de se dedicarem à docência universitária e à pesquisa avançada e, ao mesmo tempo, alfabetizar na escola pública.
> (http://www.hottopos.com/isle25/77-84Chie.pdf)

Profa. Ms. Joice Ap. de Souza Pinto (5a. em pé da dir. p/ esq.) e colegas da Esc. Est. Profa. Marilene de Oliveira Acetto (Mauá) em curso Cemoroc (www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page06t.html)

O diretor Prof. Dr. Alexandre Medeiros (apoiado na mesa à esq.) e professores do Júlio Verne e da escola pública em curso do Cemoroc (http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page06y.html)

Mas o Cemoroc não se limita aos professores; por vezes as aulas são diretamente para os alunos. Nosso editor chefe sempre participa desses cursos e encontros e conhece todos os autores em suas salas de aula... E chegou mesmo, em um dia memorável, a passar um dia inteiro dando aulas – ao lado dos professores regulares – em diversas salas de nossa escola, até para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, encantados por terem uma aula "de faculdade", com o "professor da nossa professora". O Cemoroc promove atualmente o projeto *Coepta*: suas revistas acolhem também artigos de alunos de escolas públicas, orientados por seus professores.

Aula “de faculdade” na EMEFM Vereador Antonio Sampaio – 3º. ano B
http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page06x.html

A preparação para o *Chanoyu*.

Em abril de 2017, fomos surpreendidos com um convite – iniciativa dos professores Enio e Simone Starosky e da profa. Simone Terranova – para, nos quadros de mais um curso para professores de EB (que o Colégio Luterano estende para professoras de Educação Infantil da região), realizar – na medida do possível... – uma Cerimônia do Chá com os professores, no sábado 20/5.

Em outro curso do Cemoroc no Luterano, em 2013, o diretor (Prof. Enio) já me tinha visto falar sobre o *Chanoyu* (Cerimônia do Chá), tema da minha tese de doutoramento na Feusp (http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122011-092721/pt-br.php), também publicada em livro (www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/CerimoniaCha.pdf).

Como preparação para o *Chanoyu*, no segundo horário daquela manhã de sábado, o Prof. Jean Lauand se encarregaria da conferência de discussão prévia sobre os fundamentos da educação dos Orientes, a educação pelo corpo, como ele expôs no artigo “Fingir para Germinar: Educação e Antropologia”.

> [a sabedoria dos Orientes:] Agir no corpo para atingir a alma; agir na alma para atingir o corpo. (...) Se, desde Platão, o exagerado “espiritualismo” tem sido uma tentação (especialmente para visões superficiais do cristianismo), cm Descartes, o Ocidente se lança de vez na dicotomia mente x matéria... (…)
> E aí tocamos um dos pontos chave da educação moral, que é sempre, em boa medida, auto-educação. A fórmula vem dada numa aparentemente surpreendente sentença de João Guimarães Rosa: "Tudo se finge primeiro; germina autêntico é depois".[24]
> Um homem que reconheça um seu defeito moral, digamos a ingratidão, e queira adquirir a virtude correspondente, como deve proceder? “Fingindo”. Quer

[24]. "Sobre a escova e a dúvida" in *Tutaméia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985, p. 166.

> dizer, começa-se por assumir as formas externas, verbais da gratidão (que não se sente): "fingir" reconhecer o cárater indevido do favor recebido, "fingir" louvar o benfeitor, "fingir" sentir-se na obrigação de retribuir etc. E, um belo dia, germina autêntico aquilo que se fingia... (...)
> "Fingir" é também a proposta de Shakespeare: "*Assume a virtue, if you have it not*", diz Hamlet (III, 4)[25]. O costume é monstro que vai comendo o sentido de nossas ações. Mas, o diabo do hábito, torna-se anjo quando se volta para o bem: dando a capa que reveste as ações boas - uma agora, outra depois e outra ainda - e assim ir mudando a natureza e, com prodigioso poder, exorcizar os demônios.
> O "fingir" proposto nas *Pensées* (#250[26]) de Pascal oferece-nos o enlace com o grande tema da Liturgia. No relacionamento com Deus: "É necessário que o exterior se una ao interior, isto é, pôr-se de joelhos, rezar com os lábios, etc. a fim de que o homem orgulhoso, que não quis se submeter a Deus, seja submetido à criatura. Esperar socorro desse exterior é ser supersticioso; não querer ajuntá-lo ao interior é ser soberbo".
> (http://www.hottopos.com/rih20/jean.pdf)

Educar pelo corpo: *Chado* e *Chanoyu.*

Estimulada pelo Enio, atrevi-me a propor aos professores que participavam do Curso, uma amostra real da Cerimônia do Chá[27].

A Cerimônia do Chá é um dos tantos *do* (no caso, *Chado*), *caminhos* pelos quais a tradição japonesa realiza prioritariamente a educação. Trata-se de unir o interior e o exterior. Segundo os mestres, o *Chado* (*Caminho* do Chá) deve ter na Harmonia (*Wa*), no Respeito (*Kei*), na Pureza (*Sei*) e na tranquilidade (*Jaku*) os seus princípios basilares, são a base de todas as regras práticas do ritual do Chá e representam, ao mesmo tempo, seu mais alto ideal.

Sen Sōshitsu XV explica que o "homem de chá" (*cha-jin*) deve saber criar na sala de chá, através do ritual e de sua participação total, a atmosfera adequada para que esses princípios sejam sentidos e vividos intensamente, por um momento, único e irrepetível, por todas as pessoas participantes da Cerimônia[28].

Nada mais alheio a nossos propósitos do que sugerir procedimentos cerimoniais possam de *per si* obter quaisquer resultados valiosos para a educação. Eles

---

[25]. Assume a virtue, if you have it not. That monster, custom, who all sense doth eat. Of habits devil, is angel yet in this, that to the use of actions fair and good He likewise gives a frock or livery, that aptly is put on. Refrain to-night, and that shall lend a kind of easiness to the next abstinence: the next more easy. For use almost can change the stamp of nature.And either.. the devil, or throw him out with wondrous potency.

[26]. Il faut que l'extérieur soit joint a l'intérieur pour obtenir de Dieu; c'est-à-dire que l'on se mette à genoux, prier des lèvres, etc. afin que l'homme orgueilleux, qui n'a voulu se soumettre à Dieu, soit maintenant soumis à la créature. Attendre de cet extérieur le secours est être superstitieux, ne vouloir pas le joindre à l'intérieur est être superbe.

[27]. Tomo os cinco próximos parágrafos de meu artigo "Fingir para Germinar: Educação e Antropologia – II A Tradição Japonesa" (http://www.hottopos.com/rih20/chiemitea.pdf).

[28]. Sen XV, *Soshitsu. Vivência e Sabedoria do Chá*. Tradução de Francesca Cavalli, 2ªed. São Paulo: Ed. T.A.Queiroz, 1985, p. 17.

não agem *ex opere operato*, como o batismo católico para um recém-nascido, ou a unção de um enfermo prestes a morrer. Não são tampouco um ritual mágico, um abracadabra ou "abre-te, Sésamo". Nem uma prática supersticiosa, como a de dar três pulinhos para que São Longuinho indique onde está o objeto perdido...

O *Chanoyu* (Cerimônia do Chá) é um dos casos – tão típicos dos Orientes (embora o *Chanoyu* seja especialmente destacado nesse sentido) – de busca de ritualizar o impulso estético. Ritualização que vem da "crença de que a promulgação de um 'drama' padronizado provocará as mesmas sensações despertadas pela beleza. No Ocidente, entendemos quase unanimemente a sensação estética como uma preocupação individual, e seja lá qual for a teoria que professemos a respeito de suas causas, natureza e manifestações, cremos que ela surge espontaneamente; em geral, nem sequer levamos em conta a possibilidade de poder brotar de um conjunto ritualístico que defina lugares e leis. [29]"

Assim, apontando para a essência, Sen Rikyû XV (op. cit. p. 21) diz que o simples ato de servir o chá e recebê-lo com gratidão é fundamental para um modo de vida do *Chado*. Quando se serve uma tigela de chá de acordo com o rito, uma síntese cultural de grande extensão e de altos ideais é posta em jogo com aspectos de religião, moralidade, estética, filosofia, disciplina e relacionamento social. E que o estudante da Cerimônia do Chá aprende a ordenar as coisas, regular o tempo e intervalos, apreciar a elegância social e aplicar isto tudo na experiência do cotidiano. Estas coisas advêm do simples processo de servir e receber uma tigela de chá ofertada com um único propósito: o de alcançar a tranquilidade da mente em comunhão com os demais companheiros dentro do nosso universo. E nesta maneira de ser que encontramos presentemente o significado do Caminho do Chá.

Vejamos nas próprias palavras deixadas pelo Sen Rikyu[30] (1522-1591) em forma de poesia japonesa *waka,* que transmite o espírito do *Chado*.

一点前点るうちには善悪と　有無の心のわかちをも知

Hito temae tateru uchi niwa zen'aku to umu no kokoro no wakachi o moshiru[31]

O poema ilustra uma das filosofias do *Chado*. E diz: Durante a preparação do chá, você também deve reconhecer que a mente / coração está sendo afetada por preocupações sobre o bem e o mal, ter e não ter.

Três gerações em uma conferência / cerimônia.

Tendo em conta que o principal é a cerimônia e não o que se explica sobre ela e conhecendo o calor da hospitalidade do Luterano, convidei meus pais, Sanae e Shoso, e meus sobrinhos, Dan e Jyou, para protagonizarem a sessão do sábado.

Alguns dados sobre a família são necessários. Meu avô paterno morreu na Segunda Guerra e minha avó, mestra da Cerimônia do Chá, enfrentou – como em todo pós guerra – imensas dificuldades, sobretudo para criar o filho pequeno, meu pai (para agravar a situação da viúva, eles eram da região de Hiroshima...). Em 1966, Shoso e Sanae emigraram para o Brasil, onde nasceram seus filhos. Eu, com 10 anos, tive o

[29]. Bleiler, E. F. "Introdução" in Okakura, Kakuzo. *O livro do Chá* São Paulo: Ed. Pensamento, 2009.p 23.

[30]. "Sen Rikyû (1522-1591) aperfeiçoou o chá ao estilo wabi. O *Chado* – Caminho do Chá tem 500 anos de história. Antes de Rikyû, a Cerimônia do Chá era dedicada a momentos de lazer e passatempo. Mestre Rikyû estabeleceu os atuais fundamentos do Chadô, ressaltando a sua dimensão espiritual". por Uchisenke Brasil (https://www.chadourasenke.org.br/ja/rikyudoka/).

[31]. Poema traduzido por Uchisenke Brasil (https://www.chadourasenke.org.br/ja/rikyudoka/).

privilégio de conviver com a *Obaachan* (avó, em japonês) por uma temporada em que a visitei no Japão e ela, com muita naturalidade, iniciou-me no *Chanoyu* e em seus rituais.

Foto: André Bender

Meu pai nos contou que, mesmo na penúria do pós guerra, em que faltava o essencial, ela se esforçava por continuar realizando a Cerimônia, precisamente para que não se perdessem os valores, tanto mais urgentes em uma época que tendia a absolutizar a sobrevivência e a imediata utilidade. Essa atitude, guardadas as devidas distâncias, é a do inconformismo de um Christian Dior (em 2017 comemoraram-se os 70 anos da *Maison Dior*), que se recusou a abdicar da elegância, da beleza, da grandiosidade da vida, do charme feminino ameaçados de sucumbir em tempos de racionamento e pragmatismo americanista no pós guerra.

Sanae e Shoso começaram sua conferência explicando (eu ia traduzindo para o português) esses e outros valores do *Chado* e Dan e Jyou ajudavam, servindo o chá para os professores.

A quatro pequenos grupos de três participantes foi oferecida a experiência mais completa, com *Machá*; para os demais (eram 40 professores), limitamo-nos a um chá e doces autenticamente orientais.

O estudado contraste entre o amargo do chá e o doce, interagindo na boca, é essencial para atingir a plenitude da experiência do *Machá* e – como explicou Sanae, arrancando risadas dos assistentes – esse contraste faz parte da vida, como bem o experimentamos em nossos relacionamentos...

Foto: André Bender

Pudemos realizar alguns gestos – trata-se de uma experiência do corpo! – como (o importante é valorizar o outro...) o de oferecer a vasilha de baixo para cima (no caso das vasilhas autênticas do *Chanoyu*, com o adorno voltado para o convidado) etc. etc. Nesse sentido, o de centrar no Outro, na conferência introdutória, Lauand lembrou a diferença entre nossa despedida ocidental – "Vê se aparece!" (nós somos os importantes e te autorizamos a nos visitar novamente) e a fórmula árabe "*Ismaha lana nashufku!*" ("permita que nós te vejamos")...

Enio Starosky, Simone Moldegan e André Bender

Um intróito indispensável, que com a ajuda dos meninos tivemos que improvisar: a porta de entrada para a Cerimônia é baixa (a rigor, 67 cm), para que, em cada um, o corpo (que se deve curvar) induza no espírito a atitude própria do *Chado*: deixar do lado de fora toda a auto-suficiência e a primazia do ego.

Foto: André Bender

O espírito do *Chado* expressa-se em uma das recordações mais profundas, que guardo da *Obaachan*, a de um episódio aparentemente intranscendente: com meus 10 anos, andando pela rua de mãos dadas com ela, vi-a cumprimentar uma pessoa que cruzou nosso caminho "*Itsumo ossewani natte orimassu!*", que pode se traduzir mais ou menos assim: "agradeço porque sua existência me faz a vida possível!". Curiosa, perguntei quem era aquela pessoa que recebeu tão solene reconhecimento (vim a saber, depois, que é uma fórmula usual tradicional do interior). Perplexa, ouvi como resposta: "Quem será, né? Ela é aqui da cidade. Não sei o que ela fez por mim, mas, sem dúvida, devo muito a ela". Hoje, estudando Confúcio e os fundamentos da cultura do Oriente, sei que a virtude essencial *jin* (a "humanidade") tem o mesmo som de *jin* (ser humano) e seu ideograma expressa um ser humano duplicado: só posso ser, por causa do Outro... 仁

Hoje, procuro ensinar essa nobilíssima verdade (tão esquecida pelo capitalismo individualista) para as crianças, por meio do exemplo de Nelson Mandela, Ubuntu. A virtude Ubuntu, personificada por Mandela, é um requintado conceito das línguas bantu (as mais elaboradas e refinadas) que expressa precisamente essa invisível (mas realíssima) dependência entre os homens.

> A palavra *ubuntu* vem da cultura Xhosa/Zulu, a comunidade na qual Nelson Mandela nasceu e se resume na frase "*Umuntu ngumuntu ngabantu*" (...) "uma pessoa é pessoa por meio de outras pessoas" ou "Eu sou porque nós somos"[32].

Há uma sentença com a qual mestre Rikyu condensa a sabedoria do *Chado*: "*Ichi go, ichi e*" (一期一会） . Ela que expressa o caráter único (*ichi*) dessa oportunidade de encontro, na qual, portanto, cada um deve doar-se ao máximo, no aqui e agora, em torno do Chá.

Pensando nisso, naquele momento de intensa emoção, vendo três gerações de minha família em interação com aqueles maravilhosos colegas, não pude deixar de enaltecer a sabedoria de Shoso ao escolher o Brasil, país – apesar de tantas mazelas recentes – fundado em uma atitude originária de acolhimento e que alegremente sabe daquele *Itsumo ossewani natte orimassu!*

Foto: André Bender

Recebido para publicação em 06-06-18; aceito em 11-07-18 (modificado em 24-08-19)

[32]. MBERIA, Kithaka wa Ubuntu: linguistic exporations. **International Journal of Scientific Research and Innovative Technology** Centre for Promoting Knowledge (CPK) Vol. 2 No. 1; Jan. 2015, p. 105.

Voz média – Paulinho, Martinho e Pagodinho: sambas dialogam com a filosofia e teologia clássicas

(notas de conferência para pais e professores do Colégio Luterano São Paulo, 13-08-19)

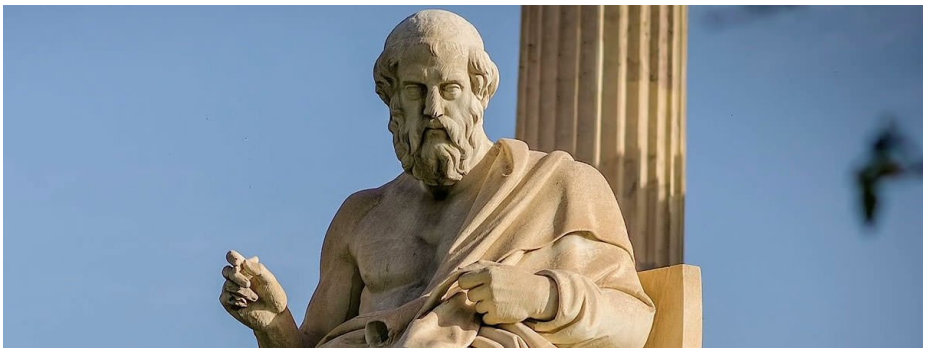
Jean Lauand[33]

Resumo: O recurso à voz média (ou ao verbo depoente), voz que não é ativa nem passiva, poderosa ferramenta filosófica do grego e do latim, ausente nas línguas europeias modernas, reaparece intuitivamente em canções Paulinho da Viola, Martinho da Vila e Zeca Pagodinho, permitindo uma outra percepção da realidade.
Palavras-Chave: voz média. filosofia e linguagem. Paulinho da Viola, Martinho da Vila. Zeca Pagodinho.

Abstract: The middle voice, "in the middle" between the active and the passive, a powerful philosophical resource of the Greek and Latin languages, is"employed" by Paulinho da Viola, Martinho da Vila e Zeca Pagodinho. The middle voice give us another possibility to understand the world.
Keywords: middle voice. philosophy & language. Paulinho da Viola, Martinho da Vila. Zeca Pagodinho.

O que há de comum entre Platão, Tomás de Aquino, Paulinho da Viola, Martinho da Vila e Zeca Pagodinho? Pelo menos o uso de um poderoso recurso de pensamento (e no caso de Platão e Tomás, também uma ferramenta da língua): a voz média.

[33]. Professor Titular Sênior da Faculdade de Educação da USP. jeanlaua@usp.br



Para além de nossas duas vozes – voz ativa e voz passiva – os antigos dispunham de outra forma verbal, fundamentalíssima: a voz média. E como o pensamento está em dependência de interação dialética com a linguagem, o fato de nossas língua modernas não contarem com a voz média, que não é ativa nem passiva, constitui um estreitamento em nossas possibilidades de percepção da realidade, precisamente porque, em muitos casos, a realidade exige a superação do binômio: ativa/passiva.

A voz média é um rico recurso – encontrado, por exemplo, no grego –, que permite expressar (e perceber, e pensar...!) situações de realidade que não se enquadram bem como puramente ativas nem como puramente passivas.

Isto é, há ações que são protagonizadas por mim, mas que, na realidade, não o são em grau predominante: há tal influência do exterior e de outros fatores que não posso propriamente dizer que são plenamente minhas. O eu – como na clássica sentença de Ortega – estende-se à circunstância: *Yo soy yo y mi circunstancia*.

O latim se vale de verbos chamados depoentes precisamente para essas ações "minhas" mas que não são predominantemente minhas; eu as protagonizo, mas não sou senhor delas, estou condicionado fortemente por fatores que transcendem o eu e sua vontade de ação.

É o caso, por exemplo, do verbo *nascor*, nascer (nascer-nascido). De fato, o verbo nascer, a rigor, não é ativo nem passivo: eu nasço ou sou nascido? Daí que esse verbo em português seja "ativo" e, em inglês, "passivo"!! Mas, na realidade, só a voz média lhe cai bem. Sim, certamente sou eu que nasço, mas estou longe de exercer de modo totalmente ativo e independente esta ação ("Com licença, eu vou nascer..."); e por isto o inglês usa nascer na passiva: *I* ***was born*** *in 1952*. O mesmo acontece, por exemplo com o morrer: a ação é minha, mas não o é...

Pensemos em realidades tão relevantes como: a admiração, o enamoramento, o esquecimento etc. Nas minhas ações correspondentes, certamente eu as protagonizo, mas não como "sujeito ativo", nem tampouco como meramente passivo... E tentamos suprir a forma clássica "voz média" pelo reflexivo ou pronominal: "Eu me admiro, ela se apaixonou, você se esqueceu..." O fato de que nelas não somos sujeitos totalmente ativos, fica evidente quando vemos como seria ridículo tentar agendá-las (coisa que um sujeito ativo poderia muito bem programar): "Amanhã, às 15:40h irei ao supermercado, depois levarei o carro para lavar e às 17:15h vou me apaixonar..." ou "daqui a 20 minutos vou me admirar e às 14:20h me esquecerei, terei uma inspiração artítica, um êxtase místico etc."

A língua espanhola vale-se desse expediente "reflexivo" muito mais frequentemente, como por exemplo: em *yo me muero* ou em verbos que expressam necesidades fisiológicas (*yo me meo* etc.)

Essa lacuna da voz média pode atingir situações de graves consequências para as pessoas, como quando usamos o verbo "surtar" como sendo de voz ativa...! De fato, é uma violência para com a realidade (e para com o "surtante surtado") a voz ativa em lugar da média, como quando dizemos : "O Gilberto **surtou** no aeroporto...". Como se o pobre Gilberto pudesse controlar o seu (?) surtar...

O latim vai tão longe nesse campo, que até o verbo falar, *loquor*, é depoente e não ativo: pois, na verdade, como todo mundo sabe, falar não é uma ação que dependa só de meu bel prazer: a frieza, a indiferença, o desinteresse do interlocutor, ou da classe..., embarga meu falar e tira-me totalmente a inspiração (e o contrário também acontece: o discurso se inflama quando a audiência entra em vibração de sintonia). E mais: minhas próprias ideias tomam forma para mim mesmo, quando falo para outros...

A canção *Timoneiro*, sucesso de Paulinho da Viola, genialmente usa a ação de navegar, claramente de voz média (por mais talentoso ou medalhista que seja um navegador, navegar está longe de ser ativo…), como maravilhosa metáfora para a vida. "Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar...".

Esse ser levado pelo mar da circunstância é o que ocasiona o famoso bordão, de Chaves: "Foi sem querer, querendo...", unido a seu outro cacoete: "Me escapuliu!", que é mais forte ainda em espanhol: "se me chispoteó" (o "se me" indica forças que chispam alheias à vontade do sujeito...) .

A consideração desse ativo que não é totalmente ativo, mas que tampouco é passivo é importantíssima para a Educação e para a Antropologia. A educação, educar, derivada de *educere,* "eduzir" (conduzir para fora), que afinal, não é colocar algo em um sujeito nem abandoná-lo a si mesmo, mas dar condições ao educando (num processo que não separe educador de educando: educação é sempre comunhão...) de extrair de si...! É nesse sentido que educador e educando simultaneamente aprendem e ensinam... E é que o ser humano não é autônomo (como poderia, de tanto pronunciar o "eu", imaginar o senso comum); ele é relacional, requer para tudo "o outro", ele é também *su circunstancia*.

Acostumados a pensar que só há vozes ativa e passiva, tal como nos impõe nossa gramática, e desconhecendo o grego e o latim, o estudante encontra dificuldades para aprender a voz média. E sempre corre o risco de pensar que se trata de uma construção conceitual abstrata e artificial, uma latinice postiça (quando, na verdade, é naturalíssima).

O Ocidente insiste em ver tudo pelo viés da conquista e em desprezar a "passividade" dos Orientes, cuja educação aposta nos caminhos indiretos da voz média. E é que há muitas situações na vida em que só obtemos algo, se renunciamos à vontade dirigida diretamente para obter esse algo. É desse ponto de vista que se compreende a sentença evangélica sobre aqueles que querem salvar a vida e, por isso, a perdem (Mt 16, 25); sabedoria que se estende a tantas outras realidades que só se obtêm quando não são expressamente buscadas e surgem somente como dom de uma atitude não interesseira; que só se oferecem como dom de um interesse voltado para outro alvo (por exemplo, tem-se tanto mais saúde mental, quanto menos se pensa nela... e, reciprocamente, nada melhor para destruir um relacionamento do que querer "salvá-lo" por força de ciúmes).

Voltemos a Paulinho. Não sou plenamente dono do navegar; quem **me** navega é o mar. E o mar não tem cabelos que a gente possa agarrar... Vejamos a letra dessa canção, junto com outras duas, importantes para nosso tema.

Timoneiro (Paulinho da Viola - Hermínio Bello de Carvalho, 1997)

Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
É ele quem me carrega
Como nem fosse levar
E quanto mais remo mais rezo

Pra nunca mais se acabar
Essa viagem que faz
O mar em torno do mar
Meu velho um dia falou
Com seu jeito de avisar
“Olha, o mar não tem cabelos
Que a gente possa agarrar”
Timoneiro nunca fui
Que eu não sou de velejar
O leme da minha vida
Deus é quem faz governar
E quando alguém me pergunta
Como se faz pra nadar?
Explico que eu não navego
Quem me navega é o mar
A rede do meu destino
Parece a de um pescador
Quando retorna vazia
Vem carregada de dor
Vivo num redemoinho
Deus bem sabe o que Ele faz
A onda que me carrega
Ela mesma é quem me traz

Filosofia de Vida (Martinho da Vila)

Meu destino eu moldei
Qualquer um pode moldar
Deixo o mundo me rumar
Para onde eu quero ir
Dor passada não me dói
E nem curto nostalgia
Eu só quero o que preciso
Pra viver meu dia a dia
Pra que reclamar de algo que não mereço?
A minha razão é a fé que me guia

Nenhuma inveja me causa tropeço
Creio em Deus e na Virgem Maria
Encaro sem medo os problemas da vida
Não fico sentado de pernas pro ar
Não há contratempo sem uma saída
Pra quem leva a vida devagar
Que o supérfluo
Nunca nos falte
Básico para
Quem tem carestia
Não quero mais do que eu necessito
Pra transmitir minha alegria

Deixa a vida me levar (Serginho Meriti e Eri do Cais)

Eu já passei
Por quase tudo nessa vida
Em matéria de guarida
Espero ainda a minha vez
Confesso que sou
De origem pobre
Mas meu coração é nobre
Foi assim que Deus me fez...
E deixa a vida me levar
(Vida leva eu!)
Sou feliz e agradeço
Por tudo que Deus me deu...
Só posso levantar
As mãos pro céu
Agradecer e ser fiel
Ao destino que Deus me deu
Se não tenho tudo que preciso
Com o que tenho, vivo
De mansinho lá vou eu...
Se a coisa não sai
Do jeito que eu quero
Também não me desespero

O negócio é deixar rolar

E aos trancos e barrancos

Lá vou eu!

