

REVISTA

Matter

UNIBR

Volume 1 - nº 1 - Junho de 2012

E-ISSN 2318-0846

EQUIPE EDITORIAL

EDITORES RESPONSÁVEIS – UNIBR

Prof^ª Me. Márcia Mendes Pimenta
Prof^ª Dra. Maria de Lourdes Gaspar Tavares

EDIÇÃO, FORMATAÇÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO

Prof^ª Me. Gisele Esteves Prado

DIRETORIA DA FACULDADE DE SÃO VICENTE – UNIBR

Prof. Dr. Danilo Nunes

**ARTIGOS REVISITADOS E REFORMATADOS.
NORMAS ABNT ATUALIZADAS ATÉ MAIO/2023**

SUMÁRIO

TRABALHO E CULTURA EMPREENDEDORA NO BRASIL E NOS PAÍSES ANGLO-SAXÔNICOS: MITOS E VERDADES	4
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	14
SAÚDE E MEIO AMBIENTE – O CASO “GRIPE A”	28
CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES NA ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS.....	33
FRIENDS: BREVE ANÁLISE DISCURSIVA DA SITICOM E SEU IMPACTO JUNTO AO PÚBLICO	41

**TRABALHO E CULTURA EMPREENDEDORA NO BRASIL E NOS PAÍSES
ANGLO-SAXÔNICOS: MITOS E VERDADES**

**WORK AND ENTREPRENURIAL CULTURE IN BRAZIL AND IN ANGLO-SAXON
COUNTRIES: MYTHS AND TRUTHS**

ME. DALMO DUQUE DOS SANTOS¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estimular a discussão sobre verdades e mitos da cultura empreendedora e do trabalho no Brasil e nos demais países americanos de origem europeia. Dessa forma, comparamos as culturas ibérica e anglo-saxônica por meios das suas origens e características desenvolvidas no antigo sistema colonial, entre os séculos XVI e XIX.

Palavras-chave: cultura histórica comparada; trabalho e empreendedorismo; mentalidade empreendedora; cultura brasileira e cultura anglo-saxônica.

ABSTRACT

This article has as objective to stimulate the discussion about the truths and myths of entrepreneurial culture and work in Brazil and in other American countries of European origin. And so, we compare the Iberica and Anglo-Saxon cultures through their origins and developed characteristics in the old colonial system, between XVI and XIX centuries.

Keywords: compared historical culture; work and entrepreneurship; entrepreneurial mentality; Brazilian culture and Anglo-Saxon culture.

1 INTRODUÇÃO

Os mitos afirmam que os brasileiros são antipáticos ao trabalho. De acordo com pesquisas sociológicas essa antipatia é produto da escravidão ocorrida no período colonial e até hoje influencia nossa mentalidade e nossos costumes.

¹ Mestrado em Comunicação e Cultura. Bacharel e Licenciado em História. Licenciado em Pedagogia. Prof. da UNIBR – dalmoduque@ibest.com.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223634969449903>

Segundo tais estudos, nas regiões nas quais a escravidão foi explorada de forma sistemática, o trabalho não é visto como atividade social sadia e geradora de prosperidade, a não ser pelos exploradores de mão-de-obra.

Os efeitos sociais e culturais do trabalho compulsório, nessa perspectiva analítica, deixaram marcas profundas não somente na cultura brasileira, mas na América espanhola e também no hemisfério Norte, nas colônias de exploração, mantidas pela Inglaterra. Naquelas regiões, o trabalho passou a ser visto como punição, obrigatoriedade social e não como fonte de satisfação pessoal e prosperidade.

2 O SENTIDO DA ESCRAVIDÃO

No Brasil colonial, período de 1530 a 1808, a exploração do trabalho compulsório foi a base desse sistema socioeconômico, uma forma primitiva de capitalismo. Primeiro explorou-se a mão-de-obra indígena, logo substituída pelo trabalho escravo africano. Dessa forma, se desfaz o mito da indolência indígena, o qual não conseguiu se adaptar ao trabalho obrigatório e que o negro africano era dócil, mais forte e mais adequado à lavoura. Essa substituição de mão-de-obra foi, por um lado, uma necessidade econômica adaptada aos interesses ideológicos da Igreja, e, por outro, uma imposição político-mercantil dos dominadores sobre os dominados do sistema colonial.

Nesse sentido, o africano foi introduzido no Brasil por força do comércio triangular (Europa, África e América) cuja viga-mestra dos lucros era o tráfico negreiro. Este, por seu alto poder financeiro, impunha a mão-de-obra africana como forma de compor um conjunto de investimentos aplicados nas lavouras de açúcar. Os traficantes financiavam o plantio, as instalações do engenho, o transporte e a distribuição do açúcar nos mercados europeus, em troca dessa exclusividade na compra de escravos.

Para a Igreja, a escravização africana não era tão incompatível com a ideologia cristã, pois estes, seguindo uma interpretação teológica de conveniência, não possuíam alma e eram refratários à salvação. Já os indígenas eram puros, e poderiam, como Adão e Eva, serem catequizados e transformados em almas

católicas, como provaria o sistema educacional dos jesuítas que atuavam na América do Sul.

É certo que a catequese possuía métodos questionáveis, como o “Crê ou morre”, aplicado pelos colonizadores espanhóis, o que no Brasil e no Paraguai teve uma conotação educativa mais humanista, logo expurgada pelos colonizadores os quais viam os jesuítas como obstáculo à livre exploração humana. Essa polarização, escravidão africana e dominação europeia, gerou em nosso país a conhecida figura antropológica do mulato, fruto social da miscigenação entre brancos, indígenas e negros (mamelucos, cafuzos e mulatos). O mulato, filho do senhor de engenho com uma escrava, quando atingia a adolescência gozava de alguns privilégios velados, porém reconhecidos, sobretudo quando se tratava de um varão. Este não tinha as obrigações regulares do escravo, exatamente porque não era negro; e também não tinha as responsabilidades dos senhores, porque não era branco. Assim, o mulato, de ambos os sexos, torna-se uma figura marginal, relativamente livre, de costumes informais, e que se espalharia na forma de hábitos e costumes em diversas regiões com o crescimento da miscigenação. Este ficaria conhecido popularmente como caboclo, calunga, caiçara, pirangueiro e sertanejo. O mulato também funda socialmente a ideologia da malandragem numa terra que, segundo o cronista Antonil, era o paraíso dos brancos e o inferno dos negros: aquele que pode viver bem sem necessariamente ter que trabalhar.

3 O SIGNIFICADO DO TRABALHO

Com o fim da escravidão e o advento do trabalho assalariado, marcas do nosso capitalismo industrial tardio, a malandragem adquire mais ainda a força de uma defesa social. Herdada da escravidão, passa a ser utilizada como arma ideológica dos novos oprimidos contra a exploração do trabalho informal nas ruas e também do trabalho operário, realizado nas fábricas e estabelecimentos urbanos. O trabalho, visto culturalmente como coisa de escravo, continua recebendo denominações depreciativas como “trampo”, “batente”, “cambão” (lavoura que o escravo cultivava diariamente depois de uma jornada de dezesseis horas de trabalho na lavoura do senhor) e muitas outras, as quais variam segundo a

linguagem regional.

Trabalho é coisa de escravo e não de gente de bem. A preguiça, supostamente herdada do indígena, passa a ser também um forte traço cultural e elemento de defesa contra os abusos da exploração. Se o trabalho produz riqueza apenas para quem explora mão-de-obra, não vale a pena ir além do necessário à sobrevivência e, preferencialmente, num ritmo no qual o tempo seja abatido lentamente até que a jornada diária e seus intervalos sejam igualmente superados. Esta seria, segundo essa mesma linha analítica, uma das causas que explicam a forte atração dos brasileiros pelo serviço público, atividade mais tolerante às nossas características culturais. Isso também ocorre nos Estados Unidos, onde os descendentes de escravos são – não somente por fatores socioeconômicos – maioria nos cargos públicos, atividade a qual é mal vista pelos rigores competitivos da cultura anglo-saxônica.

Um exemplo da permanência dessa cultura da malandragem e da preguiça, depois da extinção da escravidão e o surgimento do trabalho assalariado, são os conflitos trabalhistas, os quais no Brasil são popularmente apelidados com denominação típica do período da escravidão. Quando um empregado discorda do tratamento recebido pelo patrão ou mesmo quer se vingar de algum tipo de injustiça da qual se vê como vítima, imediatamente procura um advogado especializado e “coloca o patrão no pau”, exatamente como fazia o senhor de escravos ao punir os cativos pela suas falhas, incluindo a mais grave de todas, ou seja, a fuga. A preguiça e a fuga, tal qual a malandragem, vistas pelos sociólogos como uma defesa cultural contra a exploração do trabalho, não foram herdadas somente pelos trabalhadores, mas também pelos empreendedores que, ao mesmo tempo, manifestam características do mau patrão (herdadas dos senhores de escravos), como também dos maus empregados (herdadas dos cativos rebeldes e seus algozes feitores). Nesse último caso, há também um velho costume escravagista em reprodução que, ao escolher os feitores para vigiar os escravos ou contratar os capitães de mato para caçá-los durante a fuga, escolhia-se quase sempre o elemento mestiço reacionário, que não aceitava sua condição, mas cuja função social de mando e autoridade compensava essa frustração genética e cultural.