E sou feliz e agradeço

Por tudo que Deus me deu...

As três canções falam da insuficiência da vontade ativa: “quem me navega é o mar”, “é ele quem me carrega” etc. Navegar é voz média: não se trata de mera passividade ante a força de inexorável destino: senão de que adiantaria remar?

Note-se nas três canções a incontornável referência a Deus: o velho problema teológico da vontade humana ante a onipotência de Deus. O problema do mérito do fiel ante a graça de Deus: o mérito da grandeza das obras de uma Madre Teresa de Calcutá é da Madre ou de Deus que opera nela?

É impossível uma reta interpretação do cristianismo sem a voz média.

As duas epístolas aos Coríntios apontam diversas vezes para esse beco, cuja única saída é a voz média: daí os malabarismos de adversativas do apóstolo Paulo:

> Porque eu sou o menor dos apóstolos, e não sou digno de ser chamado apóstolo, porque persegui a Igreja de Deus. Mas, pela graça de Deus, sou o que sou, e a graça que ele me deu não tem sido inútil. Ao contrário, tenho trabalhado mais do que todos eles; não eu, mas a graça de Deus que está comigo (I Cor. 15, 9-10)
> Eu plantei, Apolo regou, mas Deus é quem fez crescer. Assim, nem o que planta é alguma coisa nem o que rega, mas só Deus, que faz crescer. O que planta ou o que rega são iguais; cada um receberá a sua recompensa, segundo o seu trabalho. (I Cor 3, 6-8)
>
> Exortamo-vos a não receber em vão a graça de Deus (II Cor. 6,1)
>
> Etc.

Paulinho canta “O leme da minha vida, Deus é quem faz governar” mas o homem não está dispensado de remar (“quanto mais remo, mais rezo”) e de aplicar a arte da navegação…

Martinho fala em destino e que o mundo é que dá o rumo, mas a “parte ativa” é que: “Meu destino eu moldei” e “Qualquer um pode moldar”...

Já em Zeca Pagodinho o destino não é totamente inapelável, senão que sentido teria falar em “ser fiel ao destino que Deus me deu”?

Portanto, deixar a vida me levar não é o convite a uma vida devassa (soube que essa canção é mal vista em muitas igrejas…), mas a uma simples e agradecida confiança na Providência divina. Nessa atitude de oração, o “deixar rolar” é, antes, essa aceitação dos planos divinos:

Se a coisa não sai

Do jeito que eu quero

Também não me desespero
O negócio é deixar rolar
E aos trancos e barrancos
Lá vou eu!
E sou feliz e agradeço
Por tudo que Deus me deu...

Três sambistas cariocas em diálogo com os grandes da filosofia antiga e com as fontes apostólicas do cristianismo.

Muito obrigado.

Recebido para publicação em 06-06-19; aceito em 08-07-19

Os limites do conhecimento do real, segundo Josef Pieper

Roberto C. G. Castro[34]

Resumo: Este artigo mostra que, para o filósofo alemão Josef Pieper (1904-1997), a realidade está revestida do insondável e, por isso, o homem, embora tenha a capacidade de penetrar na essência dos seres, não pode conhecer cabalmente as coisas do mundo sensível.
Palavras chave: Josef Pieper – Tomás de Aquino – Pseudo Dionísio Areoapgita – negatividade – conhecimento – filosofia medieval.

Abstract: This paper shows that, according to German philosopher Josef Pieper (1904-1997), reality is unfathomable and therefore human being isn't able to know wholly the things of sensible world, although he has capacity of coming in the essence of beings.
Keywords: Josef Pieper – Thomas Aquinas – Pseudo Dionysius the Areopagite – negativity – knowledge – mediaeval philosophy.

Introdução

Como analisamos em artigo anterior[35], a ação moral boa, segundo o filósofo alemão Josef Pieper (1904-1997), é dependente do conhecimento da realidade. Foi destacado ainda, no mesmo artigo, que essa realidade – ou seja, todos os seres – é verdadeira e passível de ser conhecida pelo intelecto humano. Daí que o homem pode vislumbrar a possibilidade de ter uma conduta moral segura, não fustigada e arruinada pela contingência típica da existência humana, pois possui acesso àquilo que é fundamental para essa conduta – a realidade.

Entretanto, Pieper enfatiza também que, ao mesmo tempo em que é cognoscível, a realidade, em virtude de seu caráter de criatura, está revestida do mistério, do insondável, do incognoscível. Com essa característica contraditória da realidade – simultaneamente cognoscível e incognoscível –, acrescenta-se nas ações humanas um elemento de incerteza, de dúvida.

Cognoscibilidade

Pois, como afirma Pieper em *Wahrheit der Dinge*, "cognoscibilidade" não significa que o intelecto humano pode compreender cabalmente a realidade. Dado o caráter intrínseco de ser e de ser cognoscível, uma coisa deve ser tão cognoscível como é sua hierarquia na ordem do ser. O que possui o ser no mais alto grau deve ser também verdadeiro e cognoscível do modo mais elevado. Mas o ser mais elevado é justamente menos acessível e concebível por o nosso intelecto. Por isso, a realidade de Deus permanece incompreensível ao homem. Assim, para o conhecer humano, algo real é tanto menos compreensível quanto mais verdadeiro, ou seja, quanto mais cognoscível é em si mesmo.

Mas mesmo as coisas criadas mais evidentes não são cabalmente compreendidas pelo ser humano. Como explica Pieper, compreender significa conhecer algo tanto como é cognoscível em si mesmo, transformar toda a cognoscibilidade em ser conhecido, não deixar nenhum "resto" de cognoscibilidade. "Mas, para o intelecto finito, o caráter manifesto do ser nunca é totalmente esgotável,

[34]. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
[35] "A realidade como fundamento da virtude em Josef Pieper", *Convenit Internacional*, número 15, de maio a agosto de 2014, páginas 51 a 60 (disponível em www.hottopos.com/convenit15/51-60roberto.pdf).

pois o cognoscível das coisas supera sempre o conhecido delas de maneira inalcançável."[36]

Porém, não é que as coisas possuam uma obscuridade impenetrável. A causa da dificuldade do conhecimento das coisas é simplesmente a debilidade da potência cognoscitiva humana. Como Pieper acrescenta, as coisas mesmas são verdadeiramente cognoscíveis, também naquilo que permanece obscuro para nós. Não é o obscuro que faz com que as coisas sejam incompreensíveis para nós, mas sim o fato de que sua luminosidade é inesgotável.

É isso o que distingue as coisas criadas das obras humanas: aquelas são "inesgotáveis", enquanto estas são mais facilmente conhecidas. E quanto mais grandiosa for uma obra humana, mais ela se assemelhará às coisas naturais, criadas por Deus, e abrirá a quem a contempla um campo maior de conhecimento.

Em *Unaustrinkbares Licht* (*Luz inabarcável*), Pieper aprofunda a discussão sobre os limites do conhecimento da realidade. Segundo ele, assim como o fato de as coisas serem criadas garante sua inteligibilidade pelo intelecto humano, esse mesmo fato é o fundamento da incognoscibilidade dessas coisas. Explica-se. De acordo com Tomás de Aquino – a quem Pieper segue nesta e em tantas outras questões –, pode-se falar de "verdade" em dois sentidos: primeiro, no sentido de que as coisas, como *creaturae*, correspondem ao pensamento criador de Deus – no que consiste formalmente a verdade das coisas; e, segundo, no sentido de que o conhecimento do homem é verdadeiro de acordo com a medida que recebe da realidade. É nessa correspondência entre o intelecto humano e a realidade que consiste formalmente a verdade do conhecimento humano. Como diz Tomás: "Quando as coisas são a medida e o padrão de orientação do intelecto, então a verdade consiste em que o intelecto se conforme às coisas (...). Quando, porém, é o intelecto o padrão de orientação e medida das coisas, então a verdade consiste em que as coisas se conformem ao intelecto"[37].

Pieper observa que essas duas correspondências (pensamento para com a realidade, de um lado, e realidade para com o Pensamento, de outro) significam, ambas, "verdade" enquanto adequação, mas há nelas uma diferença fundamental: a primeira pode se tornar objeto de conhecimento humano, mas a segunda não pode. A primeira é inteligível ao homem, porém a segunda não o é.

Como Pieper explicita:

> O homem pode perfeitamente conhecer não apenas as coisas, mas também a relação de correspondência existente entre as coisas e o seu próprio conceito das coisas. Isto é, o homem tem o poder de, para além de uma ingênua constatação das coisas, reconhecê-las com juízo e reflexão. Em outras palavras, o conhecimento humano não tem apenas o poder de ser verdadeiro, mas ainda o de reconhecimento da verdade. Todavia, a correspondência das coisas para com o conhecimento criador de Deus, na qual primária e propriamente reside a verdade das coisas (...) – essa correspondência entre a realidade natural e o conhecimento arquetípico de Deus não nos é possível conhecer formalmente.[38]

[36] *Wahrheit der Dinge*, 141.
[37] *Suma Teológica* I, 21, 2, citado por Pieper.
[38] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 64-65.

O homem possui a potência de conhecimento das coisas, contudo não lhe é possível conhecer formalmente a verdade delas, continua Pieper. Conhecemos a imagem imitativa, mas não a sua correspondência para com o arquétipo, a relação entre o ser pensado e o seu projeto. Tal correspondência – em que consiste de modo primário a verdade das coisas, repete Pieper – está inapelavelmente oculta ao ser humano.

"Incognoscibilidade" deve ser entendida aqui não como se existisse algo em si mesmo impossível de conhecer ou em que nem mesmo houvesse alguma coisa a se conhecer. Antes, refere-se à insuficiência do intelecto humano para apreender determinadas coisas, pois seu poder cognitivo não é suficientemente penetrante. Não é que exista algo inacessível ou escuro em si mesmo, mas sim, pelo contrário, que existam coisas com tanta luz que uma dada potência de conhecimento infinita não pode exauri-la, porque ultrapassa seu poder de captação e escapa ao seu alcance apreensivo. Como afirma Pieper, a incognoscibilidade das coisas – no sentido de ser inexaurível – faz parte imediata do conceito de verdade das coisas. Ou seja, o fato de que sua cognoscibilidade não possa ser exaurida por uma potência cognoscitiva finita faz parte da essência das coisas – porque elas são criatura. A causa de sua cognoscibilidade tem o efeito contrário da incognoscibilidade.

Nas palavras de Pieper:

> É da essência de todos os entes (enquanto *creatura*) o serem "formados-segundo", de acordo com um arquétipo, que reside no absolutamente criacional conhecimento de Deus. *Creatura in Deo est creatrix essentia*, a criatura é, em Deus, essência criadora; assim está escrito no *Comentário a João*, de Tomás; e na *Summa Theologica*: "Todo o real possui a verdade de sua essência, na medida em que reproduz o saber de Deus".[39]

Tomás de Aquino considera numa frase do filósofo persa Avicena (980-1037) uma "evidência" de que a verdade das coisas reside no fato de serem pensadas por Deus. Pieper, no entanto, não vê nenhuma relação entre a sentença de Avicena e o conceito tomasiano de verdade. A frase diz: "A verdade de uma coisa é a característica própria de seu ser, que lhe foi dada como propriedade constante". Para Pieper, trata-se de um daqueles "saltos" argumentativos ou "desníveis" no fluxo do pensamento, nos quais se revela, como que por entre uma "fenda" na estrutura, o não dito de sua doutrina – o que deu margem à composição do *Unaustrinkbares Licht*. "Essa manifesta 'brecha' na argumentação, como dizíamos, certamente só poderá ser entendida no sentido de que Tomás simplesmente não pode deixar de associar a ideia de que as coisas possuem um 'quê' – uma quididade de conteúdo determinado – à ideia de que essa essência das coisas seja o fruto de uma intelecção planejante criadora", escreve Pieper[40].

No conceito tomasiano de verdade é que se encontra a origem do elemento "negativo" não só da filosofia, mas também da teologia de Tomás. Pieper lembra que raramente se faz menção ao fato de que, na *Suma Teológica*, a discussão sobre Deus começa com a seguinte sentença: "Não podemos saber o que Deus é, mas sim o que Ele não é" (I, 3, prólogo). No *Comentário ao De Trinitate* de Boécio, Tomás afirma que o grau mais elevado de conhecimento de Deus é o que o reconhece como o

[39] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 67.
[40] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 68.

Desconhecido. E o Aquinate afirma ainda: "Este é o máximo grau de conhecimento humano de Deus: saber que não o conhecemos"[41].

Já no que se refere ao elemento negativo da filosofia de Tomás, Pieper destaca algumas frases do Aquinate que igualmente são ignoradas pelos manuais tomistas. A começar de uma sentença encontrada no comentário ao *Symbolum Apostolicum*, segundo a qual nenhum filósofo é capaz de esgotar o conhecimento da essência de uma mosca sequer. A respeito dessas sentenças, Pieper destaca:

> Algumas delas são espantosamente "negativas", como por exemplo a seguinte: *Rerum essentiae sunt nobis ignotae*; "as essências das coisas nos são desconhecidas" (*Quest. Disp. de veritate*, 10,1). E essa formulação não é, de modo algum, tão incomum e extraordinária quanto poderia parecer à primeira vista. Seria facilmente possível equipará-la (a partir da *Summa Theologica*, da *Summa contra Gentes*, dos Comentários a Aristóteles, das *Quaestiones Disputatae*) a uma dúzia de frases semelhantes: *Principia essentialia rerum sunt nobis ignota* (*In de Anima* 1, 1, 15); *formae substantiales per se ipsas sunt ignotae* (*Quaest. Ddisp. de spiritualibus criaturis*, 11 ad 3); *differentiae essentiales sunt nobis ignotae* (*Quaest. Disp. de veritate* 4, 1 ad 8). Todas elas afirmam que os "princípios da essência", as "formas substanciais", as "diferenças essenciais" das coisas não são conhecidas.[42]

Embora o pensamento de Tomás esteja marcado pela negatividade, esse elemento negativo não consiste em que o conhecimento humano não atinja o ser das coisas, esclarece Pieper, que cita uma sentença do Aquinate a esse respeito: "A inteligência penetra até a essência das coisas". O elemento negativo e a capacidade de chegar às essências são correlatos. Segundo Pieper, o fato de que o intelecto atinge as coisas manifesta-se em que ele se precipita em insondáveis profundezas de luz. Porque o espírito atinge o ser das coisas, experimenta a inesgotabilidade delas. É por isso que não se pode falar em agnosticismo em Tomás. Não é que as coisas sejam incognoscíveis em si. Trata-se, antes, do contrário disso: em função de serem *creatura*, elas possuem uma luz inesgotável, uma luz inabarcável pelo finito conhecimento humano, como diz Pieper:

> Essa estrutura significa – dado seu caráter de ser pensado pelo *Creator* – que as coisas possuem tanto a luminosidade e o caráter manifestativo na medida de seu ser como também, ao mesmo tempo, sua inesgotabilidade e seu caráter "inexaurível": sua cognoscibilidade, bem como sua não cognoscibilidade.[43]

Pieper acrescenta que, na doutrina de Tomás, a estrutura de esperança da existência humana se exprime como a de um ser cognoscente, de estrutura essencialmente não fixável: em seu conhecer não se dá uma cabal apreensão ou um cabal "ter" conhecimento de algo; mas também não um completo "não ter". O que, sim, se dá é um não ter ainda.

---

[41] *Quest. Disp. de potentia Dei*, 7, 5 ad 14, citado por Pieper.
[42] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 70.
[43] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 73-74.

Num dos últimos parágrafos de *Unaustrinkbares Licht*, Pieper define bem a condição humana no que se refere à busca pelo conhecimento:

> O cognoscente é visto como *viator*, um ser que está a caminho. Isso significa, por um lado: os seus passos têm sentido, não são, por princípio, vãos, mas aproximam-se de um objetivo. Isso, porém, não pode ser pensado sem o outro elemento: enquanto durar para o homem, na condição de ser existente, o "estar a caminho", permanecerá igualmente infindável o seu caminho de conhecimento. E essa estrutura de esperança do que indaga pelo ser das coisas, do conhecimento filosófico, funda-se, afirmemo-lo uma vez mais, no fato de o mundo ser *creatura*; o mundo, tanto quanto o próprio ser humano cognoscente.[44]

O Pseudo Dionísio Areopagita

É interessante perceber a origem das ideias de Pieper – e de Tomás de Aquino – sobre a incognoscibilidade das coisas. Essa origem encontra-se no pensamento do teólogo cristão do século VI conhecido como Pseudo Dionísio Areopagita, a quem o filósofo de Münster dedica páginas preciosas em sua obra. Para Pieper, Dionísio, ao enfatizar a impossibilidade do intelecto humano de conhecer cabalmente Deus e sua criação, tornou-se autor de uma realização grandiosa, da qual o teólogo, vivendo ainda nos primeiros séculos medievais, jamais poderia imaginar ser o principal mentor: ter livrado o cristianismo de um perigo mortal, o racionalismo.

Em *Scholastik*[45], Pieper afirma que Dionísio representou um "corretivo" contra o racionalismo teológico medieval, que deu seus primeiros sinais de existência com a obra de Boécio (480-525) – capaz de escrever um tratado sobre a Trindade usando apenas conceitos da filosofia grega, sem citar um único versículo da *Bíblia*. No capítulo 3 daquele livro, Pieper explica esse risco que ameaçou o cristianismo desde o início. Para ele, uma "compreensão racional" dos que creem é algo indispensável, pois o que crê precisa "saber" o que a palavra divina diz. Porém, outra coisa um tanto radical é a exigência de que a revelação de Deus se faça tão completamente conhecida através da consideração racional que, com isso, o caráter de mistério se torne simplesmente anulado e surja, em consequência, uma fé igualmente supérflua. "Assim entendo 'racionalismo': ele fecha a afirmação em si, nada pode existir que exceda completamente a força da razão dos homens."[46]

Contra essa ameaça, o cristianismo contou com o pensamento negativo do Pseudo Dionísio Areopagita. Em *Dos nomes divinos*, por exemplo – afirma Pieper –, Dionísio destaca que, contra toda especulação racional, há a tese bíblica de que não podemos dar a Deus nenhum nome conveniente se Ele mesmo não o tiver revelado nas Escrituras. Em seguida, porém, ele indica que nem mesmo os nomes revelados podem expressar adequadamente a essência de Deus. Certamente é correto chamar Deus de "justo". Mas essa afirmação positiva, para não ser falsa, necessita ao mesmo tempo da correção de uma correspondente negação. Nosso conceito de justiça – continua Pieper, ainda no capítulo 3 de *Scholastik* – procede do único mundo de experiências acessíveis a nós, em que o justo manifesta seu dever em relação ao outro com quem tem algo pendente. Nisso consiste precisamente a justiça. Porém, à essência de Deus pertence o não ser devedor de ninguém. Assim, pode ter sentido dizer que a justiça de Deus é necessariamente tão "distinta" que não pode ser chamada de "justiça" em sentido estrito. Na realidade, nem sequer poderíamos chamar a Deus de "ente" ou de

[44] J. Pieper, *Luz inabarcável*, p. 74.
[45] J. Pieper, *Scholastik*, p. 329.
[46] J. Pieper, *Scholastik*, p. 329.

"real", pois esses conceitos são tomados das coisas a que Deus dá o ser e a realidade – razão por que Deus não poder ser incluído entre as coisas.

Entretanto, mesmo essas negações – afirma ainda Pieper, interpretando o pensamento dionisiano – não podem ser consideradas como conhecimento sobre Deus. Em *Da teologia mística*, Dionísio conclui com a negação da negação: Deus supera infinitamente qualquer possível enunciado dos homens, seja afirmativo, seja negativo.

Pieper acrescenta que seria equivocado chamar esse corretivo dionisiano de "irracional", porque a razão de enunciados "negativos" não é um vago sentimento injustificado, mas sim o conhecimento claro, "racional", de que Deus supera infinitamente as possibilidades do conhecimento humano.

Como já tivemos ocasião de analisar[47], o pensamento do Pseudo Dionísio Areopagita é uma especulação sobre coisas que não pertencem nem ao mundo sensível nem ao domínio do conhecimento inteligível. É nessa esfera – não material, intelectual ou espiritual – que se instala o que é impossível nomear, mas que nem por isso deixa de existir. Os quatro tratados e as dez cartas que formam o *Corpus dionysiacum* são justamente o reconhecimento de uma realidade radicalmente transcendente, sequer percebida ou imaginada pelos homens. Deus, Criador, Trindade – nomes utilizados para se referir a essa realidade absolutamente incompreensível – são expressões inadequadas, úteis apenas para sugerir que existe algo além da capacidade de apreensão humana.

Essa realidade permanece incognoscível. Isso torna evidente a limitação do conhecimento humano no que se refere à realidade transcendente. Lembrando que, conforme as Escrituras, "ninguém jamais viu Deus"[48], o *Corpus dionysiacum* destaca que o Criador é "um mistério que transcende todo ser", supraessencial a todas as coisas, e que, definitivamente, nada do que existe pode ser comparado a ele[49]. Não existem palavras que possam expressar esse Bem inefável[50]. Nenhuma criatura pode conhecê-lo nem contemplá-lo como é, uma vez que ele transcende tudo, e não há caminhos por onde penetrar em sua infinitude secretíssima[51].

Sendo causa de todas as coisas, Deus não é nada do que existe, pois está supraessencialmente separado de todo ser. "Está muito longe de qualquer maneira de ser, de todo movimento, vida, imaginação, opinião, nome, palavra, pensamento, inteligência, substância, estado, princípio, união, fim, imensidade. De tudo quanto existe."[52]

As realidades secretas de Deus são incomunicáveis, mais profundas do que um abismo, continua o Pseudo Dionísio Areopagita[53]. Ele é Ser que está sobre todo ser, sem que nada o alcance[54]. Não é possível designar seu nome nem seu modo de ser, pois se eleva muito acima de todo entendimento. É um mistério muito distante da realidade das coisas[55], uma luz inacessível que, por sua claridade imensa, se transforma numa impenetrável treva divina[56]. O Pseudo Dionísio Areopagita acentua a inacessibilidade de Deus, afirmando:

---

[47] Cf.: Roberto C. G. Castro, *Negatividade e participação – A influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino*, p. 47.
[48] *I Timóteo* 6:16.
[49] *Da hierarquia celeste* XII, 3.
[50] *Dos nomes divinos* I, 1.
[51] *Dos nomes divinos* I, 2.
[52] *Dos nomes divinos* I, 5.
[53] *Dos nomes divinos* II, 4.
[54] *Dos nomes divinos* II, 10.
[55] *Dos nomes divinos* XIII, 3.
[56] *Carta V*.

> Dizemos, pois, que a Causa universal está por cima de todo o criado. Não carece de essência nem de vida nem de razão nem de inteligência. Não tem corpo nem figura nem qualidade nem quantidade nem peso. Não está em nenhum lugar. Nem a vista nem o tato a percebem. Não sente nem a alcançam os sentidos. Não sofre desordem nem perturbação procedente de paixões terrenas. Não carece de poder nem a alteram acontecimentos imprevistos. Não necessita de luz. Não experimenta mutação nem corrupção nem decaimento. Não se lhe acrescenta ser nem fazer nem coisa alguma que caia sob o domínio dos sentidos.[57]

Deus envolve os seres de tal forma que a mente não pode compreender[58]. Nada consegue explicar o que é supraessencial a todo ser e que excede toda razão e inteligência[59]. Trata-se de uma "ciência secreta" que nem a luz física nem o conhecimento das coisas sensíveis consegue apreender[60], como diz o autor do *Corpus dionysiacum*:

> O mistério de Jesus está escondido. Não há palavra nem entendimento que o descubram. Inefável por mais que dele digam. Ainda que o entendam, permanece incompreensível.[61]

Para o Pseudo Dionísio Areopagita, nenhuma palavra ou conceito – produto do conhecimento do homem – é capaz de expressar as coisas divinas. O intelecto humano visa a conhecer um objeto, que é um ente, um ser. Uma vez que Deus – causa da inteligência e do conhecimento e criador da sabedoria universal e particular[62] – é uma realidade que se eleva muito acima dos seres, segue-se que Ele transcende todo conhecimento. Para conhecê-lo, seria preciso um saber supraessencial[63]. "Não podemos alcançar com o pensamento nem com palavras o um, o incognoscível, o supraessencial."[64]

Não convém empregar a razão, que é uma "auxiliar dos sentidos", para chegar à secreta causa de todas as coisas[65]. Comparado com a inteligência divina, o entendimento humano é uma espécie de erro[66], razão por que os mistérios da Trindade não devem ser entendidos conforme nenhuma das formas de pensar humanas[67]. O máximo que se pode obter com o intelecto é compreender que foi concedido ao homem participar da paternidade e filiação divinas[68].

Em virtude dessa definitiva e radical incognoscibilidade do divino, é melhor se referir a Deus dizendo o que Ele não é do que afirmando o que Ele é, afirma o Pseudo Dionísio Areopagita. "Essa maneira é muito mais própria falando de Deus, pois, como a secreta tradição nos ensina, nada de quanto tem existido se parece com Deus e desconhecemos sua supraessência invisível, inefável, incompreensível."[69]

---

[57] *Da teologia mística* IV.
[58] *Dos nomes divinos* IX, 9.
[59] *Dos nomes divinos* XIII, 3.
[60] *Carta I*.
[61] *Carta III*.
[62] *Dos nomes divinos* VII, 1.
[63] *Dos nomes divinos* I, 1 e 4.
[64] *Dos nomes divinos* I, 5.
[65] *Dos nomes divinos* VI, 6.
[66] *Dos nomes divinos* VII, 1.
[67] *Dos nomes divinos* XIII, 3.
[68] *Dos nomes divinos* II, 8.
[69] *Da hierarquia celeste*, II, 3.