Para esse fenômeno existia (e ainda existe), um ditado popular: “É da própria

madeira do cabo da enxada que se faz a melhor cuia”. A cuia é a peça que fixa o cabo nessa ferramenta. O suicídio e o aborto também eram formas comuns de fuga da opressão escravagista. Quando isso ocorria, antes do sepultamento dos corpos, os feitores separavam a cabeça do suicida e penduravam-na em lugares altos e visíveis, para que se difundisse a ideia supersticiosa de que o corpo conquistou a liberdade, porém a alma continuava presa na senzala.

Figura 1 – Rio de Janeiro, século XIX. Senhora na liteira e seus escravos.



Fonte: Fotógrafo desconhecido. Instituto Moreira Salles.

4 COMPARANDO DIFERENTES CULTURAS

Antes de estudarmos o Vale do Silício, expressão máxima da cultura empreendedora norte-americana, é preciso conhecer ou recordar algumas causas e consequências da nossa cultura empresarial, as quais emergem como fator comparativo durante a leitura dos textos selecionados.

Muitos questionam os motivos do Brasil não possuir a mesma tradição empreendedora encontrada nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e, atualmente,

em alguns países asiáticos.

O questionamento vem à tona principalmente ao tomarmos contato com as revoluções empresariais, ocorridas recentemente na região da Califórnia, mais conhecida com Vale do Silício. Ali se concentram algumas das empresas mais inovadoras e lucrativas do século XXI, as quais estão construindo uma nova forma de capitalismo global. Lá não somente as coisas são feitas de forma diferente, como também são pensadas e planejadas por mentes educadas para o sucesso. Aliás, nessa região o fracasso não é tratado como desgraça e estigma, como se fosse uma condenação perpétua ao inferno. Pelo contrário, é visto como um pré-requisito natural para quem vai vencer e torna-se caso de estudo e pesquisa referencial aos novos empreendedores.

Empresas surgem nas garagens e estas funcionam como laboratórios experimentais, antes de serem consumidas pelos impostos, despesas ou pela ferocidade da concorrência. Trata-se de uma mentalidade completamente diferente daquela que caracteriza tradicionalmente o empresariado latino-americano, fruto cultural da colonização ibérica (Portugal e Espanha). Estamos falando de tradição histórica, algo mais forte e predominante, porém isso não significa que não haja, nessas regiões, exceções as quais todos conhecem e que são surpreendentes nos resultados financeiros e sociais.

Hoje existem casos isolados em várias regiões latinas, incluindo no Brasil, como ocorre em São José dos Campos, no Vale do Paraíba – Campina Grande, na Paraíba, ou então no Vale da Eletrônica, em Minas Gerais. O mesmo incide no Chile, na Argentina e no México. São casos que merecem ser estudados não somente como exemplos de empreendimento liberal privado, como também de uma política governamental fomentadora dessas iniciativas.

5 PROBLEMATIZANDO

Afinal, quais são as diferenças entre o Brasil e os EUA, especificamente nesse aspecto de cultura do trabalho e mentalidade empreendedora?

Elas são grandes e de longa data, logo, uma mentalidade e um hábito não se

formam da noite para o dia. As raízes estão nas origens do capitalismo, cujo formato mercantil se instalou de forma diferenciada na colonização implantada a partir do século XVI.

Como entender essas diferenças senão nos aprofundando como pensa e como age o empreendedor anglo-saxão, especificamente aquele o qual desenvolveu na América do Norte uma forma inovadora e mais adaptável aos obstáculos do mercado e das intervenções governamentais?

Como reflexão e bases de uma pesquisa mais acurada, teríamos explicar inicialmente tais pontos deste artigo:

- As origens históricas das duas colônias.
- As bases econômicas daqueles empreendimentos.
- As características sociais das populações coloniais.
- perfil administrativo ou gestor (público e privado) identificado nas respectivas economias coloniais.
- As características religiosas das respectivas sociedades e a mentalidade decorrente dessa visão de mundo.
- Fracasso e sucesso na ótica das respectivas culturas.
- Relações políticas entre cidadão governo e Estado nas respectivas sociedades coloniais.

6 OS CONTRASTES PELAS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Com esses pontos de problematização, a partir de reflexões elaboradas por diversos autores, é possível fazer comparações e diferenciar mitos e verdades sobre os hábitos de brasileiros e anglo-saxônicos.

BRASIL

- Colônia de Exploração, grandes propriedades, produção monocultora voltada para o mercado externo, economia dependente, mão de obra escrava predominante, concentração de renda nos latifúndios.

- Classes sociais dirigentes mais ligadas e submissas aos valores das metrópoles colonizadoras; tendência ao subdesenvolvimento, administração pública externa fiscalista, vulnerável à corrupção e ineficiência.
- Mentalidade conservadora e retrógrada nas classes políticas e nas classes empreendedoras.
- Influência religiosa católica, partidária do Antigo Regime Absolutista, cuja doutrina dogmática condena a riqueza e a prosperidade, apontado-a como um risco de pecado e punição divina, portanto destinada a poucos privilegiados.
- Desvalorização da educação e da organização social livre e democrática. Cultivo do autoritarismo.
- Supervalorização do Estado e diminuição do papel do cidadão. Herança do sistema colonial Português, conhecido como “*stablishment*” aristocrata-burocrático e clerical.

EUA (CENTRO-NORTE)

- Colônias de povoamento, pequenas propriedades, produção policultora voltada para o mercado interno, economia independente, mão de obra livre e familiar, distribuição e circulação de renda entre os pequenos empreendedores locais.
- Classes sociais independentes desligadas dos valores europeus tradicionais.
- Cultura política de relacionamento conflituoso com as classes metropolitanas.
- Valorização da educação e da autonomia social e democrática. Relativização do papel do Estado e valorização da cidadania como suporte dos negócios e do liberalismo.
- Religião protestante, cuja doutrina de salvação associava a salvação com a prosperidade e a conduta empreendedora individualista. Herança dos imigrantes calvinistas expulsos da Europa e que acreditavam no ideal de fazer a América e a si próprio (*made your self ou self made man*). Herança do industrialismo inglês.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças entre brasileiros e norte-americanos são principalmente de natureza cultural, mas ambas são empreendedoras. Portugueses e ingleses, cada qual a seu modo, empreendiam, ou seja, fundavam e operavam negócios na América dentro de contextos e situações diferenciadas localmente, porém com visões de mundo semelhantes de expansão e conquista de mercados. Tinham características muito próximas ao espírito mercantil do lucro e da prosperidade, dentro dos parâmetros, cujas culturas consideravam legítimas e viáveis. Portugueses e espanhóis foram pioneiros na expansão mercantil exatamente porque assimilaram prematuramente as características e exigências sociais da economia capitalista.

Uma leitura panorâmica da comparação dessas características históricas indica também que o empreendedor brasileiro, ao contrário do anglo-saxão, ainda tem muita dificuldade para entender e praticar as regras do capitalismo liberal histórico, livre dos dogmas mercantilistas dos monopólios e privilégios. O empresário brasileiro inclina-se mais ao capitalismo de Estado, controlador e fiscalista. Suas ações são mais dependentes e limitadas pela legislação, pela burocracia e pelo fisco; essas ações visam mais ao desenvolvimento das habilidades políticas e jurídicas (o País dos bacharéis) para quebrar as barreiras fiscalistas do que propriamente ao domínio do mercado pela competitividade. O concorrente primordial são o Estado, sua legislação e sua estrutura burocrática, representados pelos governos que se sucedem, e não os outros empreendedores.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Global, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NOVAIS, Fernando Novais. **Portugal e Brasil no Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: Hucitec, 1985.

ROMANO, Ruggiero. **Mecanismos da Conquista Colonial**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

WEBBER, Max Webber. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS
NA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

**PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: NOTES AND PERSPECTIVES IN
PEDAGOGY OF PROJECTS**

PROF. ESP. EVANDRO CAPITANIO¹

RESUMO

Na prática pedagógica, como professor de Educação Física no Ensino Médio, na cidade de São Leopoldo/ RS, constata-se que os alunos, de um modo geral, parecem não ter interesse ou significado na disciplina e nos conteúdos tradicionalmente trabalhados. Ao compreender a Pedagogia de Projetos como uma alternativa metodológica, no qual poderia corroborar na superação do processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar e descontextualizado, elaborou-se um projeto de ensino visando estudar as sociedades alemãs e suas atividades culturais, procurando assim, desenvolver os conteúdos da Educação Física de outra maneira. Traçou-se então, como objetivo desta pesquisa, relatar e refletir como tal disciplina pode ser trabalhada a partir dessa proposta pedagógica. Inspirando-se na abordagem metodológica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) descreve-se o processo e as reflexões advindas da aplicação do projeto em uma turma de alunas do Ensino Médio do Colégio PVSINOS, de São Leopoldo. Ao finalizar essa pesquisa é possível dizer que, no âmbito realizado, o projeto contou com a participação ativa dos alunos nas discussões e propostas no transcórre do mesmo, gerando motivação para o conhecimento do novo; assim sendo, pode-se concluir que a Pedagogia de Projetos na Educação Física pode ser uma alternativa metodológica para lidar com as problemáticas e superações destas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Ensino Médio. Pedagogia de projetos. Prática pedagógica.

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/2006, Pós-graduando em Educação Física Escolar pela Universidade Luterana do Brasil/2012 – evandrocapitania@yahoo.com.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6992519599267977>

ABSTRACT

In the Pedagogical Practice, as a Physical Education teacher in High School, in the city of São Leopoldo /RS, one evidence that students, in a general way, seem not to have interest or see any meaning in this subject and in the contents traditionally studied. By comprehending the Pedagogy of Projects as a methodological alternative, in which one could affirm in overcoming of the fragmented teaching and learning process, disciplined and de-contextualized, one elaborated a teaching project aiming to study the German societies and their cultural activities, searching like this to develop the Physical Education contents in another way. One designed then, as objective of this research to tell and reflect how such subject can be worked from this Pedagogical proposal. Inspiring himself in the methodological approach activity-research (TRIPP, 2005) one describe the process and the reflections coming from the application of the project in a group of High School female students in Colégio PVSINOS, São Paulo. To end this research it is possible to say that, in the extent accomplished, the project counted on the active participation of the students in the discussions and proposals in the come off of it, generating motivation to knowledge of the new that being, one can conclude that Pedagogy of Projects in Physical Education can be a methodological alternative to deal with these overcoming and problems in the school daily routine.

Keywords: School Physical Education. High School. Pedagogy of Projects. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo surgiu de inquietações profissionais as quais levaram à reflexão sobre a prática pedagógica vigente da educação física escolar. Anos atrás, no 1ª grau, atual Ensino Fundamental, os professores de Educação Física organizavam os conteúdos disciplinares dividindo-os em bimestres, geralmente focalizando esportes como o futsal, o voleibol, o handebol e o basquete. Esses conteúdos, apresentados de forma fragmentada e desenvolvidos superficialmente, não abrangiam as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Segundo Ferraz (1996), essas dimensões podem ser entendidas da seguinte maneira na Educação Física: a dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer; no que diz respeito à dimensão atitudinal refere-se a uma aprendizagem que implica a utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações. A dimensão conceitual significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até sócio culturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos

esportivos.

Ainda sobre as dimensões dos conteúdos de Educação Física, segundo Darido e Rangel (2005) o papel dessa disciplina ultrapassa o ensinar esporte e seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal); e, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Os conteúdos, como apresentados à época, não estabeleciam relação entre si, nem apresentavam um significado mais amplo daquilo que estava sendo proposto. Os educandos, apenas praticantes das atividades propostas, não participavam das decisões sobre os conteúdos, tampouco como esses conteúdos seriam conduzidos.

Hoje, os docentes de Educação Física no colégio PVSINOS de São Leopoldo, percebem que os alunos até gostam das aulas, porém não compreendem a Educação Física como um componente curricular como as outras disciplinas.

Talvez esse posicionamento seja reflexo da própria postura dos professores, os quais parecem ignorar o potencial da disciplina em proporcionar mudanças de comportamento e possibilidades de crescimento pessoal e social. Alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes (criação, criticidade, transformação, discussão) que a simples transmissão e reprodução de conhecimentos (PEREIRA e MOREIRA, 2005).

A inquietação virou angústia, pois se observa a reprodução de um modelo fragmentado, sem contextualizar os conteúdos, sem procurar estabelecer relação entre os mesmos, e, talvez, sem sentido para o educando. Os conteúdos são abordados num bimestre ou trimestre e encerrados geralmente com uma avaliação teórico-prática. Em seguida, inicia-se um novo conteúdo. Esta forma de desenvolvimento dos conteúdos cria um ambiente desfavorável à participação dos alunos, no seu processo educativo. Verifica-se a desmotivação, a falta de comprometimento e um grande desinteresse por parte deles frente às atividades propostas, principalmente quando são abordados os conteúdos na

dimensão conceitual. Parece haver uma falta de sintonia entre os conteúdos teóricos e os conteúdos práticos.

Esse problema se acentua com o avanço dos anos letivos, culminando no Ensino Médio, no qual os alunos parecem não ter interesse ou ver significado na disciplina de Educação Física; têm a visão de que tal disciplina é só um momento de lazer, de diversão, de tempo livre fora da sala de aula.

Uma das alternativas para superar ou não encontrar essas dificuldades seria a inclusão do aluno no processo educacional, possibilitando-o ser sujeito do próprio conhecimento; incluí-los nas decisões e organização dos conteúdos curriculares e desenvolver estes últimos de forma dinâmica, favoreceria a participação e a interação dos alunos. Tal posicionamento decorre de leituras e reflexões das perspectivas contemporâneas da Educação Física escolar.

Para Freire (2007), tanto a escolha dos conteúdos quanto a maneira de tratá-los entre os alunos, deve resultar de uma decisão conjunta entre discentes, seus pais, professores, funcionários e especialistas do ensino.

Segundo Oliveira e Gonzaga (2009), a necessidade de articular à educação processos vinculados com o real, com a vida e com os problemas a partir do contexto dos sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula, contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que quando os estudantes participam ativamente da organização das informações com o auxílio dos professores, por meio de suas inferências, desenvolvem a construção do seu próprio conhecimento, pois, do contrário, não seria possível ultrapassar o nível da informação, através de uma conduta passiva, comprometendo as bases imprescindíveis da solidificação do conhecimento. A partir dessas considerações iniciais é possível traçar a seguinte questão de pesquisa: *como a Educação Física escolar no âmbito do ensino médio pode ser desenvolvida a partir da perspectiva da Pedagogia de Projetos?*

Soares (2002) comenta que, no âmbito dos debates sobre organização curricular, a Pedagogia de Projetos tem se mostrado como uma alternativa de trabalho a qual permite essa totalidade. É essa perspectiva que se aponta como possibilidade.

Para realizar tal reflexão elaborou-se um projeto intitulado *As sociedades alemãs de São Leopoldo e suas atividades de preservação cultural*, como proposta de ensino direcionada a uma turma do Ensino médio do Colégio PVSINOS de São Leopoldo, no qual se relata o processo de construção desde sua idealização e desenvolvimento, apresentando e refletindo sobre a Pedagogia de Projetos como uma alternativa pedagógica para desenvolver os conteúdos curriculares de Educação Física.

O colégio desenvolve as atividades dessa disciplina no contra turno, com dois períodos semanais de 50 minutos de duração; as turmas são divididas por gênero, compostas por alunos dos três anos finais do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, ou seja, são turmas multi seriadas. A turma participante do projeto e, conseqüentemente, da pesquisa foi o grupo feminino.

A metodologia adotada inspirou-se na Pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005) é um tipo de investigação-ação utilizada para definir qualquer processo que siga um ciclo, como o projeto desenvolvido, aprimorando a prática por meio da alternância sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Nessa perspectiva, o pesquisador/professor não somente planeja a atividade a ser realizada, mas participa ativamente de todo o processo, valendo-se de observações diretas das atividades do grupo, da análise de documentos (produção e desenvolvimento de projetos), fotografias, depoimentos, entrevistas, entre outras técnicas, necessitando realizar o registro e análise do material produzido (TRIPP, 2005).

Na sessão seguinte, contextualiza-se a pedagogia de projetos refletindo sobre a possibilidade de apresentar os conteúdos curriculares da Educação Física escolar a partir deles.

2 OS CONTEÚDOS CURRICULARES APRESENTADOS EM FORMA DE PROJETOS

Os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente

com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual (SCALCO e UDE, 2003).

Nesse sentido, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional de educação. Não se trata, portanto, de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica (SCALCO e UDE, 2003).