Usar palavras para se referir a Deus significa limitar aquele que é ilimitado e infinito. Ao chamá-lo de Ser, Vida, Luz e Verbo, por exemplo, apreendem-se apenas algumas propriedades do divino[70]. A Afirmação positiva é sempre inadequada para se referir ao mistério inexprimível[71], daí porque, para chegar a Deus, o homem precisa abandonar toda operação intelectual[72]. Ascender à verdade através da negação libera a alma de tudo que lhe é afim na ordem natural, preparando-a para o desconhecido. "Por fim, transcendendo as fronteiras do mundo, a alma chega à união com Deus, tanto quanto é possível da parte dele como da parte da alma."[73]

Em *Da teologia mística* encontra-se delineado esse método de falar de Deus através da negação, em contraposição ao procedimento de fazer afirmações sobre ele. Afirmar, para o Pseudo Dionísio Areopagita, é partir do princípio das coisas e ir acrescentando-lhe afirmações, até chegar aos extremos, à totalidade do que se pode falar sobre esse princípio. Já com a negação se dá o contrário: a partir dos extremos, vão-se retirando as afirmações até chegar ao cume do desconhecido, onde não há palavras nem reflexão. Elimina-se, assim, tudo o que envolve o princípio das coisas – e impede o seu conhecimento pelos homens –, para chegar à união com o incognoscível. É como fazem os artistas ao esculpir uma estátua: lapidam o mármore, tirando da peça lascas de pedra que impedem ver a beleza da forma que desejam criar[74]. Como está escrito em *Da teologia mística*:

> Quanto mais olhamos para cima, mais os discursos se contraem pela contemplação das coisas inteligíveis; assim também, agora, ao penetrarmos na treva superior do intelecto, já não encontramos discursos breves, mas uma total ausência de palavras e de pensamentos. Ao contrário, seguindo de cima para baixo, o discurso se amplia na proporção da descida; agora, todavia, elevando-se de baixo para cima, contrai-se na proporção da subida, tornando-se profundamente mudo, para unir-se totalmente ao inefável.[75]

A Carta I volta ao tema da negação afirmando que os conhecimentos humanos tornam invisível a ciência do não-saber. Quanto mais luzes, menos visível é a treva divina. Ressalvando que o não-saber não significa privação, mas transcendência, o Pseudo Dionísio Areopagita diz:

> Ele (Deus) ultrapassa todo ser e conhecer. Seu ser está acima de todo ser. A mente não alcança conhecê-lo. Negando a ele, pois, existência como a nossa, negando que nosso conhecimento o conhece, esse perfeito não-saber, no melhor sentido, é conhecer aquele que está acima de quanto se possa conhecer.[76]

Conclusão

Como um dos grandes intérpretes da filosofia, Josef Pieper tem o mérito de apontar para o leitor contemporâneo essa tradição de pensamento negativo que, tendo sido assimilada e elaborada de forma magistral pelo Pseudo Dionísio Areopagita,

---

[70] *Dos nomes divinos* II, 7.
[71] *Da hierarquia celeste* II, 3.
[72] *Dos nomes divinos* II, 7.
[73] *Dos nomes divinos* XIII, 3.
[74] *Da teologia mística* II.
[75] *Da teologia mística* III.
[76] *Carta I.*

atravessou os séculos, influenciou importantes pensadores e permitiu que o cristianismo ficasse imune ao racionalismo exacerbado. O filósofo de Münster reconhece, como poucos, a grande dívida que a teologia cristã tem para com o pensador do século VI.

Ao mesmo tempo, seguindo Dionísio, Pieper mostra que a ação humana – exercida por um ser sujeito à incognoscibilidade das coisas – será sempre caracterizada pela contingência, sem que o homem saiba cabalmente se o que faz é certo.

Diante disso, o filósofo de Münster recorre à mais autêntica tradição de pensamento ocidental para apontar a maneira como os filósofos antigos e medievais concebiam o comportamento humano em meio à incerteza e à dúvida. Para Aristóteles e Tomás de Aquino, por exemplo, a ação humana deve estar baseada na virtude da prudência – a arte de decidir e agir corretamente. Conhecer essa hoje esquecida virtude pode trazer novas luzes para a ética contemporânea e ampliar a visão sobre a conduta humana. Por isso, ela será o tema a ser investigado num próximo artigo.

Referências bibliográficas

AREOPAGITA, PSEUDO DIONÍSIO. *Corpus Dionysiacum II*, 2. Auflage. Heraugegeben von Günter Heil und Adolf Martin Ritter. Berlin: Walter de Gruyter, 2012.

_____. *Obras completas*, edição de Teodoro H. Martin. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1990.

CASTRO, ROBERTO C. G. *Negatividade e participação – A influência do Pseudo Dionísio Areopagita em Tomás de Aquino*. São Paulo: Factash/Cemoroc, 2011.

PIEPER, JOSEF. *Scholastik – Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie.* In: Werke, Bd. 2, Darstellungen und Interpretationen: Thomas von Aquin und die Scholastik. Herausgegeben Von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995-2008, 299-440.

_____. *La verdade de las cosas*, tradução de Juan Francisco Franck. Buenos Aires: Librería Córdoba, 2009.

_____. *Luz inabarcável: o elemento negativo na filosofia de Tomás de Aquino – A propósito de uma sentença de Avicena*, tradução de Gabriele Greggersen e Jean Lauan. In: *Revista de Estudos Árabes*, número 5, jan-dez 1995. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), p. 53-75.

_____. *Unaustrinkbares Licht*. In: Werke, Bd. 2, Darstellungen und Interpretationen: Thomas von Aquin und die Scholastik. Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1995-2008, 112-129.

_____. *Wahrheit der Dinge – Eine Untersuchung zur Anthropologie des Hochmittelalters*. In Werke, Band 5, Schriften zur Philosophischen Anthropologie und Ethik: Grundstrukturen menschlicher Existenz, Herausgegeben von Berthold Wald. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1997, 99-179.

Recebido para publicação em 12-05-14; aceito em 18-06-14

Revista Internacional d'Humanitats 48 jan-abr 2020
CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona

O sopro vital – estudos sobre a linguagem

Luiz Costa Pereira Junior[77]

Resumo: (dos editores) Neste número e no próximo, antecipamos a "Apresentação" e alguns estudos do monumental livro ainda inédito "O Sopro vital" de Luiz Costa, um dos mais notáveis linguistas em língua portuguesa. O livro consta de cerca de 500 pequenos estudos, nos quais o autor repropõe os mais variados *insights* de outros autores e de sua própria lavra, sobre as línguas e a linguagem.
Palavras Chave: linguagem. línguas. visão de mundo. antropologia.

Abstract: In this and in the next issue the editors are honoured to present the Preface and some studies of the coming soon book "O Sopro vital" by Luiz Costa on language and anthropology.
Keywords: language. anthropology. Weltanschauung.

Introdução: a apresentação do livro

A atual Babel mundial vive divórcio compulsório. Os últimos séculos continentalizaram o contato entre as culturas, tanto quanto iluminaram o que as distancia. Ardem as chagas da vivência que fazem da diferença a chaga intolerável: ignorância, xenofobia, fanatismo, racismo mútuo, desigualdade, misoginia, homofobia, crise de fronteiras, proteção à rede de privilégios das elites, obediência irrefletida, batalhas étnicas, idolatria do mercado sobre tudo e sobre todos.

Juntas, essas chagas formam um sistema de pensamento sem que uma chaga precise da companhia de todas as demais para o conjunto produzir seus efeitos, como age uma unida família de parentes que não se toleram. Tal sistema permite escolhas estratégicas sem que seja necessário ocupar todos os espaços, sem ser preciso selecionar todos os elementos disponíveis em sua loja de desumanidades legitimadas ou de falta de transcendência. Seus apelos nem necessitam invadir todos os poros e veias em que podem frutificar porque se acomodam às possibilidades abertas pelo obscurantismo do momento.

Esse macrossistema nocivo à coexistência deve ser combatido, ferido, esvaziado.

A resistência provavelmente não virá da metanarrativa totalizante e homogênea, o próximo esquerdismo, feminismo, liberalismo ou qualquer [-ismo] progressista. Se vier, é possível que seja tão bem sucedida quanto mais orgânica; epidérmica porque de alguma forma poeticamente incorporada; pessoal e instintiva quando já cultural; uma guerrilha contra os lugares comuns da linguagem. Pois sempre há outras formas de encarar diferenças sem a blindagem contra o contato, esse soro de pureza, retidão e horror.

Num mundo que é linguagem, nem é difícil constatar isso.

Confrontadas, muitas distinções entre idiomas refletem o horizonte de possibilidades da mesma preocupação humana – e elas são lembretes úteis. Em áreas

[77]. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Fundador e diretor da revista "Língua Portuguesa" da Editora Segmento.

inteiras do vocabulário, da semântica e da sintaxe, as culturas afirmam a si mesmas enquanto se completam quando parecem confrontar-se.

Sentida diferentemente, diversamente nomeada, a experiência humana pode ser em muito parecida em lugares os mais diversos – a materialidade do mundo oferece níveis parecidos de resistência, apesar de línguas diferentes não só usarem palavras diferentes como dizerem coisas diferentes até quando parecem dizer a mesma coisa. De fato, não há lei de tradução que apague o resíduo de cada linguagem, a contribuição de cada cultura, a sintonia de cada época, as seleções prévias que deixaram traços em nossas interações e revelam as misturas em cuja unidade nos reconhecemos.

O efeito a longo prazo pode estar no murmúrio de séculos de conversação, contatos mútuos e exercícios sociais diários. Pois a linguagem não é só, como sugere Jurgen Habermas, o repertório de condições que capacita a pessoa a interpretar e a agir ante o que ocorre em sua comunidade. Ela se torna esse repertório ao mesmo tempo em que não se reduz a ele. Em parte porque o mesmo movimento que nos capacita a interagir cria a memória coletiva dos momentos em que a realidade prosaica foi cortada por um *insight*, um fato revelador ou admirável que sobrevive muito depois de sua efervescência (Jean Lauand).

Tudo o que se pode almejar sobre o esclarecimento e a profundidade dos fatos está na revelação desses *insights*. Não há acesso a uma verdade fundamental das coisas, só às experiências humanas que se sedimentaram na superfície da vida, nas práticas cotidianas e na linguagem (Josef Pieper). Tais experiências, formadas por percepções imemoriais ou momentos marcantes da cultura, contêm significados que se perderam, transformados por sucessivas e seculares alienações coletivas. Concepções de época, juízos de valor e limitações da realidade estão encobertos em fenômenos que não exibem rastros, em conceitos abstratos, vocábulos insuspeitos e realidades que parecem existir desde sempre.

A língua é o grande reservatório da experiência, mas também não é só isso. Ela é o acervo produzido pelo desempenho humano ao interagir, as convenções criadas nas formas de expressão cultural e a história das interpretações de seus inúmeros textos (Umberto Eco). Estruturações do discurso não são formas vazias, traduzem motivações e contingências, refletem experiências arraigadas que compõem a imagem que fazemos de nós, de nossas capacidades e ações.

A linguagem, voz sem dono, dona da voz, é nossa pedra de toque.

Ela é a moldura que tantas vezes se revela conteúdo do quadro.

Toda língua preenche os poros do ecossistema em que a identidade cultural é construída. Mas toda língua é árvore que ramifica, produz frutos em diferentes territórios, criando suas próprias demandas por onde se instala. Ainda não sabemos se o fato de alguém ser nativo de um idioma signifique só a absorção de um contexto acidental ou a incorporação da estrutura lógica da civilização que o antecipou. Mas não há porque acreditar que estejamos na prisão perpétua de qualquer uma dessas possibilidades. Pois ser de uma língua não é estar fadado a ser orientado por ela, mas a transformá-la na interação.

Em sua parte suculenta, a linguagem é interação, não simples mediação entre o pensamento, o mundo e o ser. Ela não é mero instrumento para expressar o que se pensa.

A linguagem é usada para comunicação, obviamente, mas tudo o que fazemos também o é: nosso visual, penteado, sorriso, até a maneira de andar. A língua propriamente dita passa mais tempo na mente do que na comunicação (Ataliba de Castilho). Sonhamos em nosso idioma e Platão já dizia que pensar é o diálogo

silencioso de si consigo mesmo. Não pensamos primeiro e então expressamos o que foi pensado, mas pensamos ao nos expressar. Pensamos porque somos linguagem. Fora dela, o pensamento seria tão indiferenciado que não se realizaria (José Luiz Fiorin). Toda língua age na mente em pedaços, com fragmentos paralelos, simultâneos e sobrepostos: nosso discurso interior é composto de fragmentos do discurso externo que foram internalizados (Noam Chomsky).

Se quisessem viver e sobreviver, os hominídeos do Paleolítico perceberam que deveriam emitir ruídos particulares em resposta a sons especificos de outros hominídeos. Gostamos de pensar que substituímos essa dinâmica acidental e aleatória, acaso comunicativo de tentativa e erro, por um sistema de descrição lógico a fazer correspondências com o mundo e o eu. A capacidade gramatical é uma estrutura interna à mente, inata, mas muitos fatos gramaticais se consolidam pelo método dos hominídeos, mais do que por ideais sistêmicos. O mero saber partilhado da língua (o sistema) não garante compreensão mútua (Richard Rorty). A estrutura comum nunca é tão evidente e constante para que a pessoa simplesmente a decore, domine e aplique aos casos. Ao menos não como a tradição gostaria, como se a língua fosse a estrutura a que basta conhecer os dados constitutivos e os envolvidos jogassem a mesma partida, com as mesmas regras e distâncias entre os jogadores (Rorty, again). Mudanças no idioma parecem derivar de contínuas inferências, não da necessidade de adequação ao não linguístico (o mundo, o eu) ou de derivas previsíveis: há distintos repertórios de saberes e distintas necessidades de negociação de sentidos.

Mas habitamos um terreno baldio de incertezas e disputas por hegemonia conceitual. Se há quem acredite que os fenômenos são interpretados segundo o idioma, há mais gente que defende o oposto, que diferenças linguísticas se subordinam às distintas concepções de mundo. Nem tanto ao mar, nem à terra.

Uma coisa é dizer que a linguagem determina o comportamento, o pensamento ou a ação, afirmação carente de evidências. Algo diferente é afirmar que os limites da língua são os limites do mundo.

Uma língua pode ser testada para demonstrar se tem influência no pensamento, se sua ação é subliminar, trajetória comum ou suave aroma do lugar. Mesmo quando comprovados seus efeitos no pensamento, no entanto, eles não deveriam constituir para nós seu maior fascínio. Simplesmente porque não são poucas as vezes em que a linguagem, depósito da memória ou agente da história, ilumina uma realidade demasiado humana. Somos o que dizemos e dizemos o que somos, mas o verbo “ser” neste “somos” é mais que um mero plural: dizer nos constitui tanto quanto nos faz interpretar e ser interpretados. O verbo “ser” neste “somos” indica não a persona, mas o ângulo que incorporamos da língua em que nascemos e tantas vezes dispensamos porque outros fatores tiveram peso.

Por mais global, niveladora ou multilíngua que seja nossa experiência, nascer nas línguas de nossos pais é assimilar uma vivência, ser preparado para lidar com desafios de um modo e não de outro, é articular a realidade que nos cerca, mas não a todos em todo lugar. Isso não significa que o feitiço atraente de tais limitações seja mais forte que a riqueza de nossas experiências ou a reanimação do pensamento que, em momentos de inércia, se deixou enfeitiçar pela linguagem. Esse feitiço costuma mostrar seus efeitos. Isso deveria ser o ponto de partida, não a dúvida ao final do esforço por entendimento.

É nessa dimensão que se pode dizer, talvez só figurativamente, que a comunidade desfruta concepções que afetam a linguagem que afeta suas concepções. Ou que cada língua denuncia as prioridades de uma cultura. Se esta cultura despreza, não se importa tanto ou não tem o hábito de priorizar uma determinada preocupação, tal preocupação pode não ser iluminada por sua linguagem. Ela pode ser central a

outra cultura sem que haja superioridade de uma língua sobre a outra – língua alguma reduz a capacidade de se perceber o que em outra língua se percebe, mesmo quando ambas parecem operar como um filtro.

O diálogo entre línguas é uma forma de estrangeirismo às avessas.

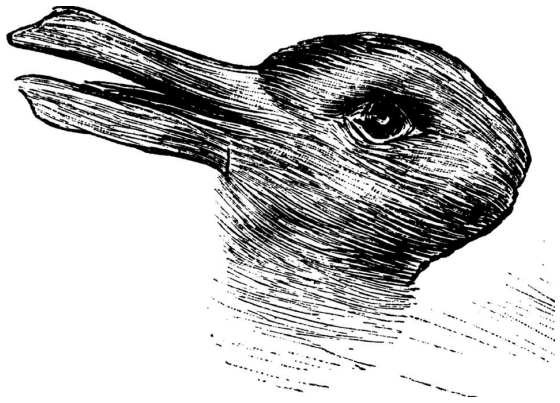
Nossas escolhas definem nossas prioridades, assim como as escolhas feitas antes de nós responderam a limites a que nossos ancestrais tiveram de superar e são por nós reproduzidas mesmo depois que perderam sua utilidade.

Mas quais prioridades? Que escolhas foram feitas que indicam a forma como o ser respondeu à sua realidade, à herança das civilizações que o compuseram, aquilo que o distingue em seus atos de fala? O que nossa relação com a linguagem e a ação dos povos que nos integraram pode contar sobre nós?

Anotação de caderninho: acertar o passo com as linguagens que nos integram.

Porque talvez nem sempre nossas prioridades definam nossas escolhas.

Ilusão de ótica por escrito



O homem está na loja de antiguidades, hipnotizado pela caçada pintada no tapete.

O que o leitor testemunhará a seguir, em *Histórias de mistérios*, de Lygia Fagundes Telles, é uma fusão de percepções desnorteadoras para o personagem: “Conheço o caminho”, repetiu ele ao desviar dos móveis. Ele esboçou voltar, apoiou-se num armário e estendeu os braços. Seus dedos tocaram uma árvore onde devia estar uma coluna. Ele percebe incrédulo que entrou na tapeçaria e está no bosque, os pés pesados de lama, os cabelos empastados de orvalho.

Como a ilustração *PatoCoelho*, criada em 1899 por Joseph Jastrow, a distorção perceptiva aqui vem da descrição realista. A ilusão clássica em que duas coisas são visíveis numa terceira talvez seja um modo mais fiel de interpretar imagens do que se imagina. Costumamos descrever a mudança na imagem como se fosse falha de percepção, e a figura tivesse mudado. Mas o que muda é nossa impressão visual. Não vemos a figura transformar-se, vemos outra coisa, o pato que agora é coelho.

Quem procura uma figura em outra, e a encontra, vê de modo novo. Dispomos de dois modos de usar o verbo "ver": "ver isto" e "ver uma semelhança". Como o coelho que é pato, a descrição engana (vejo a semelhança) por ser exata (vejo isto, não aquilo). A faculdade humana de admitir o real é não só frágil, mas problemática. Não nos recusamos a ver, não negamos a existência do que vemos, mas negamos suas consequências. Permanecemos convictos do que pensávamos antes de ver, como se nada tivesse sido visto.

Se a realidade ultrapassa o aceitável, a percepção é interrompida para a consciência ficar a salvo. Ilusões de ótica não são erros mas parte da experiência perceptiva do real: a percepção cede à linguagem, que refrata a imagem. Vivemos o imperativo de saber se podemos confiar no que vemos. Podemos duvidar que um oásis seja real. Mas essa suspeita só faz sentido porque não se duvida de outros fatos – que se está no deserto, onde miragens são esperadas. Só se duvida da realidade da imagem se o mundo em que ela se insere não é questionado. Se for questionável, a mente recua, a linguagem avança e toma a frente do real.

Fonte: Lygia Fagundes Telles. *Histórias de mistério*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. / Ludwig Wittgenstein. *Investigações filosóficas.* Petrópolis, Vozes, 7ª edición, capítulo XI, 1984: 188-193. / Clément Rosset. *O real e seu duplo*. Porto Alegre: L&PM, 1998: 11-21.

A construção do prejudicado

Há construções sintáticas que ocorrem sempre nas mesmas condições.

Uma dessas fórmulas situacionais brotou da necessidade de intimidade e aproximação pessoal por parte do brasileiro.

A pessoa fala da situação que, causada por outro, o atingiu diretamente.

A expressão brasileira criou, para esses casos, uma recorrência sintática.

Faz o enunciador representar a si como protagonista da ação de outro:

"Eu havia combinado o serviço e ele me sai de férias".

"Veja se não me vota em tucano".

"É tão palhaço que, na escola, ele me vestiu de noiva e saiu desfilando".

Quem saiu de férias foi outra pessoa. O voto não é dado a mim, mas a um tucano. E quem se vestiu de noiva foi Antonio – não fui vestido por ele.

O pronome oblíquo brasileiro projeta pessoalização:

"Não me bata nesse cachorro". Pois maltratá-lo é maltratar a mim.

Essas estruturas argumentais deixam evidente a ampliação da valência de um predicado – o enunciador pessoaliza aquilo de que não participa.

Busca-se frisar o alcance profundo da ação na pessoa do enunciador.

Pouco importa se a expressão é sustentada nos fatos.

A abordagem pessoal recrimina o excessivo apego à realidade objetiva.

Fonte: Maria Margarida Martins Salomão. "Teoria da linguagem – A perspectiva sociocognitiva". Em: Neusa Salim Miranda e Maria Margarida Martins Salomão (orgs.). *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009: 26-27. / Jean Lauand. "O meu! Minha nossa Senhora!" *Língua Portuguesa* 57. São Paulo: fevereiro 2009: 42-3. http://www.jeanlauand.com/page58m.htm

O que diz o indizível

Muito ainda será dito sobre as coisas que não conseguem ser ditas. Sobre sentimentos e impressões que parecemos incapazes de expressar, para os quais palavras fracassam e, por maior que seja o esforço, podemos tão só tangenciar. Tente agarrar uma intensidade ou descrever um estado de coisas, sem sucesso. Neste momento, alguém está sendo remoído por uma crepitação de espírito que não consegue traduzir.

Se há situações e sensações impronunciáveis, é o caso de saber se algo não pode ser enunciado porque não há como fazê-lo – a linguagem não nos daria ferramenta para tanto; ou ela pode, nós é que não sabemos como – e haveria o inalcançável pelo pensamento. O impronunciável não se confunde com o que não se tem prova empírica. A ideia de Deus pode ser expressa, está ao alcance do que se pode equacionar e abordar. O indizível se funda na crença de que dizemos sempre menos do que queremos, na medida inversa de que somos mais do que expressamos. Prevalece, com isso, a hipótese do fracasso da linguagem. Mas se algo não está oculto aos sentidos e à imaginação, ele é dizível, passível de ser objetivado.

O indizível, as voltas que a linguagem dá, pode ser dito. É raciocínio ondulatório: se há como dizê-lo, não estamos sendo sinceros ao chamar algo de "indizível" – do contrário, a palavra "indizível" perde território de referência. O indizível seria tautológico (pode ser dito, pois determinado, mas ao ser dito não faz sentido classifica-lo de "indizível"). Em geral, é de uma sensação bem definida que tratamos, de uma nitidez que atordoa, contra a qual lutamos para determinar a identidade. A sensação deve estar ligada ao que se pode descrever: devemos estabelecer relação entre um comportamento externo conhecido e a consciência particular da sensação. Sei que um vinho é da marca alfa porque eu o conecto à uva beta e ao processo de fabricação delta. A sensação isolada precisa do referencial externo. A pessoa a quem falamos do indizível precisa de antemão saber que "aquela" sensação se refere a uma dor antes de entender o sentido de "solidão". É preciso já dominar um mínimo de informação para perguntar pelo nome de algo, pois só pergunta pelo nome de algo quem já sabe o que fazer com ele.

Se nada escapa à linguagem, o que fazer quando o mundo nos pega sem resposta? Talvez, imaginam os sociólogos, algo se torne indizível porque a coletividade não lhe deu importância. Há dificuldade de "transmissão do fundamental" quando só a experiência direta importa. Talvez, como se credita aos terapeutas, o indizível seja sintoma do sujeito fraturado, adormecido sob camadas de expressão consciente. O dizível é o que é manifesto em estado de alerta, mas ninguém é "dito" nesse plano. Ele está no discurso descontínuo e espiralado. Porque o que queremos dizer no fundo está deslocado, atribuído a outra coisa: não sabemos dizê-lo, mas está lá, nas entranhas da mente – se revelada a estranheza subterrânea, o indizível se torna dizível, o ser vai à forra desta inimiga natural chamada linguagem.

O segredo talvez seja dar ao que é conhecido um tom inaugural e, a partir daí, dar contorno ao indefinido. Se tudo falhar, é preciso estar aberto à ideia de que, à falta do que dizer, o melhor pode ser calar.

Fontes: Ludwig Wittgesntein. Tractatus logico-philosophicus. São Paulo: Edusp, 1994. / _____. Investigações Filosóficas. Petrópolis: Vozes, 1994. / Ernst Tugendhat. "Wittgesntein: A impossibilidade de uma linguagem privada". Trad. Plínio Junqueira Smith. Revista do Cebrap 32. São Paulo: Cebrap, 1992. www.cfh.ufsc.br/~wfil/tugendhat.htm. / Luiz Carlos Lisboa. O nome das coisas. São Paulo: Summus, 1990.

Banzo

O escravo que se mata na América renasce livre na África. Das águas de Saint Christopher, no Caribe, ao sertão de Minas Gerais, no Brasil, a morte voluntária serena a alma que deixou de ser dona do próprio corpo.

Muitos são os que se prostam apáticos para morrer de fome assim que saem dos navios negreiros.

Outro tanto se enforca ou se afoga nas plantações e dizem os alarmados que há até quem coma terra e cal, pois é tamanha a falta do solo natal ou tamanha a vontade de curar a indigestão de crueldades.

Farto dos suicídios negros em sua fazenda, o senhor de escravos Bouriau saiu de facão em punho na Saint Christopher de 1677 para decapitar os enforcados que encontrava nas matas e os grevistas de fome que sucumbiam nas senzalas:

– Morram, se quiserem! – gritou aos vivos, o sangue caindo pela lâmina. – Em seus países vocês não terão cabeça e não poderão ver, nem ouvir, nem falar, nem comer!