Hernández (2008) comenta que as pedagogias tradicionais percebem o mundo de forma estática e homogênea, cabendo ao professor o papel de transmitir informações prescritas a alunos passivos, produzindo assim, uma desumanização das relações, esvaziando o processo de ensino–aprendizagem de todo sentimento que o envolve.

O processo ensino aprendizagem, a partir dessa via metodológica alternativa, poderia corroborar e superar o processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar, descontextualizado, unilateral, direcionador que se constata na maioria das escolas. Desse modo, o aluno aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (JOLIBERT, 1994).

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa, e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural (JOLIBERT, 1994).

Partindo do pressuposto de que a Pedagogia de Projetos representa uma via de transformação da escola e da sala de aula aí inserida, dando-lhe um novo significado, os resultados obtidos seriam a própria transgressão de suas regras e práticas convencionais, alterando e redimensionando-a em espaços verdadeiramente educativos.

Acreditando-se nesses pressupostos, elaborou-se a proposta descrita a seguir.

3 O PROJETO: ESTUDANDO AS SOCIEDADES ALEMÃS DE SÃO LEOPOLDO E SUAS ATIVIDADES DE PRESERVAÇÃO CULTURAL.

O projeto desenvolvido e analisado propunha-se a estudar as sociedades alemãs de São Leopoldo e suas atividades comunitárias que contribuíram para a prática de atividades esportivas na cidade. Essas sociedades foram os primeiros núcleos do que hoje chamamos de centros esportivos, realizando inúmeras atividades esportivas.

Algumas destas atividades não são mais praticadas nos dias atuais, com o projeto busca-se resgatar a cronologia dos jogos desenvolvidos, bem como as funções das sociedades na comunidade.

Traçou-se como objetivo principal proporcionar situações de aprendizagem baseadas no tema acima apresentado, nos quais o educando pudesse observar, analisar, refletir, interagir e intervir no seu meio, transformando o educando em sujeito do seu conhecimento.

Os objetivos específicos do projeto foram: reconhecer o contexto em que as sociedades se constituíam; analisar a importância que as atividades tiveram no desenvolvimento da cidade; estabelecer uma relação com as práticas esportivas das antigas sociedades leopoldenses com as práticas esportivas organizadas hoje em dia e; estruturar propostas de intervenção e melhorias na estrutura de práticas esportivas na cidade.

A metodologia de ensino se daria por estudos bibliográficos, visitas nos atuais centros de convívio e de entrevistas com pessoas que participaram desses centros, e assim, coletar e analisar informações, organizando o trabalho. A ideia final era promover um evento prático, no qual os participantes do projeto pudessem vivenciar as antigas atividades.

O projeto inicial foi composto por três etapas: a primeira delas, o estudo bibliográfico sobre quem são, como se organizavam e qual era a finalidade dos

centros sociais. Numa segunda etapa, a visita de campo, para registro fotográfico e entrevistas e, na terceira e última etapa, a organização de um evento esportivo/social, colocando em prática todo o conhecimento adquirido durante a realização do projeto. A avaliação programada ocorreu de forma sistemática durante todo o processo, finalizando no grande evento.

Essa forma de abordar um conteúdo, principalmente no componente curricular de Educação Física é uma experiência nova para quase todos na turma, portanto, será uma aprendizagem para todos inclusive para o professor.

Ao desenvolver o projeto uma questão crucial seria como o tema seria acolhido pelas alunas, se veriam isso como uma questão imposta, sem sentido ou interesse pelos alunos.

Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto. O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor (GIROTTI, 2003).

Na conversa inicial da exposição da proposta, observou-se que as alunas ficaram um pouco receosas, de o que fazer, de como fazer e qual era o objetivo do projeto; notou-se que a proposta causou certo desconforto nas alunas, pois saíam do convencional e as aulas de Educação Física não trariam somente conteúdos dos esportes coletivos.

No segundo encontro, as alunas começaram a coleta das informações, foram à busca de material sobre o tema, as pesquisas foram realizadas principalmente na internet e na biblioteca da escola. Neste, já se iniciou a estrutura do projeto, separando as alunas em três grupos que seriam responsáveis em estudar especificamente as três sociedades alemãs mais difundidas na colonização.

O fato de prevalecer nas colônias alemãs um forte espírito associativo colaborou na formação e disseminação de sociedades de ginástica, canto e clubes de caça e tiro (ALENCASTRO e RENAUX, 1997).

Neste momento observou-se que os grupos começaram a se definir conforme afinidades: as alunas com interesse por canto e dança, e as com vivência nessa

área já se organizaram no mesmo grupo; da mesma forma, as meninas as quais praticavam, formaram outro grupo e assim também com a sociedade de caça e tiro.

Com os grupos definidos e os temas delimitados, entrou-se na fase de aprofundar o assunto. Neste momento tivemos um problema, pois as informações colhidas nos sites da internet, bem como da biblioteca do colégio eram insuficientes para continuar o projeto. Verificou-se o quanto as alunas estavam envolvidas com o trabalho e que perante uma dificuldade de encontrar materiais para pesquisa bibliográfica, começaram a dar sugestões e a opinar sobre qual seria a melhor forma de resolver o problema.

A solução encontrada pelo grupo foi a de organizar uma saída de campo para visitar o Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, o maior museu da imigração alemã da América Latina. Esse museu conta com um acervo histórico de livros e fotografias à disposição para consultas.

O museu estabelece algumas normas para a consulta do acervo, precisa ser um grupo pequeno com no máximo seis pessoas e para fazer o registro da visita só com equipamento digital. Como a turma era composta por dezoito alunas, tinha-se um problema: como organizar a saída de campo sem excluir ninguém do processo?

Novamente as alunas encontraram a solução: elegeram duas representantes de cada grupo para pesquisar o acervo histórico, e ficaram responsáveis de repassar o material para as demais.

Um dos pontos relevantes foi a articulação das alunas para resolverem os problemas, discutindo as possibilidades. Considerou-se tal procedimento essencial à vida escolar e profissional.

De acordo com Valente (1999), ao desenvolver um projeto, o professor pode trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos, imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

No Museu Histórico Visconde de São Leopoldo, o grupo foi recebido pelo Diretor e Historiador Márcio Linck, que, com muita propriedade, fez um breve relato sobre a imigração alemã e sobre o surgimento das sociedades alemãs.

Alguns desses conteúdos referiam-se aos alemães que, ao colonizar a região, não pensavam em retornar à Europa, mas sim em se estabelecer permanentemente no país adotivo. Mesmo assim se apegavam com maior fervor às recordações de sua pátria de origem, e no que tange à língua, sentimentos e tradição são tão fiéis ao país de nascimento como se fossem apenas viajantes numa terra estranha (MULHALL, 1974).

A adesão à prática da ginástica foi significativa nos estabelecimentos educacionais da colônia alemã, pois as escolas eram regularmente supridas por pastores ou professores formados na Alemanha, seguindo, por conseguinte o modelo pedagógico lá adotado (TESCH, 1998).

O estudo de campo finalizou-se com uma visita guiada pelas dependências do museu, no qual estão em exposição vários equipamentos das sociedades como armas das sociedades de tiro e antigos equipamentos esportivos.

Constatou-se que as alunas participantes do projeto perceberam a abrangência do estudo, de como esses acontecimentos estão ligados com as práticas esportivas e sociais.

No encontro posterior, as participantes do projeto socializaram com as demais de seus grupos o material e as informações encontradas. Esse material foi catalogado e impresso servindo de base para próxima etapa do projeto.

Quando se idealizou o projeto, a ideia central era que a visita dessas sociedades tinha como objetivo central a vivência práticas das atividades realizadas nelas. Mas, no transcorrer do projeto, as participantes trouxeram novas possibilidades, novos caminhos a serem seguidos, caminhos que o professor-pesquisador não havia imaginado inicialmente.

Para Freire e Prado (apud PRADO, 2003) na pedagogia de projetos é necessário ter coragem de romper as limitações do cotidiano, muitas vezes auto impostas e delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados *a priori*. Mas, para isto, é fundamental repensar as potencialidades de aprendizagem dos alunos para a investigação de problemáticas que possam ser significativas para eles e repensar o papel do professor nessa perspectiva pedagógica (PRADO, 2003).

Como proposta final do projeto, havia duas atividades programadas. Primeira:

os grupos organizariam uma exposição fotográfica e com informações sobre as sociedades em forma de cartazes e, segunda, realizariam uma saída de estudos para praticar atividades relacionadas com as sociedades estudadas; por votação, ficou definido conhecer a sociedade de atiradores de São Leopoldo.