"Banzo" é o nome brasileiro desse mal da diáspora, a versão tropical da "Heimweh" do nórdicos, da "Maladie du pays" e do "Mal de corazón".

"Nostalgia" (νοσταλγία, de νοστος, "nostos", voltar, e άλγος, "álgos", dor) foi o termo clínico pacificado em 1678 pela Suíça para unificar tantos nomes num diagnóstico.

Os soldados convocados à força e deslocados para longe sofriam da "patetisk sinnessjukdom" (pathetic insanity) que leva à apatia e ao desinteresse pela vida. Eles sofriam insônia e tristeza, fraqueza e falta de apetite, ansiedade e palpitações, febre e estupor. Aos poucos, a melancolia helvética se tornou menos suíça e militar, e passou a ser uma noção clínica.

Há uma palavra "banzo" celta, que chegou ao galego-português. Mas "banzo" tem aparência africana, africana demais para não ser real a etimologia do quimbundo.

A origem africana, no entanto, parece ter vindo depois do fenômeno: "mbanza" no século XVIII teria o sentido de "aldeia". Por extensão, "banzo" é a falta da aldeia natal.

Se era mesmo angolana, "banzo" foi incorporada ao falar europeu para cumprir propósitos coloniais.

As vilas tribais não eram chamadas de "mbanzas", mas de "divatas". Eram construídas para permitir mobilidade, necessária contra ataques surpresas de animais e inimigos.

As divatas tinham habitações temporárias e cemiterios improvisados.

Já a mbanza era a "cidade" em moldes europeus, com construções estáveis, fixação à terra e poder político central.

As mbanzas, sólidas e fixas, eram a base para os europeus fazerem comércio e erguerem igrejas e casas para o ensino dos colonizados a partir de 1483.

As divatas serviam à tradição.

Para um bacongo, a importância não era a construção de um imóvel em pedra, mas o lugar da paisagem em que a tradição definia que deviam ser instaladas tendas de oração, sepulturas e palhoças coletivas para tomadas de decisão, ritos de iniciação e julgamentos tribais.

A forma “banzo” já estava, então, presente em idiomas não africanos, com origem náutica no galego (as tábuas da estrutura central dos navios), galês (barra transversal) e espanhol (barra).

Os sentidos de “desânimo zangado” e “forma passiva de suicídio” não recebem o nome “banzo” em outras partes da América de influência subssaariana. Mas o nome virou doença-argumento pela abolição da escravatura brasileira no século XIX.

Suicídios são atos extremos, não redutíveis a uma só explicação. O desgosto do cativeiro, sendo um dos fortes motivos, não devia ser o único. As tentativas de morte voluntária podem ter sido atos de desespero em muitos casos, em outros talvez fossem um modo de negociar melhores condições de vida, um sinal de revolta ou até uma liberdade simbólica. É difícil verificar quantas das mortes atribuídas ao banzo não encobrem o assassinato de escravos por seus senhores.

O fato, no entanto, é que o suicídio passivo dos escravos da América deu um significado simbólico a uma superfície instalada do outro lado do oceano.

O ato ganhou força por remeter a um território africano que fornecia experiências mesmo a quem nasceu e viveu sempre na América.

Um bacongo podia nunca ter pisado numa mbanza, mas ela tinha significado em sua vida, era a personificação da terra em que viveram seus ancestrais, onde a sequência de ações coletivas formaram uma tradição.

Qualquer que seja sua origem, o uso deu a “banzo” uma aura africana.

A pessoa não sente uma emoção chamada “banzo”, ela “tem” banzo, ela “é” banzo, ela “contraiu” banzo. Ter banzo é servir de pista de pouso para uma emoção externa, um canto melodioso e remoto que se incorpora à pessoa como quem incorpora uma entidade espiritual.

Nada mais africano do que isso.

Fontes: Eduardo Galeano. *Nascimentos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983: 297. / Luis Antonio de Oliveira Mendes. *Memória a respeito dos escravos e tráfico da escravatura entre a Costa d’África e o Brazil: apresentada à Real Academia de Ciências de Lisboa, 1793*. Porto: Escorpião, 1977. / Lycurgo de Castro Santos Filho. *História geral da medicina brasileira*. V. 1. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1991. / Georges Balandier. *Daily life in the kingdom of the kongo from the sixteenth to th eighteenth century*. London: Allen & Unwin, 1968: 139-149.

Recebido para publicação em 15-05-19; aceito em 19-06-19

Revista Internacional d'Humanitats 48 jan-abr 2020
CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona

David Keirsey e o temperamento das crianças – estilos de aprender e de ensinar

João Sérgio Lauand[78]

Resumo: Notas de conferência para o Curso de Difusão Cultural para Pais do Colégio Luterano São Paulo, 7-5-19. A tipologia de David Keirsey nas crianças e em seus diversos estilos de aprendizagem.
Palavras Chave: David Keirsey. estilos de aprendizagem. Temperamento infantil.

Abstract: Notes of a lecture for "o Curso de Difusão Cultural para Pais do Colégio Luterano São Paulo", May, 7 2019. The typology of David Keirsey applied to children and their different styles of learning.
Keywords: David Keirsey. Temperament in children. Styles of learning in children.

Parte I – A teoria de Keirsey

Introdução

São muitas as piadas que ouvimos sobre como as pessoas de diferentes nacionalidades se comportam. Lembro-me vagamente de uma em que davam um elefante a escritores de várias origens e pediam que a partir das observações escrevessem um livro para uma data determinada. Os americanos ensinavam a lucrar com o elefante, os japoneses miniaturizaram o bicho, franceses publicaram "*L'Éléphant et l'Amour*", os brasileiros venderam o elefante e pediram mais tempo, os italianos compuseram a ópera "O Elefante de Sevilha" e os alemães apresentaram o "Breve Tratado sobre a Tromba do Elefante" em 4 volumes.

Brincadeiras e exageros à parte sempre estamos tentando entender o que leva as pessoas a agirem de determinada forma.

Nesse sentido, uma das experiências mais bem sucedidas foi a realizada por David Keirsey (DK) relatada em seu livro *Please Understand Me* de 1978 (PU1) revisitado em 1998 (PU2). Esse psicólogo americano parte da observação, ao longo de anos no desempenho de sua profissão, para formular a teoria de que podemos ser considerados em quatro grandes grupos de acordo com nosso temperamento. Cada um desses tipos pode ser subdividido em mais quatro "sub-tipos", resultando em um total de dezesseis possibilidades.

A doutrina dos temperamentos (e em número de quatro) remonta a uma tradição muito antiga, da Grécia antiga, passando por Roma, pelos árabes e pela Idade Média (Hipócrates, Galeno, Platão, Aristóteles, Averróes, e tantos outros) e –com as devidas modificações – chega aos nossos dias.

O temperamento é uma tendência natural de atuação, muito marcante e reconhecível, que nos acompanha ao longo de toda a vida. Como é lógico, as nossas decisões individuais vão depender de muitos fatores como o ambiente, a educação, a experiência, a necessidade e tantos outros. Uma das dificuldades para identificar nosso temperamento pessoal é confundi-lo com esses outros fatores. Por isso, nesta observação, recomenda-se tentar identificar o que é mais natural, temperamental, em nós.

Para chegar a seus tipos, Keirsey, baseado no "Tipos Psicológicos" de Jung, vai utilizar quatro pares de fatores constitutivos. As duas primeiras respostas nos

[78]. Doutor em Educação pela FEUSP.

levarão aos quatro tipos de temperamento e as duas seguintes definirão uma das dezesseis alternativas mais definidas (4 para cada tipo de temperamento).

Primeiramente ele nos pergunta se somos observadores (S) ou introspectivos (N). Caso sejamos observadores (S), a próxima divisão é entre organizados (J) ou indagadores (P). Teremos assim os tipos SJ que ele chama de guardiães e os SP, artesãos. Aproveitamos para fazer uma observação sobre os termos utilizados. Para as os pares de preferências e os tipos Keirsey utiliza nomes que não são de imediata associação. Vamos seguir aqui os nomes que nos parecem mais adequados e didáticos em português – na informalidade desta conferência –, mesmo que não sejam a tradução dos que ele utiliza no original.

Com os introspectivos (N) a complementação é com amistosos (F) ou realistas (T), resultando nos NF (idealistas) e nos NT (racionais).

Já temos falado desse tema outras vezes. Aqui vamos observar como aplicar essa teoria ao comportamento das crianças. Vamos seguir a publicação de DK em seu primeiro livro, onde dedica um capítulo a esse tema. Boa parte do que faremos aqui será traduzir e adaptar o texto original.

Parece-nos um texto excelente e com enormes aplicações. As observações de DK durante anos dão credibilidade às suas teorias. Algumas vezes que tivemos a oportunidade de apresentar esse texto a professores que estão em contato direto com as crianças percebemos a enorme ressonância que produzia.

Seus estudos levaram-no à observação de que aproximadamente 45 ou 50% da população são do tipo SJ e cerca de 35 ou 40% são SP. Os tipos N são mais raros e correspondem a menos de 10% cada um. O ambiente clássico escolar é SJ. As crianças desse tipo se sentirão bem na escola, mas para os outros ela poderá muito bem ser um problema. A forma de resolver isso não é óbvia. Mas o fato de reconhecer essa dificuldade já é um grande avanço. O texto a seguir desenvolverá esse tema.

Keirsey trabalhou no ambiente de escolas norte-americanas, algo que devemos considerar, mas que, para efeitos desse tema, pode em boa medida ser aplicado à nossa realidade escolar: semelhante quanto ao espectro de temperamentos na escola.

Seu texto é de 1978 e podemos afirmar que em várias escolas algumas coisas mudaram, mas em outras não. Nesse período de quarenta anos houve enorme avanço tecnológico com o aparecimento e difusão massiva dos celulares e computadores que afetaram muito o comportamento e a forma de se relacionar de muitas pessoas. A esse respeito vejam-se os livros da psicóloga norte-americana Jean Twenge, *iGen* e *Generation Me*, e o do psicoterapeuta Tom Kersting, *Disconnected*.As escolas modernas vão alterando seu currículo e algumas incluíram matérias menos "técnicas". Contudo, a análise temperamental continua muito sólida.

A seguir, entrando mais no texto de DK que vamos apresentar e comentar teremos uma introdução, os pares de características, os quatro temperamentos e finalmente uma análise de como os estilos aprendem. Ao final apresentamos também uma tradução de uma nota sobre os estilos de ensinar, do Western Nevada College.

A teoria dos temperamentos

Um dos conceitos introduzidos por DK é o que ele chama Projeto Pigmaleão. Já analisamos esse tema em outro artigo. Esse personagem da mitologia grega, um escultor, procurava a mulher ideal. Com essa expressão, nosso autor se refere à atitude muito comum e generalizada de querer transformar nossos próximos em pessoas ideais, segundo nossos critérios. Os títulos de seus livros, "Por favor, aceite-me" (em tradução livre) são a reação da pessoa que não quer ser transformada.

Esse Projeto está presente também na educação dos filhos. Tendemos a pensar que todos os que passam pelas mesmas situações terão as mesmas experiências. E não é assim: temperamentos diferentes terão sensações radicalmente diferentes. Quando o pai ou educador observa as crianças e pensa que estão tendo a mesma experiência que ele teve em situação análoga está cometendo um grande erro. Como dizia Oscar Wilde "egoísmo não é viver à nossa maneira, mas desejar que os outros vivam como nós queremos".

DK fala dos quatro cavaleiros do Apocalipse aplicados a essa situação que já não serão a fome, a peste, etc. mas a atribuição, intrusão, impenetrabilidade e a "desconfirmação". Dessa forma, vão se atribuir aos outros sentimentos que não têm, entrar em suas vidas, torná-los incompreensíveis e condenar suas atitudes provocando insegurança. Tudo feito com grande boa vontade mas com consequências que podem ser desastrosas.

Toda criança vem a este mundo com um temperamento. Eles são diferentes desde o princípio de sua formação e apesar de todos os sermões que recebam permanecerão assim. O texto traz um exemplo. Imaginemos um caso comum, uma classe em que a professora é SJ e tem 32 alunos sendo, digamos, 13 SJ como ela, outros 13 SP, 3 NT e 3 NF. Na sala os alunos estarão distribuídos nas filas e colunas das carteiras. A professora é responsável e vai estimular os alunos a fazer suas tarefas com cuidado, nitidez e diligência para que com o tempo mostrem bons hábitos para estudar e se convertam em pessoas formais, honradas, que ajudem e que sejam cidadãos responsáveis, dispostos a ter um papel adequado na sociedade. Acontece que essa é a visão SJ do que a escola deve ser e ela tentará fazer com que todos queiram o que os SJ querem. Os que não desse tipo não se interessarão muito por essas metas. Para ela as crianças são todas iguais e as que não reagem ao que ela apresenta o fazem por um erro e ela tentará "corrigir" as 19 que não são SJ.

Esse é o quadro quando ela não percebe que algumas crianças são muito diferentes dela e entre si. Mas e se perceber, que deverá fazer? Como tratá-los de forma diferente? Deverá abandonar o que julga ser o propósito da educação? Como dar tarefas, explicar e perguntar a tipos bem diferentes?

As soluções não são fáceis. Mas enfrentar essas questões, mesmo que não de forma ideal, será sempre melhor que pretender que não existem, desqualificar as mensagens enviadas pelas crianças e causar-lhes talvez um dano irreparável.

O professor é um representante dos pais e de certa forma um delegado seu. Que deve fazer diante da complexidade imposta pela noção de que as crianças são diferentes? Em primeiro lugar familiarizar-se com as características desses temperamentos. A partir daí, cada vez que lide com um pequeno poderá perguntar-se que tipo de pessoa tem diante de si e que mensagens deverá enviar para ter uma relação que facilite a comunicação de modo mais produtivo. Essa atitude não acarretará falta de espontaneidade e será sempre melhor do que pensar que a criança é semelhante a si. Vejamos então essas características.

Pares de possibilidades

Tenhamos presentes as quatro diferenças propostas por Keirsey – Reserva, Expressividade; Observação e Introspecção; Afeto e Intelecto; Organização e Indagação. Os nomes apresentam uma dificuldade inicial de interpretação mas esperamos que fiquem claros com as explicações que virão a seguir e com a prática de identificá-los. Os padrões de comportamento procedem do temperamento e não tanto das "preferências" de Jung mas estas são importantes para fazer as classificações.

Expressividade (E) e Reserva (I)

> *Quando um desconhecido se aproxima ou quando é proposto um exercício ou jogo novo a criança fica indecisa ou vai ao encontro da pessoa ou jogo com naturalidade?*

A criança reservada hesitará quando enfrente algo ou alguém que desconhece, enquanto o Expressivo se aproximará com facilidade. O reservado tende a ser introvertido e menos intrometido que o seu oposto. Responderá com mais lentidão às ideias ou objetos que apresentem, como se estivesse absorvendo suas qualidades antes de manifestar uma reação. Dessa forma, aparentará, às vezes, ser menos inteligente do que na realidade é. Tende a desenvolver seus hábitos mais lentamente e esconde do "público" os aspectos de seu temperamento que estão se desenvolvendo. Apresenta as qualidades que já desenvolveu, os sentimentos e convicções do reservado de ontem. O que está em processo de crescimento não é revelado a professores, pais ou amigos. Assim, como acontece com o adulto, a criança reservada sente-se incômoda com os que a rodeiam. Com frequência é considerada teimosa porque guarda suas respostas até tê-las ensaiado interiormente.

Wickes, um discípulo de Jung, nos advertiu do possível dano que podemos causar à criança introvertida se insistirmos em que se comporte como expressiva. Infelizmente, ela costuma ser mal entendida e pressionada para que mude. Sua inquietação diante de estranhos, sua tendência a retirar-se, sua reserva, seu lento desenvolvimento das graças sociais, sua tendência a manter a cabeça baixa e pôr os dedos na boca diante de estranhos, seu medo quando um adulto se volta para ela, sua lentidão em oferecer-se como voluntária na classe, suas dúvidas em manifestar o que está em sua cabeça e em suas mãos, sua necessidade de privacidade, tudo isso são aspectos de seu comportamento que tanto pais como professores procurarão "corrigir" e, nesse processo, lhe manifestarão que sua forma de ser, natural, tímida e introvertida é errada.

Por outro lado, a criança expressiva será muito melhor entendida e vai se relacionar bem e com desenvoltura com os outros. Sente-se bem comunicando-se e tende a responder com espontaneidade e entusiasmo. Participa sem hesitações nas atividades de grupo e aceita as ideias dos outros sem necessidade de ser animado. Adapta-se bem se a família se muda, encontra facilmente novos amigos entre os vizinhos e na escola brinca com eles tranquilamente. Poucas vezes é visto brincando sozinho o que acontece muito com o reservado. Aceita muito melhor os comentários negativos que seu oposto e assimila o ridículo e a crítica evitando o isolamento que poderia ter com pessoas que lhe são importantes. Está de acordo com a opinião pública e segue as ideias da maioria em assuntos de interesse comum. Adapta-se rapidamente a situações novas e se expressa com rapidez.

Costuma ter muitos amigos enquanto o reservado se concentra em poucos. Mostra-se predisposto para as situações nas quais o reservado parece hesitar. Exibe segurança em sua atitude quando está diante do novo e do desconhecido. Já o reservado é cauteloso como se pudessem lhe ocasionar algum perigo. Como o número de expressivos excede os outros em uma proporção de 3 a 4 para 1 recebem consideravelmente mais confirmação de sua conduta e atitude, tanto por parte de adultos como de crianças. Como consequência os expressivos crescem com menos dúvidas sobre si mesmos que os reservados.

Observação (S) e Introspecção (N)

> *A criança sonha acordada com frequência e parece desejar ouvir histórias fantásticas repetidas uma e outra vez ou fica brincando e apreciando aventuras baseadas em fatos reais?*

A criança introspectiva (N) gosta que lhe repitam contos e que sejam fantásticos ou metafóricos. O conhecido personagem das histórias em quadrinhos, Calvin, criado por Bill Watterson, tem um tigre de pelúcia, Hobbes no original e Haroldo na tradução brasileira, que é seu bom amigo de conversas, jogos e aventuras. Quando seu pai lê histórias para ele dormir, quer sempre a mesma. Já o de tipo S desfrutará de aventuras em que apareçam personagens conhecidos e verdadeiros envolvidos em situações de muita ação e verossímeis. Prefere contos que tenham muitos detalhes e variados, não a repetição da mesma história. Fica absorvido pelos seus brinquedos ou qualquer atividade que exija movimento, e prefere isso a ouvir histórias.

Não é fácil reconhecer as crianças N a não ser as que têm essa característica bem acentuada. Os mais moderados tendem a se concentrar no que estão fazendo e se assemelham aos moderados do tipo S. Por isso não são identificados nos primeiros anos de escola. Somando-se ao fato de a proporção de S ser muito maior que a de N quando há um introspectivo extremo ele vai se sentir bem deslocado, um patinho feio.

Romper uma promessa feita a uma criança introspectiva pode ter sérias consequências, enquanto a criança S costuma aceitar sem muita dificuldade. Aquela, N, antecipa muito os acontecimentos futuros. Tem em muito valor "ser ela mesma", o que os adultos podem considerar como algo censurável ou ofensivo. Como se volta para o futuro e o possível dá a impressão de não prestar muita atenção ao presente. Quando esse presente é uma lição ou os conselhos dos pais vai se encontrar em dificuldades. Pode parecer teimoso, especialmente o NT, e com frequência tem convicção de saber tudo, ao mesmo tempo que não sabe justificar suas convicções quando alguém as põe em dúvida. Vai ser acusado de responder adivinhando e de não ter fundamento no que diz saber.

Mostra uma grande devoção pelos seus amigos chegando a manifestar profunda admiração por pessoas que podem ser inadequadas, dedicando-lhes tempo e energia. Caso alguém rompa a confiança que havia posto vai se sentir enormemente ofendido e machucado. Se for levado por sentimentos negativos como a vingança, sabe pôr o dedo na ferida com ressentimento bem calculado. Assim, quando chega a odiar um professor, e pode odiar com grande paixão, sabe depreciá-lo e humilhá-lo com grande sutileza. Esse professor terá dificuldades para resolver essa situação de forma racional. A a criança N poderá também colocar seu professor em uma torre de marfim, não permitindo que cometa o menor erro, criando uma situação incômoda e embaraçosa. Os pais e professores dessa criança, especialmente se for reservada, têm a seu cuidado alguém com qualidades extremamente vulneráveis por sua postura de procurar intensamente sua identidade, o que vai criar uma convivência difícil. Essa criança pode, por exemplo, criar situações imaginárias de extraordinária qualidade e, por isso, ser acusada por um adulto de ter copiado, o que lhe fará se sentir tão ofendido que não repetirá isso e terá um dano considerável em sua autoestima. Quando se concentra em suas tarefas parece como se estivesse em um transe, e poderá ser corrigido por sua perda de tempo. Lendo esse texto podemos pensar que DK tirou parte de suas observações e parte de suas recordações, já que ele é um NT. O que dá uma chancela a mais para o texto.

Tanto os professores como os pais S podem sentir-se desconcertados diante de uma criança N e achar muito mais fácil entender ou lidar com uma de característica S. Esta se relacionará com facilidade com o ambiente que a rodeia enquanto a N passará sonhando acordada. Aquela brilha no mundo da ação. Quando há visitas em casa, por exemplo, escolherá o momento adequado para lançar-se nos braços da mãe, criando uma deliciosa cena de afeto. Na sala de aula encontra-se totalmente em harmonia com seu ambiente. Trata qualquer pessoa ou coisa que tem ao redor com atenção a seus detalhes ou peculiaridades. Passará bem colorindo páginas de um livro ou prestando atenção a detalhes de seus livros de tarefas. A criança N terá sorte se a puserem com um professor que a entenda e nesse caso terá boas notas. Já os S encontrarão com facilidade professores que os apreciem. Conectam-se com a classe por meio de um objeto, com frequência um brinquedo ou lição que se relaciona com seu mundo. Manipula os objetos com atenção e longamente, sem ter aquele olhar perdido que se percebe nos N. Seus brinquedos têm um valor intrínseco. Um caminhãozinho será sempre isso mesmo e será usado para transportar terra pelo caminho que preparou. Ao contrário, para o N esse mesmo caminhãozinho pode se transformar em um submarino ou um monstro de águas profundas do mar com asas para voar por um mundo fantástico e imaginário. Um documentário da BBC sobre Agatha Christie, uma INFJ, diz o seguinte: "sua mãe a proibiu de aprender a ler até uma certa idade. Era uma criança muito imaginativa. Sonhava que os jardins eram infinitos. Sonhava que abriria a porta de uma sala e veria mundos desconhecidos. Ela sempre imaginava um mundo além daquele. E passou boa parte da sua infância naquele mundo".

Uma tirinha do Recruta Zero apresenta dois personagens conversando cada qual à porta de sua barraca, sob a lua. Diz o Dentinho: "um dia poderemos voar para todas as estrelas!" ao que seu colega retruca: "e morreremos com os gases quentes da fusão nuclear". Dentinho conclui: "deveria ser contra a lei destruir sonhos com fatos!".

Mestres e pais podem sentir-se desconcertados com essas diferenças que não entendem. Para que todas as crianças se sintam bem é vital que sejam compreendidas em suas características. Infelizmente, muitas vezes os N parecerão diferentes, de forma inaceitável.

Guiados pelo pensamento (T) e Amigáveis (F)

> *Quando se pede que obedeça, em uma situação que não entende, ele pergunta porque deve fazer isso ou faz para agradar a pessoa?*

A criança que prefere pensar (T) buscará razões quando lhe digam que faça alguma coisa enquanto a que prefere sentir (F) buscará agradar quem lhe fez o pedido. Esta percebe os sentimentos dos outros e com frequência assume atitudes com a meta de agradar em casa e na escola. Mostra-se muito atenta às necessidades físicas e sociais dos outros. Ajudará seus pais e professores com pequenos favores e vai esperar que seus serviços sejam reconhecidos. É muito sensível em relação ao ambiente emotivo da sua casa, a tal ponto que poderá até adoecer se estiver em constante conflito e insegurança. Já a criança T será capaz de desligar do ambiente quando se sentir incômoda e ignorar as tensões. Aquela desfrutará com as notícias e acontecimentos que são compartilhadas por todos, enquanto seu oposto irá logo a outras atividades que a atraiam mais. Esta pedirá explicações objetivas de tudo e não aceitará respostas do tipo "porque é assim". A criança amistosa, mesmo que não goste muito do que lhe dizem, aceitará e continuará como se a resposta a tivesse satisfeito. Em momentos de crise demonstrará as emoções em seu rosto e as expressará

verbalmente enquanto a outra evitará qualquer expressão de emoção facial. Responderá com facilidade a qualquer mostra de carinho ao contrário da T, que se sentirá incomodada por ser tocada e dificilmente expressará o afeto por seus pais. Vai chorar com mais facilidade que a T, que não demonstrará reação quando for repreendida ou castigada. Ainda que pareça mais vulnerável que a outra aos elogios ou críticas dos pais e professores trata-se de pura aparência: a frieza e indiferença da T é só aparente, por dentro sente-se tão ferida como a mais expressiva das F.

No livro "O Expresso do Oriente", Graham Greene traz os pensamentos da personagem Mabel Warren: "as palavras não a satisfizeram. Quando eu amo, pensou ela, não penso no que devo fazer. O mundo para ela dividia-se entre os que pensavam e os que sentiam".

Indagação (P) e Organização (J)

> *Ela prefere que seu mundo seja ordenado, programado e que decidam por ela ou quer ser surpreendida pelo inesperado e decidir por si mesma?*

A criança que deseja que as coisas sejam estáveis e estejam em ordem manifestará uma tendência organizativa (J). A que pareça indiferente ao estabelecido, especialmente ao imposto pelos outros, mostrará uma tendência natural à preferência indagadora (P). A J estará sempre disposta a ir à escola preocupando-se de não chegar tarde e terá seu quarto em ordem com a roupa em seu lugar. A outra não se preocupará com a pontualidade. Seu quarto terá roupa por todos os lados e não entenderá porque sua mãe grita tanto.