Acredita-se na importância crucial desse momento, ou seja, quando o aluno mobiliza os conhecimentos adquiridos durante o processo e apresenta o seu produto final.

Segundo Pacheco (2007), há satisfação nos educandos quando percebem que finalizaram a pesquisa e podem mostrar os resultados alcançados. A possível frustração de não ter respondido a todas as questões iniciais da pesquisa é sempre menor do que a alegria das descobertas realizadas.

Para a exposição fotográfica e exposição dos cartazes foram utilizados todos os materiais encontrados durante o projeto, principalmente do acervo do Museu Histórico. Durante o processo de organização, houve a socialização das alunas sobre o que era importante constar na apresentação. A pergunta comum era: “Professor, o que você quer que contenha este cartaz?”, nesse momento observou-se que elas sempre esperavam uma solicitação, uma tarefa, a ser feita, não percebiam que o trabalho era delas; entretanto, esse era o momento ideal para usarem sua criatividade e autonomia.

De acordo com Castro (2006), criatividade e autonomia andam de mãos dadas na medida em que alguns pressupostos para o desenvolvimento de ambas são os mesmos. A experiência do mundo, a interação entre sujeitos e a construção ativa do conhecimento podem proporcionar impulso criador e questionador.

Observou-se que depois de realizada alguma etapa, as alunas sempre tinham uma ideia a ser melhorada. Segue um exemplo disso:

E de uma forma bem criativa podíamos ter feito uma maquete, chamaria mais atenção e as pessoas iriam entender mais sobre as mudanças que ocorreram ao decorrer do tempo. J.G.

Finalizando o trabalho, realizou-se o estudo de campo com a visita à sociedade de caça e tiro de São Leopoldo. O grupo foi recebido pela secretária e por um funcionário, o qual relatou todas as modalidades praticadas, bem como parte da

história do clube. Nesse momento, as alunas responsáveis sobre a pesquisa dessa sociedade fizeram suas contribuições para os demais; todavia, ficaram surpresas com a diferença da teoria e prática, nas suas palavras: “Parece um pouco diferente daquilo que a gente viu nos livros e nas fotos”

Na sociedade de atiradores não houve condições de realizar as atividades práticas, pois seriam necessários equipamentos especiais. Entretanto, nas dependências da sociedade, existe um espaço destinado a *paintball*, o qual as alunas tiveram o maior interesse em conhecer.

Ao avaliarem o projeto, algumas falas das alunas foram bem representativas:

Gostei desse trabalho, porque através dele eu pude conhecer um pouco mais sobre a nossa cidade e nós podemos ver a importância das sociedades na nossa cultura. C.S.

Achei interessante o projeto, pois muitas coisas que eu pesquisei não fazia ideia que poderia ter existido pelo fato de ser um assunto que nunca me chamou muita atenção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa foi possível constatar que a Pedagogia de Projetos pode ser caracterizada como uma alternativa didática para se trabalhar alguns conteúdos curriculares de Educação Física, considerando a participação ativa dos alunos nas discussões e propostas no transcorrer do projeto, gerando motivação para o conhecimento do novo, por meio de situações as quais suscitem a curiosidade e motivação, na busca de solução para as dificuldades encontradas no transcorrer do caminho.

Um dos pontos fundamentais no trabalho desenvolvido foi a competência apresentada de saber lidar com as diferenças decorrentes das atividades coletivas, aflorando o espírito de liderança de alguns, a boa desenvoltura oral de outros.

Com base no exposto, a partir dos resultados da pesquisa, vislumbrou-se as possibilidades e limitações da utilização da Pedagogia de Projetos, por meio do projeto, Sociedades alemãs de São Leopoldo e suas atividades de preservação cultural, no desenvolvimento dos conteúdos de Educação Física escolar a propiciar

momentos de interação consciente entre os sujeitos e os processos de pesquisa, podendo ser adaptado a cada realidade e necessidades dos envolvidos. O projeto não se encerra; ao contrário, os desdobramentos foram ao encontro de pontos sem nó, que os alunos demonstram interesse em procurar a desvendar. Talvez, esse tenha sido o resultado mais positivo: o interesse e motivação pelo estudo da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F., RENAUX, M. L. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: NOVAIS, F. (org.) **História da vida privada no Brasil**. Volume 2: pp. 291-335, São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação: 2000.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v.23, n.70, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 06 jul. 2012.

FERRAZ, O. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, 16-22, 1996.

FREIRE, F.M.P. & PRADO, M.E.B.B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: J. A. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Fernando Hernández. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MULHALL, M. **O Rio Grande do Sul e suas colônias alemãs**. Porto Alegre: Bels / Instituto Estadual do Livro, 1974.

OLIVEIRA, E.S; GONZAGA, A.M. **A Pedagogia de projetos na Aprendizagem de Conceitos no Ensino de Ciências**. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências 2009.

PACHECO, R. A. **Ensinar Aprendendo: A Práxis Pedagógica do Ensino por projetos no Ensino Fundamental**: Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1593/1305>

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A Participação dos Alunos do Ensino Médio em Aulas de Educação Física: Algumas Considerações. **Revista da Educação Física**, Maringá: UEM, v. 16, n 2 . p. 121-127, 2005.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” – Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

SCALCO, G; UDE, W. **Transdisciplinaridade e complexidade**. Belo Horizonte, Presença Pedagógica. V9, nº 52. Jul/ago. 2003.

SOARES, A. F. **Os projetos de Ensino e a Educação Física na Educação**. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/44/2690antil>.

TESCHE, L. **A Educação Física como meio de preservação cultural alemã no RS**. in VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Rio de Janeiro: UGF, 1998, pp 372 -377.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP-NIED, 1999.

ME. MARA LUIZA LORDANI¹

RESUMO

O artigo discute a relação existente entre o desequilíbrio ambiental e a saúde da população mundial. São abordadas as bases da transmissão de uma determinada doença infecciosa emergente, a gripe A (H1N1) e a influência do ambiente nesta transmissão. Por fim são abordados os aspectos atitudinais, relevantes para a mudança do comportamento do ser humano frente aos agravos da qualidade de vida planetária.

Palavras-chave: gripe; meio ambiente; transmissão; saúde; doença.

ABSTRACT

The article discusses the relation between environmental imbalance and world population's health. It is considered the grounding of an emerging infectious disease's transmission, influenza A (H1N1), and the influence of the environment in this transmission. In the end, it is considered the attitudinal aspects, relevant to human being's behavior change response to injuries of planetary lives' quality.

Keywords: influenza A (H1N1); transmission.

1 INTRODUÇÃO

A maneira como a sociedade atual vive é fruto do modo de agir e pensar do ser humano em relação à natureza e a outros seres vivos, que remonta há muitos séculos (DAY, 1969). O ser humano vem causando danos irreparáveis aos três elementos básicos naturais que tornaram possível a vida de inúmeras espécies: a água, o ar e a terra.

A questão ambiental tem adquirido nos últimos anos uma grande importância devido a fatores globais, que influenciam no cotidiano da população: poluição

¹ Mestrado em Educação, Administração e comunicação; Professora nas áreas de Ciências e Meio Ambiente da UNIBR – Faculdade de São Vicente maralluiza@terra.com.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0922763837139697>

atmosférica, contaminação das águas, efeito estufa, buraco na camada de ozônio e perda da biodiversidade.

A relação entre a saúde da população humana e o meio ambiente já está presente nos primórdios da civilização. Ao despontar do século XIX, as cidades cresciam, sobretudo, devido à revolução industrial. Com o crescimento desordenado, a ausência de noções de higiene e sustentabilidade surgiram várias doenças que se tornariam epidemias.

No início do século XX, a Ecologia torna-se uma ciência respeitada e a relação saúde-meio ambiente é firmada pela incorporação dos conceitos ecológicos nos estudos médicos. Várias doenças passam a ser estudadas pelo ponto de vista ambiental. No Brasil, há inúmeras delas: febre amarela, dengue, doença de Chagas, malária, cólera etc.

Em meados da década de 1980, surge o conceito de doenças emergentes, que são doenças cuja incidência em humanos foi aumentada durante as últimas duas décadas ou que poderão ameaçar a humanidade em um futuro próximo (LUNA, 2002). Tanto as doenças novas como as que pareciam “esquecidas”, mas retornaram com um número elevado de casos, podem ser consideradas emergentes. São elas: Aids, hepatite, gripe comum, dengue, tuberculose, gripe aviária e a mais nova delas: a influenza A.

2 DESENVOLVIMENTO

A influenza A é uma doença respiratória causada pelo vírus A (H1N1). Tornou-se rapidamente uma epidemia devido a mutações no vírus e à transmissão de pessoa a pessoa, principalmente por meio de tosse, espirro ou de secreções respiratórias de pessoas infectadas (SANCHEZ-VALLEJO, 2009). A gripe A apresenta os mesmos sintomas da gripe humana comum, com ligeiras diferenças, pois agride muito mais aqueles que já possuem o sistema imunológico debilitado.