Será sempre uma J que vai liderar as atividades do grupo especialmente se for expressiva. Terá iniciativa enquanto a outra deverá ser lembrada de se vestir, da hora de comer, que ajude na casa, que faça sua tarefa, etc. Parece mais segura de si mesma e mais disposta a dizer "com certeza" do que a P, que falará de forma mais provisória e modificará com frequência os comentários.

Parte II – Temperamento e crianças

Os quatro temperamentos nas crianças

A toda pessoa, adulto ou criança, é possível atribuir um conjunto das quatro letras expostas acima, que define seu temperamento. Por vezes, quando há um equilíbrio entre os pares de possibilidades aparece uma indefinição e a pessoa terá as características dos dois lados. Para os adultos Keirsey recomenda o preenchimento de um questionário. Pela experiência que temos de aplicar esse questionário parece-nos mais eficaz explicar as características de cada lado e ver com qual cada um se identifica mais. No caso das crianças esse processo se justifica ainda mais.

Vamos descrever a seguir como os quatro temperamentos crescem e se desenvolvem.

Os impulsivos SP (observadores indagadores)

A criança desse tipo é muito ativa. Aprecia a comida e será conhecida por comer bem. Cria confusões com frequência e causa desgostos a seus pais. Deixada só no jardim ou parque logo estará suja. Ao receber o castigo mostra indiferença porque

isso já virou rotina. Não entende a necessidade de manter o quarto limpo e o armário em ordem. Seu quarto será uma coleção desordenada de brinquedos, roupa, artigos de "valor", todos espalhados em aparente caos, mas na sua visão onde pode encontrá-los. Está ocupado demais fazendo algo para se preocupar em dobrar e pendurar roupas como sua mãe lhe pede. Sua pergunta é "para quê?". Vê como uma perda de tempo quando há tantas coisas mais divertidas para fazer.

Quando é do seu interesse pode passar horas fazendo algo que lhe agrada. Pode ficar todo o dia pondo e tirando as tampas de panelas, tocando um instrumento musical, montando e desmontando um brinquedo várias vezes, até perder o interesse pelo brinquedo ou pelo instrumento no dia seguinte. Os que não perdem o interesse serão os grandes virtuoses, os extraordinários mestres das artes gráficas ou plásticas, os incríveis artesãos. Os SP precisam de movimento e estímulo e estão sempre dispostos a competir.

Quando motivado pela frequente mudança e estímulo o SP encontra-se à vontade na escola. E em geral participa com alegria e entusiasmo. Como gosta das atividades, dedica-se com todo seu vigor a tocar instrumentos, a participar em atividades musicais, artísticas e em jogos. Estará mais à vontade usando as ferramentas necessárias para construir algo do que preocupando-se de que seja bem feito. Aparenta inquietação, passando de uma atividade a outra, desinteressado em acabá-las. Para que possa aprender deve estar fazendo alguma coisa. Quanto mais a atividade a que se dedica pareça um jogo mais atenção prestará. Quanto menos o que faz se pareça a uma preparação para uma fase mais avançada muito melhor será. Na primeira infância, quando a ação de brincar é a totalidade dos seus "estudos" ele responderá muito bem. Nos anos seguintes, quando deve preparar tarefas, adquirir regras e conhecimentos por meio de suas leituras e atenção então parece perder o interesse. Não deseja "preparar" ou "estar disposto a fazer" nada. À medida que sua formação se torna menos "ativa" ele não encontra o movimento e estímulo de que necessita. E como esses estudos costumam requerer maior concentração, ele se impacienta e vai procurar suas próprias atividades, que costumam ser interromper as aulas ou faltar a elas.

O SP extremo pode muito bem dar sinais de agitação, nervosismo, aborrecimento e de iniciar atividades que nada têm a ver com o programa da sua turma. Então é muito provável que o pessoal administrativo e médico o qualifique como hiperativo, para usar um termo comum hoje em dia. Por outro lado é possível que seu entusiasmo se ative tanto, que seja difícil acalmá-lo depois de atividades normais. Por isso é importante que tenha momentos de atividades mais passivas e que conheça métodos de relaxamento. Precisa de bastante espaço para movimentar-se e também de um canto tranquilo onde possa descansar de atividades mais exigentes. A situação ideal para um estudante SP seria ter um espaço individual para cada aluno na sala.

Um bebê SP será muito ativo, e ainda mais no caso do expressivo do que do reservado. Tentar mudar qualquer característica fundamental de um SP ocasionará danos de difícil reparação. Ele é diferente dos SJ, NT e NF. Seu desejo de mover-se, de agir, sobrepõe-se a qualquer desejo de responsabilizar-se, de ser competente ou auto realizar-se. Não estará contente trancado em seu "curralinho". Vai se sentir livre quando explore de acordo com seu impulso. Gosta dos animaizinhos, embora é possível que não os trate com cuidado. Usará muita energia em seus brinquedos, por isso será conveniente que sejam fortes e bem feitos. Jogos e objetos simples o atrairão mais que os mais complexos ou complicados.

Como se relaciona com os outros de um ponto de vista mais fraternal que paternal será um bom companheiro de equipe. Destaca-se em jogos e competições.

Considera a igualdade tão importante como sua liberdade de ação. Gosta de falar com os outros mas necessita controlar suas próprias atividades. Se não tiver total controle do projeto em que se envolve e se houver interferência perderá o interesse. Prefere descobrir por si só como fazer as coisas, embora aceite sugestões durante seu andamento. Não aprende bem quando deve limitar-se a ouvir passivamente explicações. Gosta de manipular ativamente algo, pô-lo em funcionamento e, acompanhar seu progresso. Quando for possível, o melhor será animá-lo com algo e deixar que explore e estude de acordo com seu próprio interesse.

Quando tivermos que avaliar as atividades de uma criança SP devemos focar em sua execução. A criança SJ se sentirá recompensada se apreciarmos o resultado do seu trabalho. Já o SP ficará satisfeito consigo e com quem o avalia quando lhe ofereçam espaço para mover-se e liberdade de agir. Tanto as explicações como as leituras devem ser curtas. O melhor seria conseguir atividades em que ele aprendesse sozinho em um lugar isolado, alternadas com situações em que participa mais ativamente em algo do seu interesse pessoal. Também podem ajudá-lo mudanças frequentes de atividades individuais para outras com poucos estudantes e depois com toda a classe. Gosta muito de fazer teatro. Estar diante de um auditório agrada-lhe muito. O que satisfaz melhor a sede de ação de um SP são peças de interesse para a turma e a escola e onde pode participar como ator.

Tudo isso não quer dizer que a criança SP não deva praticar a concentração em algum assunto ou tarefa, adiar ou evitar temas de maior complexidade. Deve desenvolver essas capacidades, e o primeiro passo para consegui-lo é legitimar suas preferências naturais e reconhecer que essa criança procura por natureza evitar complexidades.

O SP pode ser um problema na classe onde se exige o aprendizado no estilo SJ. Esse estilo inclui técnicas como “atar” os alunos em suas carteiras, colocá-los nas carteiras da frente, obrigá-los a dirigir-se unicamente ao professor, pedir-lhes que façam suas tarefas porque “será muito útil quando forem mais velhos” ou que passem todo o dia resolvendo abstrações em um papel: tudo isso será inútil para eles. Essa situação será tão inadequada para a criança SP que ela vai suportar só enquanto a obrigarem e vai abandoná-la logo que seja possível. E lembremo-nos de que costumam ser uns cerca de 35% das classes. Talvez seja o grupo menos numeroso nos estudos universitários...

A criança com esse temperamento não se adapta muito ao conceito de que ”é preciso aprender hoje porque, em um futuro distante, as portas da universidade se abrirão”. O SP quer sentir-se livre para descarregar o impulso do momento, para entrar em atividades físicas, para aprender em um ambiente de entusiasmo onde o risco, a aventura e a competição são parte do programa de estudos, onde há muito som, cor e movimento. De fato, uma coisa que com frequência o mantém na escola é a oportunidade de tocar um instrumento musical. Frequentam essas aulas porque representam ação e auditório, ambos aspectos em que ele se dá muito bem.

O modo que tem de aprender é muito diferente do que é oferecido na maioria das escolas. A maioria dos professores costuma ser SJ e ensinam ao seu modo. Assim, a criança SP ouve que deve aspirar a objetivos distantes; que estude porque é a única forma de preparar-se para trabalhar ou ingressar na universidade; que poupe porque assim garantirá seu futuro; que faça planos porque é a única forma de progredir; que fomente laços sociais para conseguir um posto na sociedade. Todos esses comentários não têm sentido para o SP. Para preparar-se deveria deixar de lado suas urgências e impulsos, o que não faz. Para ele o importante é viver o presente com todo o entusiasmo possível: vai se preocupar do amanhã quando este chegar.

Então temos o nosso estudante rodeado de mentores que lhe dizem constantemente: “fique quieto”, “pense no futuro”, “faça a tarefa”, “desenvolva bons hábitos de estudo”, “observe as regras”; “trabalhe primeiro e brinque depois, se houver tempo para essas frivolidades”; “espere”; “coloque-se no final da fila”. E ele se põe na fila, esperando, conformando-se com a rotina, trabalhando para o amanhã, esperando impaciente a hora do recreio. Nada disso o atrai e à medida que vai avançando nos anos seu desencanto aumenta. Por isso muitos desistem da universidade. Poderia ir muito além se tivesse mais incentivo. O educador diz que aprender tem seu mérito, mas ele não recebe a mensagem. Esse estudante vai deixar perplexos e frustrados seu diretor, professor, orientadores e pais, todos os que fazem planos para ele. É que ninguém consegue domá-lo. Esse estilo pessoal se manifesta muito cedo em sua infância e nunca o abandonará.

Exemplos de SP são grandes artistas como Mozart e Bob Dylan, alguns extremamente sensíveis e gentis como S. Francisco de Assis ou o tenista Guga (ISFP); “entertainers” como Hebe Camargo ou a modelo “performer” Gisele Bündchen (ESFP); impulsivos extrovertidos como Kennedy, Trump, Neymar, Bolsonaro ou Churchill (ESTP); impulsivos durões como o “Capitão Nascimento” (ISTP).

O dever e a responsabilidade dos SJ (observadores organizados)

É o mais vulnerável de todos os tipos quando experimenta crises ou instabilidade na família. Necessita uma segurança que encontra na firmeza e compromisso dos pais. Se um desses é firme e o outro lhe permite fazer o que quiser, isso pode ocasionar-lhe sérios problemas. Precisa saber, mais do que os outros, que o que se faz hoje se fará da mesma forma amanhã. As mudanças frequentes de casa, por exemplo, podem transtornar uma criança SJ enquanto os outros tipos, cada um a seu modo, adaptam-se muito melhor. Necessita crescer com os mesmos amigos que tem desde pequeno, da mesma vizinhança, da mesma escola, da mesma comunidade. Vai se sentir muito a gosto entre os membros da família que não vivem com ele: avós, tios, primos etc. Ficará encantado de ouvir histórias da família e se lembrará delas sempre. Se tiver vários irmãos ficará feliz. Os outros tipos não dão a mesma importância a isso.

Responde bem às suas rotinas e às responsabilidades que tenha em casa: lavar algo, tirar o lixo, arrumar seu quarto. Cumprirá suas tarefas com cuidado tanto em casa como na escola. Ficará satisfeito ao ouvir dos mais velhos que fez bem suas atividades. Isso é muito importante para ele, a ponto de perder o atrativo pelo que faz se não houver esse reconhecimento. Reage a castigos ou comentários negativos referentes à sua má conduta. Vai procurar esforçar-se mais por atender ao que esperam dele. Talvez mais que nenhum outro tipo responde bem a castigos como forma de correção.

Quando chega à idade escolar adapta-se bem ao novo ambiente e às novas rotinas estabelecidas por seus professores. É muito possível que o reservado (I) dê sinais de timidez a princípio. Gostam dos métodos tradicionais de ensino como completar tarefas, repetir exercícios pré-estabelecidos, recitar lições, responder a perguntas dos professores. Esforça-se por agradar seus mestres sem perguntar pelo porquê das atividades, como faz o NT. A palavra do professor é suficiente para ele. Como todos os outros não gosta de tirar notas baixas, mas tem maior tolerância a fracassos que ele considera como culpa sua do que em relação aos que são fruto de uma avaliação externa como por exemplo um comentário negativo de um professor ou a impressão de que não o agradou. Valoriza muito pequenos sinais de êxito: um “muito bom” em um trabalho, medalhas, etc. Fica feliz de receber pequenas tarefas como dar um aviso, encarregar-se de algo, ser o representante. Isso significa que seus companheiros e professores aprovam sua conduta e atitude, o que para ele é muito importante.

Gosta de aritmética, leitura em voz alta e ortografia. Também do que se refere a ciências, geografia, história. É provável que se encaminhe a cursos relacionados aos negócios. Usa bem o idioma como ferramenta de trabalho. Na universidade estará nos campos de direção de empresas, contabilidade, pedagogia, enfermaria e outros serviços.

Gosta de ir com seus pais visitar familiares e gosta muito de datas como Natal e outras festas. Dá-se bem com rotinas claramente estabelecidas e definidas; não suporta bem mudanças constantes, confusão e crises. Uma troca de professores no meio do curso pode criar um pequeno trauma, enquanto para o SP seria motivo de regozijo. Cuida de que seus armários estejam em ordem e de que nas gavetas a roupa esteja organizada. Seus brinquedos estão nas estantes ou em outro lugar adequado.

Aprende melhor quando a matéria é apresentada passo a passo e praticando com calma. Se deve encontrar por si mesmo seus procedimentos ou receber instruções vagas, vai se sentir desorientado e pouco inspirado, justamente ao contrário do que acontece com o NT. Precisa saber o que é esperado dele e conhecer os procedimentos a seguir para acabar a tarefa. Avança quando vê consistência ao seu redor.

Agrada-lhe fazer trabalhos de artesanato caseiro com lã, tecidos e fios, o que também acontece com o SP. Mas para o SJ interessa o resultado, embora o faça com cuidado. Um presente feito à mão por essa criança procede do coração, para ser apreciado, guardado como algo de valor e exibido em lugar apropriado.

Necessita receber comentários constantes por parte dos adultos sobre seu trabalho. Saber se as coisas vão bem ou mal é importante para ele, e quer fazê-las bem, agradar a quem lhe pediu. Põe muita atenção nos detalhes, tem metas altas de qualidade para terminar qualquer trabalho e espera o mesmo dos outros. Ficará muito contente, por exemplo, ao fazer bem o cabeçalho de uma tarefa. Preza muito os bons hábitos de trabalho ou estudo, que devem ser feitos seguindo um rigoroso horário pré-estabelecido.

Costuma crescer sem maiores problemas. De acordo com as estatísticas terá ao menos um dos pais SJ e se dá bem com os NF ou NT. Pode ter dificuldades para se adaptar se o pai for SP. Precisa agradar os outros e terá dificuldade para fazê-lo nesse caso por não entender bem o SP. Precisa de sinais claros, mesmo que não sejam consistentes ou lógicos. Responde bem a elogios do tipo: “você é uma criança muito boa”, “você fez como eu pedi”, “você terminou muito bem sua tarefa”, “gosto da sua letra”.

O método natural de ensino de um mestre SJ corresponde às necessidades pedagógicas do aluno SJ. O enfoque em responsabilidades, o desenvolvimento de bons hábitos de estudo, de adequadas atitudes sociais, completar tarefas bem estruturadas segundo as instruções tradicionais, tudo isso atrai esses professores e alunos. Estes adquirem seus conhecimentos por meio de uma diligente pesquisa dos fatos, por revisões frequentes, prestando atenção às aulas e usando materiais, livros e cadernos tradicionais. Cada tipo tem suas preferências: o SP quer ação; o NF interação pessoal; o NT menos redundância e o SJ trabalha melhor em um ambiente onde as regras são claramente definidas e os procedimentos não variam. Sente-se a gosto em uma classe bem ordenada, com pouco ruído, tudo organizado e com a comunicação professor aluno. Os métodos de exercícios, recitações em coro, perguntas socráticas e aulas são bons para ele. Por ter, como já se disse, uma grande preocupação de agradar aos professores pode ser que até reaja bem quando se sentir rejeitado, tratado com sarcasmo e exposto ao ridículo, mas nada disso é recomendado.

Exemplos de SJ: a “cuidadora” Madre Teresa de Calcutá (ISFJ), a apresentadora Cátia Fonseca (ESFJ), Bento XVI, Sérgio Moro e Geraldo Alckmin (ISTJ), Fátima Bernardes (ESTJ).

Os NT (introspectivos realistas)

O bebê NT será um pouco sério e enigmático para os que o cercam e não compartilham esse tipo. Pode ser precoce, falar bem cedo e aprender a ler antes de ir à escola. A probabilidade de que tenha um pai NT é limitada. Experimenta a mesma sensação de rejeição que o SP, mas a deste está ligada ao ambiente escolar. Para o NT começa bem antes. É comum ouvir-lhes o seguinte relato: "quando era pequeno achava que não havia ninguém no mundo como eu. Enquanto crescia, todos viam as coisas de forma muito diferente. Ao chegar à universidade comecei a encontrar-me com pessoas que pensavam como eu. Já não estava mais só".

Vai constantemente atrás de um dos pais perguntando o porquê das coisas: "por que o sol se levanta desse lado e não do outro?"; "por que não posso voar como os pássaros?"; "por que tenho que comer a sobremesa depois do prato se vou comer os dois?". Via de regra é muito independente e com frequência pouco conformista ainda que às vezes seja obediente e faça coisas que não lhe interessam. Assim como a sede do SP é de ação a do NT é de curiosidade, de perplexidade, e está sempre se perguntando "o que aconteceria se...?". E vai atrás das respostas com o consentimento de seus mentores ou sem ele. "Que acontece se eu puser o dedo na tomada?"; "e se eu puser o pão na jarra de água?". Não o faz para incomodar ninguém, seu propósito é satisfazer a curiosidade de encontrar uma resposta. Não quer os conflitos, mas se aparecem por motivo de suas pesquisas aceita as consequências de forma impessoal. Frequentemente os adultos vão se aborrecer porque ele não reage de modo mais pessoal aos castigos impostos. Ele perde o respeito pelos que não são lógicos em suas repreensões ou estabelecem regras que não correspondem às circunstâncias.

O NT considera um castigo físico como uma séria infração. Ainda que seu corpo, como seu mundo, seja uma fonte de curiosidade para ele, e perceba o corpo de forma diferente dos outros grupos, reage de modo exagerado quando considera que o castigo viola sua natureza. A dignidade é muito importante para ele, e por isso com frequência é considerado orgulhoso. De certa forma, essa atitude é julgada como ofensiva e tentam fazê-lo "sair de seu trono".

Um método para educá-los é deixá-los à vontade para fazer o que achem oportuno. Precisa experimentar, descobrir, encontrar respostas. Se isso lhe é negado vai desobedecer e fazer travessuras que poderiam ser evitadas. Seu pai deve proporcionar-lhe brinquedos, mas poucos de cada vez. Como todas as outras crianças pode sentir-se extra estimulado. Pode parecer precoce para sua idade e seus pais terão tendência a dar-lhe brinquedos que não correspondem à sua idade nem maturidade social. Diante de um brinquedo novo estará totalmente absorvido, entretido por horas e observando suas características, até deixá-lo de lado sem nenhum interesse. Este perdura até entendê-lo. Gosta de livros e que lhe leiam histórias em uma idade em que outros já põem sua atenção em coisas mais "interessantes". Talvez seja devido à sua curiosidade e por encontrar nas histórias complexidades que não acha por si e porque lhe estimulam a mente.

Pôr em dúvida sua habilidade por meio de sarcasmos ou ridículo pode ocasionar-lhe sérios danos. Mais que nenhum outro duvida muito de si e precisa de uma série de êxitos e conquistas para adquirir maior confiança. É seu calcanhar de Aquiles. Devido a seu interesse precoce em tecnologia, um pai bem intencionado pode pedir-lhe mais do que é capaz de fazer. Então, ao sentir-se fracassado, é bem possível que se feche em si mesmo. Raramente responderá bem a críticas negativas. O que lhe permitirá desenvolver sua necessidade de ser competente e satisfará sua sede de conhecimentos será proporcionar-lhe com paciência as respostas que busca às suas contínuas perguntas, dar-lhe a quantidade adequada de brinquedos instrutivos e oferecer-lhe o espaço para que ache por si mesmo respostas para os problemas de seu mundo.

Do ponto de vista social parecerá algo atrasado, ainda que intelectualmente seja visto como precoce. As relações sociais, muito naturais para os NF, são um mistério para o NT. Não se preocupa com seus modos públicos ou com as reações que provoca. Por isso, em geral, não saberá conquistar as atenções e graças dos outros, coisas que os demais estilos fazem bem, cada um a seu modo: o SP com sua jovialidade efervescente; o SJ com sua atenta e cuidadosa diplomacia e o NF com seu conhecimento da personalidade alheia. O NT raramente terá alguma dessas qualidades especialmente se for reservado. O INT parece incapaz de expressar qualquer sinal de afeto, ou pelo menos se abstém de fazê-lo, e também rejeita os que lhe são oferecidos. Isso cria a sensação de que se fecha em si mesmo, uma manifestação das dúvidas que tem sobre si.

Para ajudar essa criança deveríamos fazer com que conseguisse uma abundância de êxitos, proporcionar-lhe suficiente estímulo intelectual, animá-lo constantemente e desenvolver seu trato social. O que não lhe ajudará será louvá-lo deixando que se converta em um presunçoso intelectual, que despreza os outros e os considera inferiores. Costuma ter boas notas nos estudos. Não foge das matérias difíceis, como ciências e matemática avançadas. À medida que seus estudos progridem pode dedicar-se tanto às aulas que esqueça de participar de outras atividades recreativas ou sociais. O INT, em particular, pode isolar-se do grupo e seguir seu próprio caminho e a busca de suas metas. O ENT pode se tornar um líder, talvez em sentido contrário aos interesses dos professores, gerando uma disputa de influência e poder. A agressiva teimosia do ENT quanto à exatidão dos procedimentos compara-se à precisão do INT em explicar sistemas.

A sede de conquistas da criança NT une-se logo às suas regras internas de melhora. Deve alcançar tais normas por muito sobrecarregado que se sinta. Uma de suas metas na vida é saber que como não conseguirá saber tudo deve estabelecer prioridades. Tanto pais como mestres devem ajudá-lo em tal propósito.

Destaca-se na escola e foca seu processo acadêmico estudando e entendendo princípios. Gosta que os temas pedagógicos sejam apresentados com lógica, de conferências bem estruturadas, e não dos métodos em que entram discussões. De fato, às vezes, é impaciente e grosseiro ao afastar ideias e opiniões de outros, especialmente dos que considera intelectualmente inferiores.

Como é importante ser reconhecido como competente, as notas baixas o afetam muito. Por suas notas serem em geral altas, vai se considerar incompetente se alguma vier mais baixa. Isso acaba por ser pouco razoável e imprudente já que exigirá não fazer nada além de estudar.

Pode converter-se intelectualmente na escola em um peixe grande em um pequeno aquário. Na universidade a perspectiva muda e a concorrência é maior. Pode acontecer de, diante da dificuldade, ele abandonar seus esforços ou dedicar-se mais aos estudos em que vai bem e ignorar os outros. Para evitar essa situação é importante que seus pais e mestres tenham-no preparado com quantidade suficiente de experiências variadas, incluindo algumas que não eram seu prato forte, para que encare os fatos com a perspectiva adequada.

Os rituais e cerimônias familiares não atraem a criança INT, já que precisa de razões para fazer as coisas. Pode ser inconstante na forma como mantém seu quarto e sua roupa. Em um momento pode tê-los muito bem organizados e depois tudo vai parecer um caos, cheio de pó. O mais provável é que seu quarto esteja desorganizado mas sabe onde encontrar cada um dos seus tesouros. Terá coleções de pedras, artefatos, moedas, borboletas, etc. Tudo o que se possa colecionar e que necessite documentação e classificação técnica será de grande atrativo para o NT.

Prefere que lhe ensinem a fazer as coisas só uma vez e se impacienta quando repetem as instruções, ao contrário do SJ que não se importa com explicações repetidas e detalhadas. O SP não presta atenção às explicações, sejam claras ou não. Antes de iniciar a tarefa já terá pensado em como fazê-la a seu modo. O NF vai ignorar as distinções na explicação e o melhor será dá-las por escrito e oralmente.

O estudante NT necessita receber confirmação sobre a qualidade do seu trabalho. Pode ser dirigido a fazer estudos independentes e vai responder bem com pouca ou nenhuma ajuda de seus mentores. É muito provável que desenvolva seu vocabulário e, algumas vezes, o usará como arma de debate. Uma característica negativa dos NT, sejam crianças ou adultos, é a intolerância com as dificuldades que os outros encontram em matérias complexas. Uma grande contribuição que pais e professores podem lhes oferecer é ajudá-los a entender o impacto dessa atitude nos outros.

Exemplos de NT: Einstein e Darwin (INTP), Edison e Disney (ENTP), Newton e Stephen Hawking (INTJ), Napoleão e Margareth Thatcher (ENTJ)

Os NF (intuitivos amistosos)

Essa criança mostrará desde cedo um grande dom em sua habilidade de usar o idioma. Começará a falar logo e se for expressivo parecerá que não sabe ficar quieto. Costuma ter um encanto que atrai as pessoas, e um talento especial para se relacionar socialmente, tanto com colegas como com pessoas mais velhas, ainda que a reservada (I) terá certa dificuldade comunicando-se, especialmente fora de casa. Precisa do reconhecimento dos que estão ao seu redor e o busca, ficando bem quando lhe oferecem isso todos os dias.

Inventa histórias e as conta com grande imaginação. Pode ser acusado de mentir quando, na realidade, o que faz é dar rédea solta à sua habilidade criativa. Todos, mas especialmente os reservados, tenderão a sonhar acordados. É emocionalmente ultra sensível quando rejeitado ou em meio a um conflito. Se vir seus pais discutirem muito, ficará ensimesmado e inseguro. Precisa de harmonia ao seu redor para desenvolver sua identidade.

Procurando sentido para si mesmo vai se identificar com frequência com personagens de histórias ou contos. O príncipe e a princesa são muito reais para ele e seus sonhos o levam a viver aventuras reais. É atraído pelas histórias da Idade Média com seus cavaleiros e damas, dragões e graais. É importante acompanhar a quantidade de leituras que faz porque ele pode estimular demais sua imaginação com histórias de dragões, bruxas, ogros, batalhas, etc.

Tanto os NF como os NT gostam que lhes leiam contos que vão além da sua capacidade de leitura, porque estimulam sua imaginação. E, como os NT, querem ouvir a mesma história uma e outra vez. Gostam das ilustrações complicadas e detalhadas, ricas em cores. Ficam encantados com os brinquedos que reproduzem pessoas, bonecas e animais aos quais dão uma personalidade própria, e que se converterão em um tesouro por algum tempo. A perda de um brinquedo muito apreciado será como a perda de um amigo. O ursinho Pooh, Babe, o porquinho atrapalhado, Alice no país das maravilhas, Dorothy e seus amigos de Oz, são muito mais reais para ele que para qualquer dos outros tipos. Brincará com eles como se fossem objetos de fantasia, como faria o NT, mas criando aventuras e não tentando entendê-los. Seria interessante tentar comprovar se as crianças que têm amigos invisíveis são mais as NF ou se é uma característica de todos os tipos. O que podemos dizer com certeza é que qualquer exposição ao ridículo ou rejeição para com o amigo

imaginário poderá ter sérias consequências para a criança NF, que se sentirá igualmente rejeitada.

Essa criança não gosta de competir como as outras. Por ser muito sensível com relação aos sentimentos alheios sofrerá com o que perde. Serão muito melhores os jogos que exigem cooperação ou superação pessoal.

Todas as crianças brigam entre si e sentem-se desvalorizadas quando nasce um irmãozinho. São situações delicadas para a NF constantemente procurando um sentido para si e para seu mundo. O mesmo vale para o início da escola, quando se verá diferente das outras. Sempre será parte de pequena minoria, o que só vai se atenuar na universidade.

O INF em particular será muito tímido e hipersensível a qualquer gesto ou palavra de rejeição de seus professores, a quem idolatra. E aí a admiração pode se transformar em ódio. Progridem quando são alvo de bastante atenção e não reagem bem aos castigos. Precisam da segurança de rotinas bem estabelecidas, sobretudo daquelas que permitem frequente interação entre adultos e outras crianças. Pode ficar muito machucado com a crueldade dos amigos e, especialmente o INF, não sabe defender-se bem de condutas que outros tipos não levam tão a sério.

Aprendem muito melhor quando podem relacionar-se diretamente com os outros. Não estão à vontade sentados em suas carteiras, olhando calados para os professores. Necessitam poder discutir o conteúdo das aulas. Respondem bem a temas e matérias que contêm elementos afetivos como, por exemplo, a poesia. Expressam-se oralmente com soltura. Não se impacientam durante as discussões que, para o NT, são redundantes e impertinentes.

Fica intimidada com mestres que utilizam o ridículo ou dão sinais de rejeitá-la pessoalmente. Tem uma empatia enorme com colegas que sofrem essas situações, ao ponto de talvez sofrer mais que o atingido. As promessas são muito importantes para ela, e quando não se cumprem fica pessoalmente ofendida. Se isso for frequente poderá apresentar sintomas físicos como, por ex., dificuldades na alimentação. Qualquer conflito, em casa ou na escola, lhe causará muito desconforto: aprecia muito o ambiente de amor e harmonia.

Por sua grande habilidade linguística pode se destacar academicamente. Aprende a ler com facilidade, expressa-se bem de palavra e por escrito e comunica-se com naturalidade. Gosta de trabalhar em pequenos grupos e em classes onde são os estudantes que aprovam democraticamente suas atividades escolares. Quando querida pelos adultos vai tentar recompensar esse afeto com suas atitudes. Em geral, é simpática e agradável. Se oferece um presente feito pessoalmente, o faz do fundo do seu coração e qualquer sinal de desinteresse a deixará exageradamente desgostosa. Essa criança não se sentirá bem em grupos numerosos onde o ensino não é individualizado ou em situações em que o professor está muito ocupado para atender às necessidades dos alunos. Precisa sentir-se querida pelos pais e professores.

Gosta dos estudos sociais e dos de línguas já que ambos envolvem relacionamentos. As atitudes e princípios das pessoas, o que elas preferem, como respondem, o que desejam, o que falam, tudo isso fascina a criança NF que vê o mundo de uma forma pessoal. É dessa forma também que aprecia o ambiente de ideias e princípios, situando-se no centro deles.

Tem dificuldade para lidar com sua irritação e a dos outros, especialmente se for reservada. Fica muito incomodada com os desgostos e abandonará qualquer situação incômoda, com aborrecimento.

Seu processo de aprendizagem é impressionista. Tende a ficar satisfeita com uns conhecimentos globais e difusos. Se adquire uma impressão geral, com uma

olhada nos detalhes, já se crê com suficiente domínio do tema. A NT, pelo contrário, vai dominar os detalhes de modo preciso e será compulsiva no processo de adquirir conhecimentos.

Ambiciona um sentido de identidade e quer consegui-lo pelo reconhecimento pessoal. O contato físico, ou ao menos uma aproximação física representa para ela uma mostra de carinho e calor humano. As palavras que aprecia mais são: "gosto de você, você é importante para mim".

Exemplos de NF: Albert Schweitzer e Lady Diana (INFP), Adélia Prado, Dom Helder Câmara e Nelson Mandela (ENFP), Gandhi (INFJ), João Paulo II e Oprah Winfrey (ENFJ)

Parte III – Os estilos de aprendizagem

Seguem-se descrições que resumem como os quatro tipos de temperamentos aprendem, com as técnicas preferidas, o conteúdo dos programas de estudo e as reações às avaliações de seus mestres.

O estilo SP

Deseja a ação e ser visto como alguém livre para agir. Ator, jogador, aventureiro, ativo, amante da diversão e livre são palavras que se ajustam bem aos SP, que é atraído pelo imediato, a boa vida, o aqui e agora, a espontaneidade e o prazer.

É o menos entendido e o mais criticado. E, contudo, aproximadamente 40% dos alunos que encontraremos em uma classe normal serão desse tipo. É o menos representado no ensino superior e tende a ter a relação mais baixa entre a habilidade acadêmica e a média de notas. A verdade é que, infelizmente, uma classe normal e comum não se adapta bem a seu estilo de aprender. Este tipo requer um envolvimento físico, experiências em que possa usar as mãos, alguma competição, correr riscos, representar, entreter-se e entreter.

Pode ser um excelente companheiro de equipe quando há competições ou concursos. Sua postura é basicamente fraternal e será extremamente leal a seus companheiros de equipe, de clube, de grupo. Manifesta muito pouca atitude paternal e se aferra a seu sentido de igualdade, o que o leva a achar que os chefes não são necessários, a revoltar-se contra qualquer tipo de intervenção e a ver os regulamentos como algo para ser ignorado. Apraz-lhe dialogar com os outros para informar-lhes dos progressos que faz, mas não gosta do processo democrático para chegar a decisões como faz o NF. Deseja uma mudança contínua de andamentos e variedade de ações. Submeter um SP às rotinas contínuas dia após dia, semana após semana, é contraproducente e o leva a faltar às aulas ou a comportar-se mal nelas.

A criança SP inclina-se à música, teatro, artes, artesanato, mecânica, construção ou qualquer aspecto que implique movimento. Ao contrário, a SJ preferirá cursos que ensinem estudos secretariais ou mercantis; a NT se encaminhará para matemáticas ou ciências; e a NF se matriculará em humanidades ou ciências sociais. A SP tem sede de atuação e ficará satisfeita se proporcionarem oportunidades de manipular objetos. Atraem-lhe situações em que põem objetos em suas mãos para que

os movimente. Quando não aparecem essas chances ele vai encontrá-las, muitas vezes criando problemas na classe, ao golpear as carteiras ou outros móveis, empurrar os companheiros ou arrastar a sola dos sapatos sem parar.

Em escolas especiais que recebem os casos difíceis que não foram aceitos em outras veremos muitas SP. Logo que possam deixarão as escolas para encontrar em outro lugar a ação que estas não lhes proporcionam. Em geral leva entusiasmo à classe embora, às vezes, o faça em momentos pouco apropriados e que não interessam ao professor. Se ela se afeiçoar ao mestre será muito cooperativa. Pode ser muito popular entre os colegas, que parecem admirar seu atrevimento e travessuras. Se começar a fazer parte de um grupo musical, talvez esse seja o único motivo que a mantenha interessada na escola e assim, indiretamente, terminar seus estudos. Pode ser um tanto inquieta e pular de um projeto a outro, começando muitos e terminando poucos. Completar uma tarefa com papel e lápis é algo de que foge como da peste. É atraída por tarefas que requeiram participação visual ou oral e isso manterá sua atenção enquanto aprende. Não lhe interessam conferências, perguntas retóricas, cadernos de tarefas, exercícios com resposta no final do livro, etc. Dar uma responsabilidade a uma criança SP é um projeto inútil que vai gerar um conflito entre ela e seu professor ou seus pais.

O estilo SJ

Essa criança deseja pertencer, fazer parte do grupo familiar e mais adiante do grupo de sua classe. Responsabilidade, segurança, dever e serviço são palavras associadas a ela.

Como é grande a proporção de professores SJ, talvez dois terços ou mais do total, estará à vontade na classe tradicional, um lugar que entende e onde sabe se relacionar. Deseja agradar ao mestre porque é o mestre, a autoridade, sem a qual é difícil criar uma unidade à qual pertencer. Vindo dos professores, os princípios são bons. Hábitos saudáveis de trabalho, tarefas feitas a tempo, lições aprendidas como é esperado são recomendações fáceis de seguir. Melhor que nenhum outro tipo o SJ se adapta bem em uma classe pensada e administrada segundo a tradição.

Responde bem aos cadernos de tarefas. Gosta e necessita de uma estrutura que apresente as lições gradualmente e em avanços que tenham sentido. É muito responsável e fará o melhor que possa desde que receba instruções claras e lhe indiquem como fazer. Ao contrário do SP ou NF não lerá por cima as lições. Sente-se mais à vontade quando estudou e preparou as aulas diariamente.

Está bem em uma classe com os assentos em fileiras e colunas, onde a comunicação principal é do aluno com seu professor. Responde, em certo modo, a comentários críticos e se esforçará para melhorar se o que fez até o momento não corresponde ao que espera o mestre.

Não lhe agradam os trabalhos independentes a longo prazo, como acontece com o NT. Tampouco as discussões em grupo que tanto aprecia o NF. O SJ prefere sessões em que o professor dirige a classe com perguntas e respostas, e o método socrático de instrução com o qual aprende bem.

Ainda que não tenha a facilidade de palavra da criança NF sabe responder bem por escrito às perguntas formuladas ou que encontra nos livros texto. Não considera isso uma perda de tempo.

É obediente e se adapta bem às regras estabelecidas por seus professores. Sabe tolerar muito melhor que uma NF ou NT qualquer sarcasmo, mas o toma muito mais a sério do que uma SP. Vai pertencer a vários grupos ou clubes na escola e terá

interesse neles. Se o que deve estudar são procedimentos ou fatos estará bem, mas perderá a segurança se precisar especular, inventar, adivinhar ou improvisar. Leva muito a sério suas notas e seu boletim, enquanto a SP talvez até se esqueça de levá-lo para casa, a NT considera suas notas com curiosidade e utiliza para exigir-se mais e a NF as vê como uma avaliação de sua integridade pelo professor. De todas é a SJ que as valoriza e respeita mais.

A criança SJ se destaca mais quando percebe estabilidade. Responde bem às suas responsabilidades. Aprende com métodos tradicionais, incluindo demonstrações. Em geral, preza a escola e se sentirá muito à vontade se o professor for consistente e estável.

O estilo NT

As que têm essas características procuram ser competentes. Devem saber tudo o que é necessário e essa lista é longa. Construir, inventar, projetar e controlar descrevem uma criança NT. Vai ao encontro de tudo o que lhe permita entender, explicar, prever e controlar. É um pequeno cientista.

Tende a colecionar regras e princípios e deseja dar uma estrutura a seu mundo intelectual. Gosta de avaliar as ideias alheias e de desenvolver as próprias. Procura saber como se concebe uma ideia, como é formulada, que contradições pode descobrir, que perguntas não têm respostas, porque as coisas são como são. Está cheio de curiosidade e se focará na tecnologia desde cedo, especialmente se for menino. As meninas NT encontrarão os caminhos culturais que as levarão a rotas "femininas".

O estudante NT tende a ser independente e gosta de seguir suas inspirações, procurando informações até que seu desejo de compreensão esteja satisfeito. Essa característica o leva, algumas vezes, a descuidar outras matérias, nas que pode tirar notas baixas.

Sente-se a gosto quando as matérias são apresentadas de forma lógica e didática, e pode aprender por meio da leitura. Não tem a facilidade de expressão escrita como um NF e pode esquecer-se de registrar seus achados em um papel, preferindo obter novas informações a perder tempo comunicando a seus professores que sabe algo. Por isso, é muito possível que deixe de preparar suas tarefas.

Pode acontecer de ser um solitário na classe, especialmente se for introvertido. Esses têm essa natureza solitária em parte porque não encontram pessoas de seu próprio tipo, já que são pouco numerosos. A criança NT, contudo, interessa-se por compartilhar suas ideias com alguém a quem respeite e considere em igualdade intelectual. Com frequência o faz com seu professor, o que aumenta seu isolamento com respeito aos colegas. Nos altos níveis de inteligência pode ser uma presunçosa que precisará de ajuda para apreciar outras qualidades além das intelectuais como, por exemplo, as sociais. Não demonstra um grande conhecimento das "graças" sociais e necessita que o ajudem a se divertir. Como é um pouco impassível e de pouca manifestação afetiva, tem dificuldade para entender como outros demonstram melhor seus sentimentos e emoções. Ao não considerar os sentimentos dos outros pode ofendê-los de vez em quando.

Necessita que o ajudem a estabelecer prioridades. Demonstra tal sede de saber tudo que tem dificuldade de entender que não pode conseguir isso. Pode converter-se em um nerd e esquecer que precisa distrair-se. Vê as brincadeiras e o ócio como uma perda de tempo, e quer manter sua preocupação por aprender.

Confia em suas próprias forças, mas responde bem aos comentários que recebe se vão dirigidos a suas habilidades e conquistas e procedem de uma pessoa que

considera competente. Em geral é de natureza séria. Fracassos podem levá-la a um dano considerável em sua personalidade. Por natureza, traz muitas dúvidas quanto a si mesma e precisa de frequentes experiências positivas para superar essa sensação. Tem tendência a trabalhar para alcançar sempre metas maiores e se esforça para ultrapassar o que é normal e o que já atingiu. Todos os dias são de superação.

A NT dá a impressão de ter construído um muro a seu redor e por isso parece fria e sem sentimentos. Castigos físicos não são aconselhados para ela. Tem um sentido delicado de justiça por um lado, e por outro a necessidade de não perder o controle. Um abuso físico por parte de um adulto viola seu sentido de justiça e destrói seu sentimento de controle. Ficará ressentida com o que considera uma injustiça, por muito tempo. Responde bem a um diálogo verbal, lógico e bem fundamentado. Quando entende a razão de algo normalmente o aceitará e estará de acordo com as providências necessárias.

O estilo NF

A criança com essa combinação está constantemente em busca do sentido de si. Essa procura começa cedo e dura toda a vida. Quer ser "ela mesma" e ao mesmo tempo "alguém". Dentro desse grupo estão a carismática, a empática, a dramática e a idealista tentando descobrir sua identidade e sentir-se completa.

Parece ter um desejo inato de comunicar-se de forma pessoal com os outros. É quase hipersensível à hostilidade e ao conflito, algumas vezes adoecendo quando exposta a tais atitudes. Colocá-la em ridículo ou tratá-la com sarcasmo é não só imprudente como cruel. Progride quando tem reconhecimento, atenção pessoal, intercâmbio de pessoa a pessoa e captação de suas atitudes emotivas. É muito importante para ela que o professor saiba seu nome, a aceite, a reconheça e a aprecie. Precisa de comentários sobre suas tarefas e agradece uma observação pessoal em seus trabalhos com incentivos para seus estudos. Uma reação negativa pode levá-la a revoltar-se e abandonar os esforços.

Gosta de interação. Trabalha bem na classe em que as decisões são tomadas por voto democrático e participa com entusiasmo. Pode trabalhar independentemente por um longo período, mas responderá melhor quando receber periodicamente comentários sobre sua atuação. Aprende melhor com discussões, atuando em pequenas obras dramáticas e usando elementos imaginativos. Seu vocabulário falado é mais amplo que sua habilidade de pôr ideias por escrito. Com frequência se poderá apreciar sua riqueza criativa e de conteúdo se lhe pedirmos para gravar oralmente sua redação.

Se for introvertida, a criança NF será muito fechada e deverá ser animada a relacionar-se com seus companheiros. Como é muito sensível a rejeições permanecerá calada, isolada e só, a não ser que lhe ensinem formas de fazer amigos. A maioria terá uma imaginação muito ativa e poderão se sentir muito estimuladas ante cenas de violência e de horror. Conservam essas imagens por muito tempo e poderão ter pesadelos.

Prefere a cooperação à concorrência. Identifica-se com os outros e por isso sente o sofrimento do que perde quando foi a vencedora. O que lhe motiva é competir consigo mesma e ter oportunidade de compartilhar com outros a experiência de melhorar seu nível de conquistas. Precisa de constantes comentários que lhe confirmem que seus esforços são adequados.

Gosta de temas que tratem de pessoas ou questões mais abstratas como, por exemplo, ciências sociais. É mais provável que escolha uma carreira no campo de humanas do que no de ciências. Aprende melhor quando o faz por meio de diálogos com outra pessoa; gosta de satisfazer os outros; é sensível a suas emoções e às alheias

e pensa em termos de interações sociais. Tem um desejo inato de melhorar a situação social, de fazê-la mais prazerosa e agradável. Ao mesmo tempo que procura aperfeiçoar-se, almeja aperfeiçoar o ambiente social de sua casa e da escola.

Responde particularmente bem a um professor que saiba proporcionar alento e estímulo, que reconheça os sentimentos, que dê tarefas individuais, que use pequenos grupos de alunos para que discutam temas entre si, que aceite as ideias e opiniões de seus alunos e responda a elas e que evite o uso do sarcasmo e do ridículo como forma de controlar a classe.

Parte IV – Nota sobre os estilos de ensinar

(Adaptado de *Western Nevada College* https://www.wnc.edu/mbti/temperament-teaching-styles/)

Professores SJ

Os professores SJ preferem usar uma metodologia confiável que tenham usado com sucesso antes e frequentemente moldam seu estilo de ensino em técnicas tradicionais que experimentaram como alunos. Eles tendem a ensinar com procedimentos passo a passo, apoiam-se na rotina e incentivam a interação entre aluno e professor. Embora possam ser espontâneos, são mais propensos a preferir métodos de ensino bem planejados, que tenham sido comprovados pela experiência. Estão dispostos a aprender novas técnicas de ensino, desde que tenham tempo suficiente para se adaptar às mudanças. Eles são responsáveis e trabalham duro, muitas vezes assumindo compromissos extras para atender seus alunos. Eles criam e preservam a harmonia na sala de aula.

Professores SJ dão-se bem com rotinas e planejamentos. Fornecerão planos de estudo claros e detalhados – de preferência semanais –, com rotinas e instruções definidas para as tarefas e comunicarão claramente suas expectativas quanto à conduta, comportamento e desempenho acadêmico do aluno. Eles podem estabelecer padrões e apegar-se a eles com tanta força que virão a ter dificuldades em perceber que podem precisar ceder em algumas situações. Eles são os menos prováveis de todos os tipos a tolerar atrasos, e são os mais propensos a cobrar a frequência e a fazer valer os limites de faltas.

Em aulas expositivas, os professores SJ tendem a fazer comparações. Eles se referem a eventos do passado com alto grau de detalhes e precisão. Eles se lembram de técnicas específicas que não funcionaram bem e provavelmente não tentarão valer-se delas novamente. Como os SJ às vezes esperam que as coisas dêem errado, eles podem ser vistos como pessimistas. No entanto, eles acreditam que estão simplesmente sendo realistas, antecipando o que realmente pode acontecer. Eles tendem a cumprir regras e regulamentos e esperam que os alunos façam o mesmo.

São estereotipadamente SJ as professoras Marocas do Chico Bento e Helena da novela Carrossel e a Dona Hemengarda do Calvin. No caso de Marocas e Helena, com forte fator F, o enredo envolverá situações nas quais a professora se dividirá entre a necessidade SJ de cumprir leis e regras e a compaixão ante os erros e falhas dos alunos...

Já a D. Hermengarda do Calvin é T e menos propensa a sentimentalismos.

Mafalda caricaturiza a professora SJ ensinando criança NF

Professores SP

Professores SP trazem emoção, energia e variedade para suas salas de aula. Muitas vezes as aulas mudam de ritmo – ora com ação acelerada,ora com um estilo mais lento em outros momentos. Um professor SP pode passar rapidamente de um estado elevado de energia para um estado de relaxamento. Embora as aulas sejam tipicamente organizadas, elas podem não seguir uma abordagem passo a passo. Uma pergunta ou discussão de aluno pode estimular o professor a desviar-se para um tópico relacionado, ainda que não previsto para aquela aula. Um SP adaptará rapidamente seus planos de aula para aproveitar uma oportunidade inesperada. Eles estão envolvidos no momento presente e com o que está acontecendo em sua sala de aula.

O programa de um SP terá objetivos e metas, mas pode não ter detalhes exatos sobre o que será coberto durante o semestre, ou datas de avaliação exatas. Eles gostam de manter essas opções abertas, dependendo do que acontece em sala de aula. Os SP são bons em tornar o aprendizado divertido. Eles podem ser pouco convencionais e manter os alunos atentos. Os alunos muitas vezes gostam de professores SP porque podem ser excitantes e divertidos, alegando que a experiência é desafiadora, mas empolgante. Os SP muitas vezes estão dispostos a correr riscos no ensino. Além de aulas expositivas, eles farão dinâmicas, darão práticas divertidas, contarão histórias para explicar pontos do programa e incentivarão a experimentação dos alunos.

Os professores SP permitirão que seus alunos tenham liberdade para acertar e liberdade para errar, desafiando os alunos a resolverem seus próprios problemas. Eles são altamente observadores e tendem a abranger menos teoria do que outros tipos de professores, preferindo lidar com fatos baseados na experiência. Eles são capazes de concentrar seus ensinamentos em coisas que podem ser aplicadas ao presente. Suas habilidades de negociação fazem deles professores persuasivos.

Professores NF

Os professores NF estão interessados em buscar o desenvolvimento próprio e o do máximo potencial de seus alunos. Eles se esforçam para ajudar seus alunos a melhorar e alcançar o seu melhor. São hábeis em determinar com precisão o que cada aluno precisa, emocional e intelectualmente, para seu desenvolvimento e garantir que todos os alunos estejam atendidos em suas necessidades individuais. Os NF provavelmente conduzirão uma sala de aula democrática, envolvendo os estudantes nos processos de tomada de decisões, e estarão dispostos a seguir a decisão do grupo. Eles procuram e incentivam a criatividade. São os mais dispostos a permitir a interação entre estudantes e não se vêem como a única fonte de sabedoria ou instrução. Eles permitirão que os alunos errem, mas sempre fornecerão incentivo quando necessário.

Professores NF incentivam a harmonia de tal modo que cada aluno se sinta valorizado e respeitado. Sensíveis, poderão alterar os planos de aula para acomodá-los às necessidades dos alunos. Eles oferecem ampla oportunidade para discussões em sala de aula e projetos em grupo. Em suas exposições, eles frequentemente usam metáforas simbólicas. Os alunos muitas vezes gostam de professores NF porque

tendem a ser inspiradores e valorizam cada aluno como indivíduo. Têm facilidade em elogiar e dar feedback. Eles são descritos como carismáticos, empáticos e comprometidos com seus alunos e sua profissão. Tendem a ser entusiasmados com o ensino, dispostos a dedicar o tempo necessário para fazer o que precisa ser feito e participar de projetos e atividades extracurriculares, se parecerem relevantes para seus interesses.

Os professores NF estão interessados em qualquer coisa nova e inovadora. Eles preferem criar seus próprios currículos em vez de usar materiais pré-planejados, como roteiros e material previamente fornecidos pela escola.

Professores NT

Os professores NT incentivam o individualismo, a autonomia, a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de seus alunos. Como a necessidade básica dos NT é buscar a competência, esses professores são frequentemente especialistas em seu campo. Eles amam sua matéria e são capazes de comunicar esse entusiasmo a seus alunos.

Eles se esforçam para inspirar e incentivar os alunos a procurar respostas por si mesmos. Tendem a estruturar suas aulas logicamente, vinculando cada afirmação ao tema da aula. Eles escolhem cuidadosamente palavras específicas para enfatizar o significado correto. Seu foco está na complexidade de relações e componentes.

Os alunos do NT provavelmente sabem onde o professor está em relação à disciplina e suas expectativas de aproveitamento. A abordagem do NT é centrada no assunto e eles tendem a ser impessoais em sua abordagem. Partem do pressuposto de que o aluno está lá porque quer aprender e, portanto, raramente verbalizam apreciação pelos esforços do aluno. Às vezes, eles podem não perceber o clima emocional de uma classe e podem continuar dando a aula planejada, quando os alunos se beneficiariam mais de outro tipo de experiência. Têm uma tendência a avançar muito rapidamente (para muitos de seus alunos), pressupondo que todos os alunos adquiriram conhecimento quando algo já foi explicado uma vez.

Professores NT gostam de criar um novo currículo, buscando novas táticas para ensinar o mesmo assunto. Sua visão abstrata da realidade ajuda-os a aplicar novas abordagens inventivas para resolver problemas e ensinar. Eles incentivam o estudo individual e proporcionam tarefas desafiadoras. Frequentemente esperam que os alunos pesquisem e que mostrem curiosidade e engenhosidade. Gostam de discutir designs (em qualquer campo) e descrevem cuidadosamente relacionamentos e sistemas, podendo passar horas discutindo estratégias e categorias precisas. Eles encorajam debates em sala de aula, desde que a discussão seja intelectualmente estimulante.