Comparando a gripe comum (H1N1) com a gripe A pode-se ressaltar que só nos Estados Unidos morrem, anualmente, cem mil pessoas em decorrência desta primeira.

Relacionar a gripe A H1N1 apenas ao desequilíbrio ambiental é resumir demais o assunto. Vários são os fatores que fazem uma doença receber o título de doença emergente:

- a) Aumento da população mundial.
- b) Grandes movimentações da população, por lazer, negócios, guerras ou desastres ambientais.
- c) Condições precárias de moradia e alimentação.
- d) Mudanças ecológicas, como a extinção de vários biomas, relacionadas ao desenvolvimento econômico, industrial e a urbanização desorganizada.
- e) Diminuição da qualidade de vida com a crise mundial, gerando o desemprego.

É necessário, porém, salientar a relevância do fator ambiental quando tratar de saúde coletiva. Al Gore (2006), em seu documentário “Uma verdade inconveniente” mostra uma pesquisa realizada pelo professor Roger Revelle, iniciada em 1960, na Universidade Columbia, USA, que relaciona o aumento do dióxido de carbono na atmosfera com o aumento gradativo da temperatura da Terra.

Este aumento de temperatura fez vários vetores³ se deslocarem para outras regiões as quais não eram seu habitat carregando consigo os micro-organismos que albergam, mudando o panorama epidemiológico de várias doenças. Algumas delas, consideradas endemicamente tropicais, passaram a ser disseminadas no mundo todo. Outro exemplo clássico é de não mais existir doenças tipicamente de inverno. A gripe A se disseminou rapidamente em países que estão em pleno verão.

As penúltimas Olimpíadas quase se tornaram trágicas pela enorme quantidade de gás poluente existente na atmosfera da China, principalmente na capital, Pequim, e em Xangai, uma das cidades-sede. Atletas estavam com medo de se arriscar e muitos treinaram com máscara.

A Humanidade só é capaz de mudar seus hábitos, pensamentos e atitudes a partir do momento que sofre “golpes”. Aqui, define-se como “golpes” as chamadas respostas que a sociedade recebe frente a determinadas situações e, para tal, temos a história que nos mostra isso com muita clareza. As grandes guerras fizeram

vários países mudarem sua postura em relação à política internacional e a defesa de seu território com sofisticação tecnológica. Pode-se utilizar como exemplo o caso “11 de setembro de 2001” com a qual ficou constatada a fragilidade de uma das maiores nações da contemporaneidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se uma nova Era: a Era da globalização, das grandes inovações tecnológicas e a Era do “ecologicamente correto”, todavia, poucos entendem o que realmente significa ser “ecologicamente correto”. Comumente tem-se grupos que fazem passeatas, demonstrações de amor à natureza, mas que, em contrapartida, pouco contribuem para a efetiva melhoria da relação Homem-Natureza. Isso só será possível quando o ser humano perceber que são as suas atitudes cotidianas as grandes responsáveis pelo desequilíbrio ambiental.

Esta nova Era traz um novo golpe, que sugere a mudança comportamental da população. A natureza dá sua resposta pelos abusos sofridos desde o início da civilização humana.

A consciência ecológica esperada não é apenas a de se reciclar o lixo e economizar a água. É muito mais do que isso. É a mudança radical do estilo de vida que a população mundial adotou, em todos os sentidos, para a melhoria da qualidade de vida e da saúde planetária.

REFERÊNCIAS

DAY, Michael H. **O Homem Fóssil**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

GORE, Al. **Uma Verdade Inconveniente: O que devemos saber (e fazer) sobre o aquecimento global**. São Paulo: Manole. 2006.

LUNA, Expedito J. A. **A emergência das doenças emergentes e as doenças infecciosas emergentes e reemergentes no Brasil**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, nº3, vol.5, dez. 2002.

MILLER, G. Tyler Jr. **Ciência Ambiental**. Tradução: All Tasks, 11ª edição, São Paulo: Cengage Learning, 2011

SANCHEZ-VALLEJO, M. Antonia. **Influenza A (H1N1): o medo é mais contagioso que o vírus.** Trad. Luiz Roberto Mendes Gonçalves. 14 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2009/05/14/influenza-a-h1n1-o-medo-e-mais-contagioso-que-o-virus/>>. Acesso em: 30 de julho, 2012.

UJVANI, Stefan Cunha. **Meio Ambiente & Epidemias.**São Paulo: SENAC, 2011.

**CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES NA ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA
EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS**

**CARACTERISTICS AND DIFFICULTIES IN CHOOSING THE RESEARCH TOPIC
IN COMPLETION OF COURSE WORK IN BUSINESS ADMINISTRATION**

PROF. ME. RENÊ FERNANDO CARDOSO¹

RESUMO

O presente artigo aborda as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante a fase de escolha do tema de pesquisa em Trabalhos de Conclusão de Curso de Administração de Empresas. Com base em um levantamento dos principais temas escolhidos, a pesquisa pretende contribuir para um maior aprofundamento sobre o assunto e servir de guia para orientadores e orientados durante o processo de escolha e delimitação do tema de pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa; dificuldades; tema; administração; delimitação.

ABSTRACT

This article discusses the main difficulties encountered by students during the choice of research topic in Completion of course work in Business Administration. Based on a survey of the major topics chosen, the research aims to contribute to a deeper understanding about the subject and provide a guide for guiding and guided through the process of choosing and defining the research topic.

Keywords: research; difficulties; theme; management; delimitation.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da experiência do autor como orientador de monografias de graduação e pós-graduação, com base em um levantamento de 112 trabalhos apresentados às Faculdades Integradas Paulista (FIP-SP) e Faculdades Integradas

¹ Faculdades Integradas Paulista e Faculdades Integradas Torricelli – E-mail: reneca09@yahoo.com.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1569957544680708>

Torricelli (FIT-Guarulhos), a pesquisa apresenta as principais características e dificuldades demonstradas pelos orientandos e quais são os principais temas pesquisados.

Considerando as dúvidas e as inseguranças encontradas durante a fase de escolha do tema, este artigo não pretende esgotar o assunto, mas servir de fonte de consulta para orientadores e orientandos e também teorizar um assunto muito debatido em salas de aula.

2 REVISÃO DA LITERATURA

“Professor que tema eu escolho?”

A pergunta acima é a mais frequente durante as primeiras aulas de orientação dos trabalhos de conclusão de curso e não raramente ela se estende por mais algumas aulas devido às incertezas e angústias resultantes de qualquer escolha.

Segundo Bertelo (1998, p. 06) “é sempre muito difícil falar ou sugerir algo sobre o que as outras pessoas deverão pesquisar e escrever. Mas podemos dizer que o tema deve ligar-se de preferência a problemas organizacionais concretos e envolver sempre uma perspectiva administrativista”.

Entretanto, para responder essa pergunta é necessário que se recorra à outra pergunta: O que é um tema de pesquisa?

Para Rudio (2004, p. 89) “No sentido comum, tema é um assunto que se deseja provar ou desenvolver”.

A angústia gerada nos alunos em virtude do tema, parte justamente da dificuldade de se escolher um assunto diante da grande variedade de temas que podem ser pesquisados em um curso de administração ou justamente pela ausência de algo que o motive a iniciar uma pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001, p. 44) “Escolher um tema significa levar em consideração fatores internos e externos”.

Tabela 1 – Escolha de Tema

Os internos Consistem em:	Os externos requerem:
a) selecionar um assunto de acordo com as inclinações, aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico;	a) a disponibilidade do tempo para realizar uma pesquisa completa e aprofundada;
b) optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background da formação universitária e pós-graduada;	b) a existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema;
c) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa.	c) a possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha da documentação específica quanto análise e interpretação da mesma.

Fonte: Marconi; Lakatos (2001, p. 44-45)

Pela experiência adquirida na orientação de TCCs o quadro referencial teórico acima, é importante na orientação dos alunos por dois aspectos:

O primeiro porque evita que o orientando caia no erro de não atentar para a obviedade, ou seja, escolher um tema que mereça uma pesquisa; é muito comum, na fase de escolher um assunto devido à pressão natural do processo e por ser a primeira vez que se enfrenta um trabalho dessa natureza, que o aluno não perceba que o tema não prosperará.

Por exemplo: Um aluno pretende pesquisar “Motivação dos funcionários de uma determinada organização”, um tema relevante até que o orientador pergunta: Com qual objetivo – provar que funcionários motivados trabalham melhor. Pronto, mais uma idéia que foi eliminada pelo óbvio, como apresentado no item c dos fatores internos – o aluno deve encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa, não há necessidade de se pesquisar o que já é notório.