Recebido para publicação em 20-01-19; aceito em 24-02-19

Martin Lutero e David Keirsey

Vitor Chaves de Souza[79]
Enio Starosky[80]

Resumo: Breve estudo do tipo de temperamento de Martin Lutero à luz da teoria do psicólogo David Keirsey.
Palavras Chave: Martin Lutero. David Keirsey. tipos de temperamento.

Abstract: Short study on the temperament type of Martin Luther, according to the theory of David Keirsey.
Keywords: Martin Luther. David Keirsey. Temperament types.

Martin Lutero (1483-1546) foi um monge católico, sacerdote, professor de teologia e mundialmente conhecido como o precursor da Reforma Protestante no Século XVI. O seu perfil é um pouco ambíguo, mesmo sob a luz de pesquisas de ponta.

Segundo Roy Oswald e Otto Kroeger, Lutero tem o perfil NF.[81] Neste perfil algumas de suas virtudes aparecem: a sua constante busca por competência e conhecimento; necessidade pela explicação e exposição das ideias; valorização da justiça e teorias justas; medo de não conseguir concretizar o seu trabalho pelo qual sente-se chamado; e, talvez uma das mais marcantes, uma espécie de julgamento misturada com ação.[82]

Não é difícil inferir o recorte do perfil de Lutero quando temos em mente a sua biografia e, sobretudo, a importância de seu papel histórico em virtude do cenário de sua época.[83] Lutero foi monge agostiniano[84] e assemelha-se ao perfil de Santo Agostinho - que também é NF.[85]

---

[79]. Professor do Programa de Pós Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo.
[80]. Mestre em Educação e Doutorando em Ciências da Religião (UMESP). Diretor do Colégio Luterano São Paulo.
[81] "Take a look at the persons we believe belong in the NF category on this score: Jim Jones, Ronald Reagan, Adolf Hitler, Abraham Lincoln, Joan of Arc, Martin Luther, and Pope John XXIII." Cf. OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1988, p. 85.
[82] Cf. OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 82.
[83] EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*, p. 180.
[84] EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*, p. 45.
[85] Cf. MARÍAS, Julián 'Agostinho". *International Studies on Law and Education*. São Paulo: Feusp 2001, N.3. http://www.hottopos.com/harvard3/jmagost.htm

Como um bom NF ele é intuitivo e está em constante busca de seu *self*.[86] Curiosamente, segundo Roy Oswald e Otto Kroeger, um em cada dois líderes protestantes são NF.[87] Lutero não é exceção.

Enquanto clero NF, Lutero aspira a mudança do mundo e dos indivíduos pelo conhecimento e pelas relações justas. Há uma motivação para o lado T (Thinking), mas o F (Feeling) aparece mais forte pela idealização de mundo e a descrição artística e metafórica deste mundo.[88] Os escritos de Lutero não são apenas teológicos, mas também artísticos e poéticos.[89] Todos os hinos compostos por Lutero têm um forte apelo penitencial e existencial. O seu compromisso com o sacerdócio o levou a perseguir mudanças estruturais no cristianismo conforme a sua consciência. A sua disposição é, conforme Roy Oswald e Otto Kroeger, um traço F para a alteridade e o êxito do trabalho — e de sua personalidade![90]

Certamente o traço J (Judging) é mais forte em Lutero por conta de suas vantagens emocionais e afetuosas sobre os demais companheiros (até mesmo sua esposa) com traço P (Perceiving).[91]

---

[86] Cf. é possível inferir por conta de suas orações matinais, sua devoção e os casos de alucinação da visitação do demônio. McGRATH, Alister E. *Luther's Theology of the Cross*: Martin Luther's Theological Breakthrough, 1990, p. 57.
[87] OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 82.
[88] OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 84.
[89] Por exemplo, suas poesias e hinos, disponíveis em: http://www.luteranos.com.br/conteudo/martim-lutero-hinos
[90] OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 84.
[91] Tanto que, neste caso, o seu professor e amigo Andreas Karlstadt, mesmo com traços de P, não se rende à sedução do pensamento de Lutero. OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 84.

A sua liderança permite a ousadia das cartas ao Papa e a publicação das 95 teses. Se ele fosse um SP, provavelmente, ele não desencadearia os movimentos de reforma que o sucederam. O seu temperamento NF, como um bom agostiniano, segundo Roy Oswald e Otto Kroeger, transforma a oração em ação[92], mesmo com um olhar sensível para os sentidos da vida escondidos nas sombras dos relacionamentos.

O temperamento de Martim Lutero segundo os tipos psicológicos de David Keirsey pode ser traçado, portanto, em INFJ. O seu lado introvertido, aliado à contemplação metafórica do mundo, como dos NFs, tornou Lutero distante do cotidiano, sobretudo em momentos contemplativos, de modo que sua esposa teve que liderar a casa (incomum para a sociedade da época).[93]

Diferentemente de Tomás de Aquino, que pretendeu um sistema teológico completo, Lutero se inclinou à uma ideia de teologia verdadeira e vivencial, "o lugar da verdadeira teologia"[94]. Sua motivação é mais moral do que dogmática. A teologia especulativa, *theologia sceptica*, de Erasmo, é tida por diabólica e infernal, pois, para ele, "afirma ser bom o que é mau, e mau o que é bom"[95], permite ao traço J um rigor comportamental aliado à uma piedade autêntica: "a glória e o poder do reino de Cristo estão ocultos e não podem ser reconhecidos, a não ser que se revelem ao ouvido pela palavra da pregação"[96]. Tal piedade habita a esfera da introversão com apelo para uma conduta cristã.

Lutero não abriu mão de sua interpretação do *logos* cristão, de tal modo que, em uma de suas teses, não é possível ao cristão ser cristão se este não encontrar na centralidade da cruz o seu escândalo mais desafiador[97]; algo como o *thaumazein* — o espanto — da filosofia grega. C*rux sola est nostra theologia*, "a cruz somente é a nossa teologia" [98], disse Lutero, sem abrir mão, mesmo sob o julgamento da excomunhão. Isso o levaria, a saber, a um estado J sem precedentes, mesmo com sua inclinação pastoral e monástica. Apesar da introversão, há, em Lutero, um traço ativo e pouco contido do questionamento e do confronto, tendo ofendido o próprio pai, desafiado a liderança da igreja e até mesmo discutido com sua esposa.[99]

Em suma, sendo um INFJ, Lutero idealizou, sonhou e pregou. Não viveu para ver a sua idealização de mundo concretizada. Como muitos INFJs deixou um legado e, para outros INFJs, sensibilizados pela religiosidade protestante, serve de inspiração e reforço dos traços de seus próprios tipos.

Referências

EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1986.

ERIKSON, Erik. *Young Man Luther*. New York: W. W. Norton & Co., 1958. 288pp.

[92] OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*, 1988, p. 92.
[93] TUCKER, Ruth. *A primeira-dama da reforma*, 2007, p. 92.
[94] EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*, p. 180.
[95] LUTERO, Martim *apud* EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*, p. 182.
[96] LUTERO, Martim. 4,450,39-451,27 (1513/15) *apud* EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*, p. 84.
[97] LUTERO, Martim, tese 21 do Debate de Heidelberg, *apud* WESTHELLE, Vitor. *O Deus escandaloso*: o uso e abuso da cruz, 2008, p. 96.
[98] WESTHELLE, Vitor. *O Deus escandaloso*: o uso e abuso da cruz, 2008, p. 49.
[99] TUCKER, Ruth. *A primeira-dama da reforma*, 2007, p. 143.

KEIRSEY, David; BATES, M. Please understand me. Del Mar: Prometheus Nemesis, 4th ed., 1984.

MARÍAS, Julián ‘Agostinho”. *International Studies on Law and Education*. São Paulo: Feusp 2001, N.3. http://www.hottopos.com/harvard3/jmagost.htm

McGRATH, Alister E. *Luther’s Theology of the Cross*: Martin Luther’s Theological Breakthrough. San Francisco: Wiley-Blackwell,1990.

OSWALD, Roy; KROEGER, Otto. *Personality Type and Religious Leadership*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1988.

TUCKER, Ruth. *A primeira-dama da reforma*: A extraordinária vida de Catarina von Bora. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2007.

WESTHELLE, Vitor. *O Deus escandaloso*: o uso e abuso da cruz. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2008.

Recebido para publicação em 17-09-18; aceito em 11-10-18

A tomada de decisões estratégicas na escola: uma análise à luz dos perfis de Keirsey

Nadia Wacila H. Vianna[100]

Resumo: Considerando que o processo de formulação de estratégias em escolas tem sido pouco focalizado, buscou-se conhecer metodologias no contexto da teoria da decisão, as características definidoras dos tipos ideais de Keirsey (1998), e identificar em metodologias propostas para a tomada de decisões, alinhamentos com os quatro tipos de Keirsey resultando nos seguintes pares: NT- formulação de alternativas de ação; NF- negociação entre objetivos concorrentes; SP - identificação das consequências de cada alternativa de ação; e SJ - análise e implementação de decisões. O grupo formado com base não apenas em especializações em diferentes áreas do conhecimento, mas também em múlti temperamentos, mostra-se relevante, pois cada participante pode contribuir também com sua característica mais marcante de temperamento em etapas específicas do processo decisório.
Palavras Chave: tomada de decisão estratégica; escola; temperamento; Keirsey.

Abstract: Considering that the strategy formulation process at schools has been little focused, it has been searched to know methodologies on the context of the decision theory, the defining characteristics of Keirsey's ideal types (1998), and to identify in methodologies proposed to decision making, alignments with Keirsey's four types resulting in the following pairs: NT-formulation of action alternatives; NF-negotiation among competing aims; SP- identification of the consequences of each action alternative; and SJ- analysis and implementation of decisions. The group formed with base not only in expertise in different areas of knowledge, but also in multitemperaments shows its relevance, since each participant could also contribute with his most remarkable characteristic of temperament in specific stages of the decision process.
Keywords: strategic decision making; school; temperament; Keirsey.

Introdução

A tomada de decisão é tema que há muito envolve o ser humano, sempre que se sobrepõe a necessidade de atitudes que vão definir seu rumo em múltiplas direções. Tal constatação nos remete à célebre frase de Sêneca (04 a.C.- 65), filósofo e senador à época do Império Romano: "Não há bons ventos para quem não sabe aonde vai".

Nesse sentido, Braga (1988, p.50) pontua que "não se pode compreender uma organização sem entender seu processo decisório" e Kladis e Freitas (1995, p.6), por entenderem que a tomada de decisão está presente no dia a dia das organizações, acrescentam: "a importância da tomada de decisão na organização é bastante clara [...]. Esta relação é tão estrita que é impossível pensar a organização sem considerar a ocorrência constante do processo decisório".

Cabe notar, entretanto, que as decisões permeiam diferentes níveis de atuação nas organizações, sendo as decisões estratégicas mais atinentes aos gestores de topo de hierarquia. Estas decisões têm sido alvo de muitos estudos acadêmicos, conduzidos tanto no Brasil, como no exterior, e a literatura apresenta várias definições de estratégia. Todavia, com base em trabalho de Porter (2000), pode-se considerar que é ação ou política que, ao ser implementada, possibilita à organização diferenciar-se de demais concorrentes.

O processo de formulação de estratégias em escolas tem sido pouco focalizado, conforme pesquisa realizada em bases como Google Acadêmico e EBSCO. Entretanto, cabe registrar aqui o trabalho conduzido por Costa e Batista (2003), em doze escolas privadas de Fortaleza. Esses autores concluíram, dentre

[100]. Mestre em Administração de Empresas pela EASP-FGV e Doutora em Administração pela FEAUSP - Professora pesquisadora do Programa de Mestrado em Administração da Universidade Paulista.

outros resultados, que o referido processo não é controlado de modo deliberado; é fortemente influenciado pelo principal gestor, por sua formação e experiência acumulada; é político, pois requer negociação com grupos de poder; e sofre influência do contexto ambiental, notadamente do governo e estrutura de fornecedores.

Acrescente-se ainda, que poucos também foram os estudos encontrados, que buscaram relacionar a influência do temperamento na gestão, na formulação de estratégias e no processo de planejamento. Dentre eles, cite-se o ensaio teórico de Bressan e Toledo (2013), que focalizou a ligação entre decisões estratégicas e modelos mentais, à luz dos temperamentos; e Mills (2006) que enfatizou a importância dos modelos de temperamento na tomada de decisões éticas de gestores da área de educação.

Teorias com diferentes enfoques foram desenvolvidas para orientar a formulação de estratégias e outras foram conduzidas, objetivando-se conhecer aspectos específicos relacionados ao processo seguido nessa formulação, bem como ao perfil dos tomadores de decisões estratégicas.

Shepherd e Rudd (2014) realizaram abrangente revisão da literatura relativa ao processo de tomada de decisão estratégica, e identificaram, a partir da meta-análise realizada, que os *inputs* nesse processo são os seguintes: gestores do topo da hierarquia, características específicas da decisão estratégica, o ambiente externo, e características da firma. No tocante aos gestores, esses autores reconheceram a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas voltadas para aspectos de perfil (cognição, personalidade,...) de equipes gestoras, diferentemente daquelas encontradas, que miravam apenas o gestor líder.

No tocante ao perfil, pretende-se nesta pesquisa examinar as inter-relações entre o processo que culmina com a tomada de decisão estratégica em instituição de ensino e os tipos de Keirsey, tal como estudado por Keirsey e Bates (1984), Keirsey (1998) e, posteriormente, por João Sérgio Lauand (2012). Releva notar a larga utilização que vem sendo feita dos tipos estudados por esse importante psicólogo no desenvolvimento de pessoal, tanto em grandes corporações como em nível de governo nos EUA.

Inicialmente, buscar-se-á conhecer metodologias no contexto da teoria da decisão; em seguida, as características definidoras dos tipos ideais de Keirsey (1998), e, finalmente, identificar, em metodologias propostas para a tomada de decisões, alinhamentos com os quatro tipos fundamentais de Keirsey.

Espera-se que a pesquisa descrita, ao levantar aspectos referentes à relação processo decisório / temperamento, possa oferecer subsídios relevantes para a tomada de decisões em instituições de ensino brasileiras.

Processo decisório

Decisões estratégicas, destacadas neste trabalho, são "definidas como escolhas intencionais ou respostas programadas sobre questões que afetam materialmente perspectivas de sobrevivência, bem-estar e natureza da organização" (SCHOEMAKER, 1993, p.107, tradução nossa), ou ainda, segundo Estevão (1998, p.12), estão relacionadas à "[...] escolha de uma estratégia considerada mais vantajosa e conforme às exigências de concretização da competência distintiva, ou diferenciadora, de uma dada organização". Quatro abordagens que podem ser utilizadas para a compreensão e previsão das decisões estratégicas em organizações foram sintetizadas por Schoemaker (1993, p.109), e visam diferentes aspectos organizacionais: o decisor racional (um único ator, que busca a consecução de objetivos claramente definidos); visões organizacionais (vários atores perseguindo os mesmos objetivos); perspectivas

políticas (equilíbrio entre objetivos dos indivíduos e das organizações); e visões contextuais (elementos do contexto ou ambiente são a força motriz para a decisão).

A teoria da decisão busca explicar o processo seguido até a escolha da decisão. Todavia, para Pereira, Lobler e Simonetto (2010, p.262), essa teoria "[...] tem sido preponderantemente prescritiva e normativa, pois procura estabelecer regras e modelos que são sugeridos para serem seguidos". O estudo de Bethlem (1987) ilustra essa ideia ao apresentar sete modelos encontrados na literatura específica, identificados de acordo com o nome de seus criadores (Simon; Kepner e Tregoe; Guilford; Mintzberg) ou origem (Militar; Pesquisa Operacional; CPSI - *Creative Problem Solving Institute*), que têm várias etapas em comum.

Hammond, Keeney e Raiffa (1999) apontaram oito etapas no processo decisório, que encerram aspectos congruentes dos modelos citados: identificar claramente o problema (motivo); definir objetivos; criar alternativas com imaginação; entender as consequências de cada alternativa; confrontar os itens de negociação entre objetivos concorrentes; esclarecer incertezas; analisar a tolerância aos riscos implícitos em cada alternativa de decisão e examinar as decisões interligadas no tempo. Cabe notar que a dificuldade de se gerar alternativas, isto é, de se propor diferentes cursos de ação para um problema, tem sido há muito, salientada, como em Kladis e Freitas (1995).

Critérios para escolha da alternativa que geram o maior resultado econômico ou o menor custo têm sido recorrentes na literatura, embora nem sempre os indivíduos pautem suas decisões pelo aspecto econômico racional, pois:

> a racionalidade requer um conhecimento completo e inalcançável das consequências exatas de cada escolha. Na realidade, o ser humano possui apenas um conhecimento fragmentado das condições que cercam sua ação, e ligeira percepção das regularidades dos fenômenos e das leis que lhe permitiram gerar futuras consequências com base no conhecimento das circunstâncias atuais (PEREIRA; LOBLER; SIMONETTO, 2010, p.263).

Considera-se que a racionalidade no processo decisório é limitada por duas fontes: motivacional e cognitiva, sendo esta última associada ao modo de julgamento dos indivíduos, ou seja, ao modelo mental seguido (TVERSKY; KAHNEMAN, 1974). O modelo mental da realidade, construído por um indivíduo a partir de seus valores, percepções e experiências, influencia suas escolhas e decisões, e não é facilmente modificável (CHERMACK, 2003) e, nesse sentido, Angeloni (2003, p.19) afirma que "diferentes pessoas diante de um mesmo fato tendem a interpretá-lo de acordo com seus modelos mentais, que as levam a percebê-lo de modo diferente". E, de modo semelhante, Bressan e Toledo (2013, p. 309) destacam que "[...] não há similaridade na maneira como diferentes empreendedores percebem o ambiente de negócios e no modo como fazem escolhas e tomam decisões". Acrescente-se ainda, a influência de armadilhas psicológicas que vitimam o decisor, levando-o a tomar decisões equivocadas, e que são descritas por Russo e Schoemaker (1993) e Hammond, Keeney e Raiffa (1999).

Indivíduos diferem, portanto, em relação aos modelos mentais seguidos e, mais amplamente, em relação às suas personalidades, entendendo-se personalidade como "o elemento estável da conduta humana, a forma habitual de ser do indivíduo e, em última análise, aquilo que o diferencia dos demais" (SILLAMY, 1994, p.243-4, apud RAMOS DA SILVA, 2003).

Diante disso, Angeloni (2003) sugere que a tomada de decisão nas organizações demandará, cada vez mais, a colaboração de pessoas e a realização de estudos em equipe. No contexto empresarial, por exemplo, dependendo do porte da organização, decisões estratégicas são tomadas de modo diferenciado**:** observa-se que na pequena e média empresa, (PMEs) as decisões são tomadas por poucas pessoas no topo da hierarquia ou por uma única pessoa (ANDERSSON; FLÓREN, 2008), que em geral, é o proprietário-gestor (OMERZEL; ANTONČIČ, 2008), enquanto nas grandes empresas, são tomadas, com a colaboração de grupos de especialistas internos e/ou externos à organização (JOHNSTON; GILMORE; CARSON, 2008).

Para Chermack (2003), as decisões individuais podem estar sujeitas a diferentes vieses e modelos mentais (baseados em experiências, conhecimentos e percepções), que podem distanciá-las de uma escolha racional. Acrescente-se ainda, a possibilidade de ocorrência de "cegueira aos sinais adversos", conforme Bénabou (2013), em função das expectativas futuras ou otimismo excessivo do decisor diante dos fatos.

Com relação à formação de grupos para a tomada de decisão, a literatura aponta o risco do *groupthink,* isto é, o desejo de um grupo coeso de garantir a unanimidade e isso levá-los a tomar decisões erradas (BUCHANAN; O'CONNELL, 2006; MARQUES, 2009) e também da posição hierárquica ou personalidade forte de alguns participantes do grupo influenciarem os demais componentes (WOOD; PICKERD, 2011), pois informações relevantes detidas por alguns participantes podem ser desconsideradas (CHOO, 2007). É principalmente na avaliação das alternativas em que os participantes do processo negociam, isto é, "esforçam-se para convencer e/ou persuadir outros membros que uma escolha é melhor do que outra" (BRAGA, 1988, p.47), ou que surgem pressões e outros riscos no processo decisório. Para mitigar esses riscos, tem sido utilizado o método Delphi, desenvolvido pela Rand Corporation in the 1950s, que consiste em sessões de avaliação sem interação entre participantes e com *feedback* anônimo (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000) ; após três iterações em geral, pode-se atingir o consenso ou considerá-lo inviável (FUSFELD; FOSTER, 2001).

Os tipos de Keirsey

David Keirsey (1921-2013), importante psicólogo norte americano, desenvolveu sua teoria principalmente em *Please Understand Me I* (1984) e *Please Understand Me II* (1998).

Keirsey já em *Please understand me I* (1984), com base em estudos de Jung e de Myers, propôs sua teoria baseada no temperamento, que foi posteriormente revista em *Please understand me II* (1998). Temperamento para Keirsey (1998) é uma das facetas da personalidade, sendo a outra, o caráter. Temperamento é considerado por esse autor como uma marca nata, uma inclinação ou pré-disposição da pessoa, enquanto o caráter é uma "configuração de hábitos" fruto da interação com o ambiente (KEIRSEY, 1998, p.20).

Foram identificadas por Keirsey (1998) 16 configurações de temperamento, a partir de quatro combinações assimétricas de tipos, conforme explica Lauand (2014):

- S/N, onde S é a preferência por fatos e N pela intuição e fantasia;
- P/J, onde P indica a preferência por situações abertas, sem padrões pré-determinados, e J aponta a preferência por rotinas e normas;
- F/T, onde F representa a preferência pela sensibilidade, e T pela objetividade; e
- I/E, em que I é introversão e E extroversão.

Cabe notar que as letras identificadoras dos temperamentos correspondem às iniciais dos termos originalmente escritos em inglês, com exceção de N, que é a segunda letra de *Intuition*, pois I foi considerada referente a *Introversion*.

Os tipos SP e SJ correspondem a cerca de mais de 40% da população em geral; enquanto os NF e NT são cerca de menos de 10% cada (mais precisamente Keirsey (1998, p. 61) estima que os S são cerca de 85% da população e os N são 15%). Ramos da Silva (2003, p.1):

> [...] o tipo SP (realista perceptivo) necessita de ação e liberdade, repudiando planos e objetivos a longo prazo. Indiferente a hierarquias baseadas em títulos e regulamentos rígidos, é o mais fraternal de todos os tipos e o mais apto a resolver situações de crise. O tipo SJ (realista judicativo), ao contrário, não gosta de improvisações e adapta-se com facilidade aos regulamentos, às regras e aos diversos modos de trabalho nas organizações, respeitando sempre as hierarquias. Por essa razão, o dever e a responsabilidade em relação a tudo que lhe diz respeito representam suas características pessoais marcantes.
> O perfil NT (intuitivo racional) orienta-se para a competência, a capacidade e o saber. Aprender é uma preocupação constante, já que é o mais autocrítico de todos os perfis, sentindo compulsão para modificar o ambiente em que atua. O NF (intuitivo sensível), por sua vez, orienta-se essencialmente para a sua auto-realização e a defesa de sua individualidade, integridade e coerência interna, trabalhando mediante uma visão de perfeição interior.

Lauand (2012, p. 50) acrescenta quanto aos tipos identificados por Keirsey:

> É de se esperar que as atividades preferidas de cada grupo, ao liderar, estejam entre as que saibam fazer com gosto, desenvoltura e naturalidade. Aos Artesãos [outro nome para designar os SP, nota nossa] corresponde a Tática, que é definida como realização de movimentos. Keirsey insiste que os Artesãos, como o próprio nome diz, são os mais ativos de todos e, portanto, realizar movimentos lhes corresponde bem.
> Fica reservado para os Guardiães [SJ] manejar bens e serviços, o que é coerente com sua preocupação com os bens e orçamentos, com a família e as tradições, sua visão voltada para o passado e a experiência. Esses dois primeiros tipos são a maioria da população e também os mais voltados para o concreto e a realidade das coisas, para o material.
> Os outros dois tipos são mais imaginativos, voltados mais para o possível do que para o concreto. Os Racionais [NT] dão-se bem com os sistemas, com construir teoricamente meios de atingir seus objetivos. Já os Idealistas [NF] são muito aptos para lidar com as pessoas, seja modelando-as individualmente ou costurando acordos entre elas.

Assim, os valores próprios ("típicos") dos SP são a ação, a liberdade, o impulso; os do SJ, o dever, a responsabilidade, a estabilidade, o estabelecimento de valores que se consubstanciem em organização da sociedade; os do NF, a busca do *self* e de seu sentido; os do NT, a competência do pensamento planejador.

Só com enunciar as características das pessoas SJ, já se pode prever - como aponta o próprio Keirsey (e as pesquisas de Ramos da Silva, confirmam isto em termos de escolha profissional) - que estas serão atraídas massivamente para a escola, agente da sociedade para transmissão de valores. Se os SJ são na população geral 40%, na docência e na direção das escolas (de Ensino Fundamental) eles são cerca de 75% (KEIRSEY, 1998, p. 98)!

Decisões estratégicas tomadas pelas lideranças na escola, ou pelos conselhos diretores, sofrem influência do temperamento dos participantes do processo decisório?

Processo decisório e os tipos de Keirsey

Tomando-se como base as etapas descritas por Hammond, Keeney e Raiffa (1999), é possível perceber que há dois perfis que parecem adequar-se melhor à etapa de "criar alternativas com imaginação", atividade essa entendida como uma importante fase no processo decisório, em que são relacionados os possíveis cursos de ação, a partir de cenários vislumbrados: são os tipos NT e NF, referidos por Lauand (2012, p. 50) como "[...] voltados mais para o possível do que para o concreto". Especificamente com relação ao perfil NT, Keirsey (ano, p.24, tradução nossa) afirma que este "[...] poderia ser chamado de 'Visionário' porque tem habilidade inata para divisar os objetivos de uma organização, e então, de conceber planos estratégicos para atingir esses objetivos eficientemente".

O processo decisório, por envolver o aspecto político (SCHOEMAKER, 1993; COSTA; BATISTA, 2003) pode se beneficiar da presença do tipo NF, que têm como uma de suas características, a diplomacia, a aptidão para lidar com as pessoas, e viabilizar acordos entre elas, pois conforme Hammond, Keeney e Raiffa (1999), é necessário confrontar os itens de negociação entre objetivos concorrentes.

O perfil SP, realista, perceptivo e com talento para manobras táticas, pode auxiliar na identificação das consequências de cada alternativa de ação delineada, enquanto o perfil SJ, por ter a característica marcante de estabilizador e guardião da organização, é extremamente útil na análise e implementação de decisões, estando sempre atento e oferecendo suporte para que o trabalho se realize dentro das condições estabelecidas; (RAMOS DA SILVA, 2003; LAUAND, 2012).

Ocorre que, conforme apontado anteriormente, NT e NF são, na população geral, menos de 10% cada um, e na docência e na direção das escolas (de Ensino Fundamental), conforme Keirsey (KEIRSEY, 1998, p. 98), cerca de 75% são SJ, o que permite admitir que decisões estratégicas vêm sendo tomadas em muitas escolas com a participação de pessoas com perfil menos alinhado com a criação de alternativas e com o aspecto político, sendo este último necessário para a solução de impasses e geração de acordos entre participantes do processo, quando for utilizada metodologia que permita interação entre eles. Por outro lado, a presença do perfil SP no processo decisório é útil na percepção das consequências de cada alternativa, enquanto o SJ introduz a perspectiva de sustentabilidade temporal da organização na análise, além da viabilidade de implementação da decisão.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber a importância da formação de grupos para a tomada de decisões estratégicas na escola, evitando, desse modo, o viés cognitivo e as limitações de um único decisor.

O grupo formado com base não apenas em especializações em diferentes áreas do conhecimento, mas também em múlti temperamentos, mostra-se relevante, pois

cada participante pode contribuir também com sua característica mais marcante de temperamento em etapas específicas do processo decisório. A condução do processo por meio do método Delphi, evita problemas relacionados, dentre outros, com a influência do posicionamento hierárquico ou a personalidade forte de algum participante sobre o grupo.

Espera-se que pesquisas empíricas futuras possam aprofundar e enriquecer o presente estudo ao relacionar a configuração de temperamentos do conjunto de participantes de processos decisórios com a qualidade das decisões tomadas para a organização.

Referências

ANDERSSON, S.; FLORÉN, H. Exploring managerial behavior in small international firms. **Journal of Small Business and Enterprise Development**. Vol. 15, No. 1, p. 31-50, 2008.

ANGELONI, M.A. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação.** V.32, n.1, p.17-22, jan-abr 2003.

BÉNABOU, R. Groupthink: Collective Delusions in Organizations and Markets. **Review of Economic Studies**, 80, p. 429–462, 2013.

BETHLEM, A.S. Modelos de processo decisório. **Revista de Administração,** São Paulo n.22, v.3, p. 27-39, jul/set, 1987.

BRAGA, N. O processo decisório em organizações brasileiras: comportamentos comunicativos. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, n.22, v.4, p.34-54, out/dez 1988.

BRESSAN, F.; TOLEDO, G.L. A influência das características pessoais do empreendedor nas escolhas estratégicas e no processo de tomada de decisão. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho,** v.13, dez 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000300008 Acesso em: jun 2015.

BUCHANAN, L.; O'CONELL, A. A brief history of decision making. **Harvard Business Review**, January, 2006.

CHERMACK, T. J. Mental models in decision making and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 1, 2003.

CHOO, C.W. Social Use of Information in Organizational Groups. In: HUIZING, A. ; VRIES, E.J. Information Management: Setting the Scene, v.1, Oxford: Elsevier, 2007.

COSTA, F. J.; BATISTA, P. C.S. A formulação de estratégias nas organizações escolares: uma análise no setor privado de Fortaleza. In: **Anais EGEPE** – Encontro de estudos sobre empreendedorismo e gestão de pequenas empresas, Brasília: UEM/UEL/UnB, 2003, p. 698-712.

ESTEVÃO, C. Gestão estratégica nas escolas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular.** Lisboa, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov. br/pdf/pol/gestao_estrategica.pdf Acesso em: jul, 2015.

FUSFELD, A. R.; FOSTER, R. N. The Delphi technique: Survey and comment: Essentials for corporate use. **Business Horizons**, v. 14, n. 3, p. 63-74, 1971.

HAMMOND, J.S.; KEENEY, R.L.; RAIFFA, H. **Decisões inteligentes.** Rio de Janeiro: Campus, 1999, 206 p.

JOHNSTON, M.; GILMORE, A.; CARSON, D. Dealing with environmental uncertainty. The value of scenario planning for small to medium-sized enterprises (SMEs). **European Journal of Marketing**, vol.42, No.11/12, p.1170-1178, 2008.

KEIRSEY, D.; BATES, M, **Please understand me**: character & temperament types. California: Prometeus Nemesis Book, 1984.

_____**Please understand me II**: temperament, character, intelligence. California: Prometeus Nemesis Book, 1998.

_____ **Leadership, temperament, and talent.** Del Mar: Prometheus Nemesis Book Company,1998.

KLADIS, C.M.; FREITAS, H.M.R. O processo decisório: modelos e dificuldades. **Revista Decidir**, ano II, n.08, março, 1995.

LAUAND, J. S. As diferentes formas de liderar. **Convenit Internacional**, 10, set-dez, 2012 CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit10/49-52jslau.pdf Acesso em: jun 2015.

_____ **Personagens ficcionais, tipos de David Keirsey e a educação**. Um estudo da sitcom "Everybody loves Raymond". São Paulo: Factash, 2014.

MARQUES, J. C. Pensamento de grupo: o risco de decisões equivocadas e a diversidade de perspectivas na solução de problemas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 57, p. 141-149, abr./jun., 2009.

MILLS, R. The Keirsey temperament model: a model for helping educational administrators facilitate ethical decision-making. **Education.** Spring 2006, v.1126, issue 3, p.512-517.

OMERZEL, D.G.; ANTONCIC, B. Critical entrepreneur knowledge dimensions for the SME performance. **Industrial Management &Data Systems**, vol. 108, No.9, p.1182-1199, 2008.

PEREIRA, B. A. D.; LOBLER, M. L.; SIMONETTO, E. O. Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. **Revista de Administração da UFSM,** v.3, n.2, p.260-268, mai/ago, 2010.

RAMOS DA SILVA, M. L. O referencial de Keirsey e Bates como um dos fundamentos da ação docente. **Revista Mirandum**, v. 14, p. 41-50, 2003. Disponível em: http://www.hottopos.com/mirand14/malu.htm Acesso em: 19 dez 2010.

_____ **Personalidade e Escolha Profissional –** subsídios de Keirsey e Bates para a orientação Vocacional, São Paulo: EPU, 1992.

RUSSO, J.E.; SCHOEMAKER, P.J.H. **Tomada de decisões. Armadilhas,** São Paulo: Saraiva, 1999.

SHEPHERD, N.G.; RUDD, J.M. The influence of context on the Strategic decision-making process: a review of the literature. **International Journal of Management Reviews**, v. 16, p. 340-364, 2014.

SCHOEMAKER, P.J.H. Strategic decision in organizations: rational and behavioural views. **Journal of Management Studies,** vol.30**,** Issue 1**,** pp. 107–129**,** January 1993.

SILLAMY, N. **Diccionario de la Psicología. Barcelona**: Plaza & James, 1994.

TVERSKY, A.; KAHNEMAN, D. 1974. Judgment under uncertainty: heuristics and biases. **Science**, 185(4157):1124-1131.

WOOD, D. A.; PICKERD, J. Problems to Avoid When Brainstorming Fraud Risks, **The CPA Journal**, april, 2011.

WRIGHT, J. T.C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo". **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 01, nº12, 2º trim, 2000. Available at: www.cgee.org.br/atividades/redirKori/861. Accessed: 18 mar 2008.

Recebido para publicação em 27-09-15; aceito em 06-10-15

A tipologia de David Keirsey e os evangelhos – observações sobre Marcos, o SP

Enio Starosky[101]

Resumo: Os tipos psicológicos de David Keirsey têm sido muito usados em diversos campos: empresarial, relações humanas, educação, marketing, na redação de roteiros de filmes etc. O autor tem publicado diversos artigos sobre esses tipos e preferências religiosas. Neste breve artigo, procura apontar o evangelho de Marcos, como um livro escrito por um tipo SP, o "*artisan*".
Palavras Chave: David Keirsey. preferências religiosas. Tipo SP. Evangelho de Marcos.

Abstract: The psychological types of David Keirsey has been used in various fields: management, education, marketing, writing screenplays etc. The author has published some articles about DK's types and religious preferences. This short article shows the Gospel of Mark as a book written by a SP type, "artisan".
Keywords: David Keirsey. religious preferences. SP type. Gospel of Mark.

Introdução

Em artigo recente "A tipologia de David Keirsey e os evangelhos – observações sobre Mateus, o SJ" (Revista Internacional d'Humanitats N. 49 - www.hottopos.com/rih49/index.htm) examinei o caso SJ – que serve de excelente contraste para o SP, agora em pauta. A introdução daquele artigo serve, naturalmente, também para este, mas aqui a introdução será para situar o tipo SP de Marcos (em contraste com o SJ), que remete a outro artigo, que publiquei em parceria com Jean Lauand ("Tipos de David Keirsey -identificandoalgumas características II" em Revista Internacional d'Humanitats N. 45 – http://www.hottopos.com/rih45/123-136JeanEnioKeirsey.pdf). Permitir-me-ei remeter às introduções desses dois artigos, que permitirão bem enquadrar nosso evangelista.

1. O realismo SP x o realismo SJ

O fator S (de *sensible*) em Keirsey é um dos componentes essenciais de dois tipos de temperamento: SP e SJ (em oposição aos dois outros tipos, N: NF e NT). S é a visão da realidade atendo-se aos fatos, de pés no chão, sem apegar-se a devaneios e fantasias.

Mas os temperamentos não são formados por "átomos" e sim por "moléculas", no caso: SJ e SP, que terão algumas características em comum; outras, em forte oposição.

Recordemos, brevemente, que J é o átomo da preferência por situações de decisões tomadas, fechadas e resolvidas; das coisas organizadas em relação a tempo e prazos, rotinas de funcionamento, a ordem material etc. P é o átomo da preferência por situações abertas, não decididas, deixando amplo espaço para a improvisação, criatividade (boa ou má...), etc.

[101]. Mestre em Educação pela Univ. Metodista de São Paulo e doutorando em Ciências da Religião nessa universidade. Diretor do Colégio Luterano São Paulo.

Ao indicar as características comuns ao tipo de temperamento SP (que como todos os temperamentos admite 4 modalidades de sub-tipos), o site oficial de David Keirsey (abreviaremos por DK) indica:

> **Tendem a ser**: brincalhões, otimistas, realistas e focados na ação.
> **Prezam em si mesmos**: serem não convencionais, audazes e espontâneos.
> **Eles "dão"**: cônjuges divertidos, pais criativos, e líderes que "apagam incêndios".
> **Eles são**: capazes de se entusiasmar (excitable), confiam em seus impulsos, querem conquistar com impacto (*want to make a splash*), buscam estímulos, prezam a liberdade e sonham com dominar habilidades de ação.
> (https://keirsey.com/temperament/artisan-overview/)

Já os SJ:

> **Tendem a ser**: cônscios do dever, cautelosos, humildes, e focados em credenciais e tradições.
> **Prezam em si mesmos**: serem confiáveis, ajudar e trabalhar duro.
> **Eles "dão"**: cônjuges leais, pais responsáveis, e líderes que dão estabilidade.
> **Eles são**: cidadãos responsáveis que confiam nas autoridades, criam grupos e associações, buscam segurança e sonham com a implementação da justiça.
> (https://keirsey.com/temperament/guardian-overview/)

Originalmente DK afirmava que os SJ eram cerca de 40% da população geral; os SP, outros 40%. O site de DK, hoje, afirma SJ 45% e SP 30%. Em qualquer caso, a maioria absoluta das pessoas é S, realistas de pé no chão.

Claro que as diferenças e arestas entre SP e SJ dão-se por toda parte. Tipificando (e tipificar é, de algum modo exagerar, carregar, caricaturar), os SP tendem ao lúdico; enquanto os SJ tendem à seriedade, os SP, à gastança; os SJ, a poupar; os SP, a curtir o momento, ao *carpe diem*; os SJ ao cumprimento do dever; os SP à cigarra; os SJ, à formiga; os SP à ousadia; os SJ à cautela; os SP ao otimismo; os SJ ao "realismo pessimista" ("já vi esse filme...")[102]; os SP à aventura; os SJ à rotina; os SP à criatividade; os SJ à tradição; os SP à liberdade; os SJ a consolidar instituições; os SP à improvisação; os SJ ao planejamento regrado; os SP são avessos a esperas; os SJ a mudanças rápidas; etc.

2. Temperamentos e os quatro evangelhos

Como temos apontado em outros artigos – reunidos em (Lauand org., 2019) –, a teoria keirseyiana dos temperamentos tem extraordinária e surpreendente aplicação no campo religioso. Textos religiosos em geral (não só da tradição greco-romana, mas também da judaico-cristã), particularmente os que se referem à liderança religiosa, podem ser examinados com maior profundidade quando lidos à luz dessa teoria

[102]. Já um típico NF, voltado para as possiblidades (N), pode afirmar, como tipicamente o fez certa vez – a propósito da situação da Hispanoamérica – o grande pensador espanhol Julián Marías: "otimista em relação às possibilidades; pessimista, em relação à realidade" (1986, p. 62).

tipológica. No âmbito da tradição judaica, um exemplo nos vem de Deuteronômio e outro, do Profeta Ezequiel.

O registro do profeta Ezequiel (que escreveu o livro que faz parte do cânone do AT por volta do ano 590 a.C) chama a atenção porque descreve a humanidade formada por quatro seres viventes. De acordo com Ezequiel (1. 5, 6 e 10) um ser vivente tem o rosto de um homem; outro, o de um leão; outro, o de um boi e o quarto, o rosto de uma águia. João, autor de Apocalipse, parece repetir esse mesmo esquema no capítulo 4.7 ao dizer que, arrebatado pelo Espírito, viu no trono do céu quatro animais: "o primeiro animal era semelhante a um leão, e o segundo animal semelhante a um bezerro, e o terceiro animal tinha o rosto como de homem, e o quarto animal era semelhante a uma águia voando".

O outro texto, a nosso ver o mais impressionante, nos vem do Antigo Testamento, registrado em Deuteronômio 6.5.[103] O mesmo texto foi retomado e registrado pelo médico Lucas, autor de um dos evangelhos da Bíblia: "Amarás o Senhor teu Deus com todo o teu coração, com toda a tua *alma*, com todas as tuas *forças* e com toda a tua *mente*" (Lucas 10.27).

É inevitável estabelecer um imediato paralelo com a teoria keirseyiana: "Com todo o teu coração" – remete ao tipo SP; "com toda a tua alma", ao NF; "com todas as tuas forças", ao SJ; e "com toda a tua mente", ao NT. (para os pares de fatores de Keirsey – S/N, F/T, J/P e I/E – e para os 4 temperamentos – SJ, SP, NF e NT – veja-se (Lauand 2019; pp. 11-21).

https://jigarodrigues.wordpress.com/artigos/simbolos-dos-quatro-evangelistas/

Não menos surpreendente – ao lado do já mencionado texto do AT – é o fato de também serem 4 os grupos religiosos em torno dos quais gravitou o povo judeu,

[103] O texto veterotestamentário não inclui "com toda mente" (o tipo NT). Parece ter sido um acréscimo de Jesus (que – na visão cristã – reúne perfeitamente o equilíbrio dos quatro temperamentos). E, Lucas, que provavelmente conhecia a mais antiga teoria tipológica que se tem conhecimento, de Hipócrates – seu colega de profissão –, fez o registro no seu evangelho sem hesitar.

sobretudo nos tempos de Jesus. Os quatro grupos religiosos que tinham como propósito cuidar da preservação da religião de Abraão, Isaque e Jacó: os fariseus, os saduceus, os essênios e os zelotes.

Poderíamos tratar amplamente de uma correlação dos 4 temperamentos da teoria de Keirsey com os 4 evangelhos (à qual aqui só vamos aludir), mas neste artigo focaremos um pouco mais detidamente só o caso de Marcos, o SP.

3. Keirsey e os 4 evangelhos

A primeira e mais importante divisão dos fatores na teoria dos temperamentos de DK é o par S/N. A importância da clareza dessa distinção é especialmente significativa no estudo dos 4 evangelhos. Mateus e Marcos são claramente S – voltados predominantemente aos fatos, ao Jesus histórico. Trabalham mais com a "lembrança das coisas passadas". Já Lucas e João são claramente N – voltados predominantemente para o futuro, para o Jesus da fé. Trabalham mais com a "esperança das coisas futuras". Como veremos, a indicação relativamente simples de que Mateus e Marcos sejam, respectivamente, SJ e SP ("Guardião" e "Artesão"), não encontra discordância nos poucos pesquisadores que escreveram sobre o assunto. No entanto, com relação aos evangelhos de Lucas e João, isso não acontece, embora haja concordância de que os dois são N. Seja como for, uma breve observação do próprio Keirsey (1988, p. 332), no final do seu "Please, Understand Me II", indica que Lucas é NT e que João é um típico NF.

À luz da teoria keirseyiana dos temperamentos, podemos pensar que cada um dos escritores dos evangelhos incorpora e reflete um dos temperamentos ao contar a história de Jesus.

O evangelho SP - Marcos

O Evangelho segundo Marcos é a versão de uma testemunha ocular da história de Jesus. De linguagem simples e direta, é o mais curto dos evangelhos (Mateus tem 28 capítulos, Lucas 24, João 21 enquanto Marcos tem apenas 16). É pouco organizado, cheio de detalhes vivos e de ação física, escrito por alguém de caráter impulsivo (o Leão era o símbolo de Marcos na arte medieval). Remete a alguém que ama *"com todo o seu coração"* – "tipicamente" o keirseyiano SP.

Como veremos, o temperamento SP – *artisan* – aplica-se ao evangelho de Marcos por várias razões. A chave para compreender o estilo de Marcos parece ser a parábola do semeador. A impetuosidade do semeador e o excesso de recursos é a surpresa dessa história. Está em jogo, sobretudo, as grandes transformações que as sementes causam na vida das pessoas e no mundo. A semente produz frutos porque há um poder dentro dela que transforma tudo ao redor, uma das características principais dos artesãos. E Marcos "incorpora" exatamente este temperamento. Os SP são ativos. A narrativa do batismo de Jesus neste evangelho, por exemplo, é uma história de pura ação e pouca reflexão. O temperamento SP olha o passado por causa do presente e busca mudar o presente. No rio Jordão, Jesus vê os céus "se rasgarem" e o poder de Deus é apresentado como livre, solto no mundo. E, uma vez livre, é um poder que não pode ser aprisionado, mas continuará a operar no mundo de maneira selvagem e até mesmo de forma desajeitada. Quando um jovem rico vem a Jesus procurando e lhe pergunta o que é preciso para herdar a vida eterna, Marcos narra claramente que Jesus não está preocupado com uma fé abstrata, mas com o que a fé faz concretamente na ação cotidiana. Há uma ordem inequívoca sobre o que fazer: "*Vá vender tudo o que você tem e dê aos pobres; então venha, siga-me."* Para a narrativa do evangelista Marcos a história de Jesus tem esse filtro temperamental cuja característica mais

importante é a ação, a urgência, a impulsividade. Os SP vivem no agora. A ênfase no batismo de Jesus são as palavras de autoridade naquele instante, naquele momento, não as que falam no passado (Marcos 1:27, 2:12, 4:41, 5:20, 5:42, 6: 2, 6:31, etc.) Essas palavras transformam as pessoas, mudam sua experiência de vida, colocam-nas em uma nova situação.

É interessante observar que logo no início do seu evangelho, Marcos apresenta as palavras de Jesus que *"ninguém costura um pedaço de tecido novo em um manto velho e que ninguém põe vinho novo em odres velhos"* (Mc 2.21.22). São declarações que atestam a compreensão do autor no valor do imediatismo e da novidade do modo como Deus atua no mundo. Também vale destacar que neste evangelho Jesus começa seu ministério com o anúncio*: "O tempo se cumpriu e o reino de Deus está perto; arrependam-se e creiam no evangelho".* Reino é poder. Por isso também o imediato relato do batismo de Jesus soa como prólogo de todas as ações de Jesus que serão narradas em seguida. Esse poder não chegará num futuro distante, mas é apresentado como o tempo que já se cumpre agora. O poder de Deus está em ação agora. A mensagem de Jesus se torna o poder de Deus que está solto no mundo e que traz tanto mudança quanto fé. Por isso também não surpreende que a palavra, "imediatamente" apareça com frequência. Conforme 1:14, 18, 42; 2:13; 3: 6 – para citar apenas alguns textos – Marcos está mais interessado no "agora". Nem no passado nem no futuro. E não há qualquer menção da ascendência de Jesus – como acontece em Mateus e em Lucas. Jesus simplesmente chega cheio de poder e age no mundo. Essa característica também é muito clara no final do evangelho. Marcos anuncia a ressurreição de Jesus e imediatamente termina a narrativa com as mulheres aterrorizadas e com medo [os versos 9 a 20 do último capítulo são acrescidos posteriormente]. Portanto, o interesse de Marcos não está nas aparições da ressurreição, nem em pensamentos especulativos sobre ressurreição, ou em teologização abstrata. Ele simplesmente anuncia a ressurreição e pede àqueles que ouvem a história uma resposta a esta Boa Nova.

Outra característica dos *artisans* é o uso de palavras concretas em vez de abstratas. Obviamente que nas parábolas esse aspecto é exceção. Porém, a presença de narrativas em forma de parábolas em Marcos é bem pequena. Parece que intencionalmente o autor "foge" das narrativas que contenham metáforas e figuras de linguagem que remetam à abstração. Com frequência aparecem histórias que acentuam a poderosa palavra de Jesus que é capaz de mudar concretamente a vida das pessoas. Há várias histórias de cura em Marcos e a linguagem é simples e direta. Alguns exemplos: Para o leproso – "Quero, fica limpo" (1:41). Para o paralítico - "Levante-te, toma o teu leito e vai para a tua casa" (2:11). Para o homem com uma mão ressequida – "Estenda a mão" (3.5). Para o vento e o mar "Cala-te, emudece" (4:39). Para a filha do líder da sinagoga – "Menina, eu te digo: levanta-te" (5.41). Para o homem surdo – "Efatá" (7.34). Para o cego Bartimeu - "Vai, a tua fé te curou. "(10:52). Cada uma dessas declarações fala por si mesma. Uma palavra simples e concreta que traz mudanças de vida. A predileção de Marcos pelo concreto aparece até mesmo quando ele conta a história da ressurreição. Enquanto Mateus e Lucas colocam anjos no sepulcro, Marcos notará apenas que um "jovem" tem uma mensagem para as mulheres. Ele não é descrito como anjo ou ser celestial. É um ser humano concreto e real. E traz uma mensagem muito concreta: "Jesus não está no túmulo... Ele vai adiante de vós para a Galileia" (16.7). Essa preferência para o concreto também significa que Marcos não idealiza aqueles que seguem a Jesus. Ao longo do evangelho, os discípulos não entendem a importância do que está acontecendo. Tendo experimentado o anúncio da ressurreição, as mulheres ficam maravilhadas e com medo. São pessoas reais que reagem de maneira humana ao que experimentam.

O *artisan* (SP) também gosta de usar as mãos para fazer as coisas e vemos isso na narrativa de Marcos. Várias vezes Jesus faz uso das mãos. Em Betsaida, os

amigos de um cego pedem que Jesus o toque. Jesus toca os olhos do homem com saliva e ele vê; Jesus pega a mão da filha do líder da sinagoga e dá a vida a ela; os dedos de Jesus tocam pessoas surdas e elas ouvem; com uma palavra. Quando o menino exorcizado aparece morto, Jesus o pega pela mão (14.20-29); pelas suas mãos o pão se torna seu corpo e o vinho se torna seu sangue. Jesus usa não apenas palavras, mas ações também.

Outra uma característica dos *artisans* presente no evangelho de Marcos é que eles estão dispostos a correr riscos. Todos os tipos de riscos. Não só uma, mas várias vezes Marcos diz que Jesus come com "pecadores". O Jesus de Marcos ignora as tradições e os costumes para abrir caminho para uma nova maneira de estar no mundo, por exemplo, quando rejeita sua família biológica e quando cruza as fronteiras para Tiro, Sidon e Decápolis. Ele está pronto e disposto a assumir riscos para salvar o mundo. Essa sensação de viver a vida ao máximo, vivendo de maneira prática, já aparece no início do evangelho. Sua pouca consideração pelas tradições também aparece quando seus discípulos colhem um pouco de cereal para se alimentar no sábado. Os anciãos dizem que estão quebrando as leis. Jesus é categórico ao dizer que "o sábado foi feito para o homem e não o homem para o sábado" (2:27). As regras e regulamentos em torno do sábado não têm precedência sobre as necessidades das pessoas.

É evidente que os melhores ouvintes dessa narrativa são aqueles tipos que, assim como o próprio autor, apreciam a ação, o poder, a cura dos males concretos da vida, coisas que querem disponíveis imediatamente. Não querem olhar para o futuro nem para o passado, mas para o presente. O evangelho de Marcos foi escrito para pessoas com características fortemente SP, para as que vivem no agora e estão dispostas a correr o risco de viver o presente, o momento. Esses tipos encontrarão no relato de Marcos maior inspiração e mais ânimo para viver.

Referências bibliográficas

LAUAND, Jean (org.) **Sobre a tipologia de David Keirsey**. São Paulo: Kapenke, 2019. Disponível em http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/tipologia.pdf. Acesso em 11-07-19.

KEIRSEY, David. **Please Understand me II** – Temperament, Character, Intelligence. Del Mar: Prometheus Nemesis, 1988

BERSAGEL, J. David. **Why Four Gospels**: Gospel Temperament and Preaching. Bentgrass Court: Onalaska: Kindle Edition, 2019.

Recebido para publicação em 13-07-19; aceito em 03-08-19