O segundo aspecto diz respeito ao aluno que, movido pelo interesse genuíno de encarar o trabalho de pesquisa como uma oportunidade acadêmica ou profissional, não dimensiona corretamente os fatores externos – quando possui uma

grande idéia, mas vê que sua idéia se torna inviável em função da falta de tempo, de obras sobre o assunto ou outras fontes de consulta especializadas ou monografias correlatas ao tema da sua pesquisa.

Diante do exposto, algumas perguntas podem ser feitas pelos alunos e orientadores durante o processo de escolha do tema:

- Quem já pesquisou algo semelhante?
- Quais são as fontes disponíveis para a minha pesquisa?
- Existem trabalhos semelhantes ou idênticos?
- Por que estudar esse tema?
- Quais são as vantagens e benefícios que a pesquisa irá proporcionar?
- Qual a importância do tema sob o aspecto pessoal ou cultural?

Justamente por ocorrerem ao término do curso, os trabalhos científicos devem ser uma síntese de tudo o que foi aprendido durante o período acadêmico, representando o produto do aprendizado individual.

Para Kim apud Angeloni (2002, p. 82-83) “O aprendizado individual pode ser entendido como um ciclo no qual a pessoa assimila um novo dado, reflete sobre as experiências passadas e chega a uma conclusão e, em seguida, age”.

O conceito acima exposto reforça ainda mais a importância da escolha de um bom tema, pois este norteará toda a pesquisa, já que, a partir dessa escolha, se espera que o aluno identifique um problema de pesquisa para esse tema, isole o problema e apresente uma pesquisa que confirme ou não a hipótese formulada.

O aluno comete o erro de achar que o TCC é o momento em que ele deverá inventar algo totalmente novo, que ele deverá propor uma nova teoria. Não é isso! No TCC ele deverá estudar com profundidade um aspecto relacionado a um eixo temático, e deverá provar que sabe fazer isso com competência: que sabe formular um problema de pesquisa, que sabe escolher uma bibliografia, que sabe realizar uma boa revisão bibliográfica, que sabe elaborar um relatório final... Ser capaz de fazer tudo isso não é o mínimo, no sentido de ser pouco. Cumprir essas tarefas de uma maneira correta é trabalhoso à beça, e isso não deve ser subestimado pelo aluno! (JUDENSNAIDER)

Entretanto, o processo de escolha do tema exige outro procedimento metodológico, a sua delimitação.

Delimitar o assunto é selecionar um tópico ou parte a ser focalizada...A decomposição do assunto equivale ao desdobramento do mesmo em partes, enquanto a definição dos termos implica a enumeração dos elementos constitutivos ou explicativos que os conceitos envolvem. Nem todos os assuntos poderão ser delimitados com auxílio dessas técnicas especiais. De acordo com a natureza do assunto selecionado, recorrer-se-á a uma ou outra das técnicas de delimitação. (CERVO, 1996).

A delimitação do tema é importante para que a pesquisa apresente um foco e o aluno não se perca por querer explorar muitas variáveis que o tema proporciona. Como por exemplo: pesquisar sobre liderança, sim é um tema passível de pesquisa e condizente com um curso de administração, mas que precisa ser delimitado. Liderança em Instituições Bancárias, o tema já apresenta uma delimitação, mas ainda é insuficiente. Liderança em Instituições Bancárias – O Exemplo do Banco do Povo, Agência Centro de São Paulo: agora o tema está delimitado, tem um objetivo e está bem especificado evitando dispersões.

Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 45) “É necessário evitar a eleição de temas muito amplos que ou não são inviáveis como objeto de pesquisa aprofundada ou conduzem a divagações, discussões intermináveis, repetições de lugares-comuns ou descobertas já superadas”.

Mas apesar das dificuldades apresentadas até aqui no processo de escolha do tema, verificou-se com base na pesquisa a seguir que os temas costumam se repetir entre os alunos, sendo que cinco deles costumam ser os mais utilizados.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Com a finalidade de descobrir quais são os principais temas pesquisados pelos alunos de graduação, foi realizado um levantamento de 112 trabalhos de conclusão de curso apresentados às Faculdades Integradas Paulista (FIP-SP) e Faculdades Integradas Torricelli (FIT-Guarulhos), que resultou na classificação abaixo.

Cabe ressaltar que, para facilitar a tabulação dos dados o quadro seguinte apresenta os temas de forma genérica, sem contar a sua delimitação.

Tabela 2 – Temas mais apresentados

TEMA	Nº de TRABALHOS	%
Atendimento ao Cliente	22	19,64
Administração Financeira	11	9,82
Logística	7	6,25
Planejamento	7	6,25
Liderança	6	5,36
Qualidade de Vida	5	4,46
Outros temas	54	48,22
Total	112	100

Fonte: Elaborado pelo autor

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para subsidiar o levantamento realizado e proporcionar conclusões técnicas sobre o assunto, foi realizada entrevista com o Prof. Doutor Edmir Kuzaqui – Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Paulista – UNIP. A entrevista foi realizada por e-mail e compreendeu o seguinte roteiro:

- Por que a escolha do tema é um momento angustiante para os alunos?

Pela questão da falta de maturidade e autonomia, agravada se a escolha do tema envolver um grupo de alunos.

- Como o aluno pode fazer a escolha do tema de pesquisa?

O professor deverá despertar no aluno a importância da escolha do tema para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

- O que é delimitação do tema e qual a sua importância?

É o que aluno pretende pesquisar estudar. Em outras palavras, é o FOCO da pesquisa.

- Como o aluno deve proceder para delimitar o tema?

Embora a escolha seja individual, é importante a conversa com professores para adequar o tema com as possibilidades do aluno.

- Como o aluno deve proceder com temas com pouca bibliografia?

Pretender ser a referência para outros que pretendem pesquisar temas sem material de consulta.

- Por que os temas de TCC costumam se repetir?

Por comparação. Alunos pesquisam temas que já foram pesquisados pelos seus iguais.

- Um Trabalho de Conclusão de Curso pode ser realizado apenas com fontes da Internet?

Não, deve haver a fundamentação bibliográfica e de campo, até porquê é um trabalho de fechamento de curso.

- Qual é o papel do orientador?

Não sendo redundante, orientar, ser um facilitador do conhecimento.

A entrevista foi importante para confrontar a opinião de outro orientador com experiência em Trabalhos de Conclusão de Curso com os anseios e dificuldades dos orientandos.

Conforme Cervo, (1996, p. 137) “Recorre-se à entrevista quando não há fontes mais seguras para as informações desejadas ou quando se quiser completar dados extraídos de outras fontes”.

3.1 Limitações da Pesquisa

O presente artigo apresentou como principal limitação o fato de se referir a duas instituições de ensino superior, dessa forma, não se pode generalizar os dados

para o ramo de atividade a que pertence.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico consultado, no levantamento dos trabalhos de conclusão de curso efetuado e na entrevista realizada, é possível concluir que:

- A escolha do tema por mais angustiante que seja, deve ser encarada como uma das etapas mais importantes de um trabalho acadêmico;
- O tema preferencialmente deve abordar um assunto de grande interesse do aluno, uma vez, que em geral a ele serão dedicados alguns meses para a conclusão do trabalho;
- A delimitação do tema é importante para que o assunto não se torne genérico demais e não seja tratado com a profundidade necessária;
- Por se tratar de um tipo de trabalho a que os alunos não estão acostumados, costuma-se recorrer à comparação e à consulta a trabalhos já existentes, justificando dessa forma a repetição de temas ou a utilização de temas mais recorrentes.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Tereza (org). **Organizações do conhecimento**: infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

BERTERO, Carlos Osmar. **Teses em Mestrados Profissionais. Revista Administração Contemporânea. Vol. 2 nº. Curitiba, 1998.**

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

Meio Eletrônico

JUDENSNAIDER, Ivy. **TCC**: escolhendo um tema. Disponível em: www.arscientia.com.br. Acesso em: 03/06/2011

**FRIENDS: BREVE ANÁLISE DISCURSIVA DA SITICOM E SEU IMPACTO JUNTO
AO PÚBLICO**

**FRIENDS: SHORT DISCURSIVE ANALYSIS OF THE SITCOM AND ITS IMPACT
ON THE PUBLIC**

PROF^a DR^a. VIVIANE LIMA MARTINS¹

RESUMO

Televisão, hoje, faz parte da vida das pessoas de forma efetiva. Nas duas últimas décadas as chamadas sitcoms, ou, simplesmente, comédias de costume, tornaram-se verdadeiros trunfos nas grades das emissoras de televisão no Brasil. Percebemos que houve uma representativa produção no mercado nacional, porém as séries americanas ainda estão em larga escala nas grades das emissoras, e foram ainda mais difundidas, com o aparecimento massivo de canais a cabo. De fato, este tipo de formato televisivo, baseado em histórias curtas e engraçadas, com um número reduzido de atores, existe há quase quarenta anos, o que denota seu sucesso com o público. O que se pretende aqui é construir uma breve análise da sitcom Friends, criação americana, que teve seu início em 1994, e exibiu seu último episódio em 2004, após dez anos ininterruptos. Para tal, além de dados técnicos, tomaremos como base um dos 236 episódios da série.

Palavras-chave: sitcom; comédia de costumes; Friends.

ABSTRACT

Television, today, is part of the people's in an effective way life. In the last two decades the calls sitcoms, or simply habit comedies, became true trump cards in the grating of the television channels in Brazil. We noticed that there was a representative production in the national market, however the American series are still in wide climbs in the grating of the broadcasting stations, and they were still spread, with the emergence massivo of channels to cable. In fact, this type of television format, based on short and funny histories, with a reduced number of actors, exists almost for forty years, what denotes its success with the public. What is intended here is to build an analysis of the sitcom Friends, an American creation that had its beginning in 1994, and exhibited its last episode in 2004, after ten uninterrupted years. For this, besides technical data, we will take as base one of the 236 episodes of the series.

¹ Doutoranda em Comunicação e Semiótica – PUC/SP, Mestrado em Comunicação e Semiótica – PUC/SP, E-mail: viviane_martins1@hotmail.com – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8515218182235575>

Keywords: sitcom; comedy of manners; Friends.

1 INTRODUÇÃO: O UNIVERSO DA SITCOM

Conforme o dicionário virtual Priberam da Língua Portuguesa, **Sitcom** é um estrangeirismo, sendo a abreviatura da expressão em inglês *situation comedy*. Sua versão aportuguesada seria *comédia de situação*.

As *sitcoms* normalmente consistem em uma série com personagens comuns em que existem uma ou mais histórias de humor encenadas em ambientes comuns como família, grupo de amigos, local de trabalho. Em geral são gravados em frente de uma plateia ao vivo e caracterizados pelas risadas, embora isso não seja uma regra.

A comédia de situação surgiu na época de ouro do rádio no Reino Unido, mas hoje é uma peça fundamental da programação. Até 2006, o sitcom com maior tempo de exibição é o britânico “Last of the Summer Wine”, que vem sendo exibido continuamente desde 1973.

Segundo o pesquisador americano Richard F. Taflinger, a comédia de costumes pode ser dividida em três tipos: o *actcom*, o *domcom*, e o *dramedy*, cada tipo caracterizado por diferenças nos elementos fundamentais deles de ação, caráter, e pensamento.

O ***actcom***, o original e mais numeroso tipo de comédia de costumes, tem como características: os enredos são ação-orientados, e baseado em crises pessoais de uma natureza superficial; os personagens principais são centrais a todo enredo, e são as inteligências dominantes de esquemas para resolver os problemas e líderes da ação. Além disso, não há tema específico e os enredos são escritos com a finalidade de provocar risadas.

O ***domcom*** caracteriza-se por: os enredos são caráter-orientados e baseado em crises domésticas; os personagens principais são emocionalmente estáveis e amando, e desejam instilar valores morais sem abafar o crescimento pessoal e experiência de seus filhos. O escritor normalmente tem um tema baseado em intra – ou relações interpessoais, em particular esses relacionaram com crianças crescendo e amadurecendo em um mundo social. Eles também estão normalmente conscientes das conseqüências futuras de suas ações. A localidade quase

invariavelmente é uma casa, ou um apartamento, confortável e de classe-média.

Um *dramedy*, o tipo mais raro de comédia de costumes, seria: os enredos são pensamento-orientados, e examinam os efeitos em caráter quando eles são confrontados com os males da sociedade, como guerra ou crime, ou problemas com que eles não são equipados, ou por treinar ou fundo, contender; os personagens estão preocupados com os problemas de outros, e são, geralmente, humanísticas, preocupadas com os outros. Os escritores sempre empregam um tema, tentam comunicar uma ideia, embora sempre não é um humorístico, isso explora um ponto de vista sobre algum assunto, normalmente a pessoa relacionou aos efeitos de situações estressantes em seres humanos.

Os enredos em todos os três tipos de comédia de costumes provêm quatro dos seis critérios básicos para comédia: normas de sociedade, incongruência, atraem o intelecto em lugar de emoção, e a percepção pela audiência que as ocorrências são essencialmente inofensivas.

Actcoms mostram ações físicas que são incongruentes com realidade como percebido por sociedade. *Domcoms* ilustram os efeitos em caráter de comportamento incongruente com as normas estabelecidas de comportamento. O *dramedy* sustenta normas de sociedade para exame os ilustrando em casos extremos. No caso do *dramedy*, algumas ocorrências não podem ser percebidas como inofensivo, e, por conseguinte, não são humorísticos.

O caráter em todos os três tipos de comédia de costumes provê os dois critérios finais para humor: eles são inerentemente humanos, e, a maior parte, eles reagem de uma maneira mecânica a estímulos.

2 QUEM SÃO OS FRIENDS

Poucas comédias de costumes exibidas nos anos noventa e 2000s foram acolhidas com tanto amor e devoção por seus fãs como a série da emissora americana NBC, ***Friends***, a qual tornou-se um ícone em matéria de *sitcom* nos Estados Unidos, colecionando prêmios, fãs e elogios, motivando conversas, criando estilos.

Criada por Marta Kauffman, Kevin S. Bright e David Crane, em associação com Warner Bros, **Friends** foi ao ar pela primeira vez em 22 de setembro de 1994, à noite, pela rede americana NBC.

A série tem como foco a amizade de três homens e três mulheres que, freqüentemente, juntam-se, uns aos outros, em seus apartamentos ou no inusitado *Central Perk Café*, na Aldeia de Greenwich, Nova Iorque. As personagens centrais da trama são:

Mônica Geller, interpretada por Cutney Cox Arquette, irmã de Ross, chefe de cozinha com uma obsessão por limpeza e de gênio manipulador. Todos os personagens gostam de se encontrar no seu apartamento. Casa-se com Chandler na sétima temporada do programa.

Ross Geller, infeliz irmão de Mônica, interpretado por David Schwimmer, um professor de paleontologia que foi três vezes divorciado, durante o seriado, da lésbica Carol (que lhe deu seu primeiro filho), da britânica Emily, e de Rachel (casaram-se bêbados em Las Vegas).

Rachel Green, interpretada por Jennifer Aniston, veio para Nova Iorque fugida de seu casamento. Mimada, fútil, e sem habilidades, acaba trabalhando como garçonne nos primeiros episódios. Depois se torna compradora para uma cadeia de moda de varejo, e finalmente vira assistente de um desenhista de alto-perfil. Rachel mora com Mônica a maior parte da série. Seu romance com Ross percorre toda a série, tendo altos e baixos, até encontrar o final feliz.

Chandler Bing, é o típico homem com o cérebro de uma mulher, considerado o palhaço do grupo. Vive um conflito interno durante boa parte da série, decorrente da separação de seus pais (o pai é uma *drag queen* em Las Vegas). Quem o interpreta é o ator Matthew Perry. Na quinta temporada, Chandler e Mônica se apaixonam e, mais tarde, se casam.

Joey Tribianni, interpretado por Matt LeBlanc, é ator ítalo-americano, canastrão e não muito esperto. Seu principal trabalho foi a novela *Days of our lives* (Dias de Nossas Vidas), mas ele se orgulha muito de ter sido dublê da bunda de Al Pacino. Tornou-se companheiro de quarto de Chandler. Dá em cima de toda mulher que aparece. Um dos aspectos mais marcantes de Joey é sua imaturidade e falta de

inteligência em muitos casos.

Phoebe Buffay, vivida por Lisa Kudrow, órfã, cantora de *folk music*, tendo como principal sucesso *Smelly Cat*. Considerada “meio louca”, sua mãe se suicidou, e seu pai abandonou a família. A irmã gêmea, Ursula, odeia-a. Conheceu seu meio-irmão, Frank, e aceitou ser “barriga de aluguel” para ele. Trabalhou como massagista, entre outros empregos. Assim como Joey, Phoebe não tinha um par fixo até conhecer Mike, com quem se casa na última temporada.

3 ASPECTOS RELEVANTES DE *FRIENDS*

Friends é um dos casos mais bem-sucedidos da história da televisão mundial. Ao fim da 10ª temporada da série, cada um dos seis atores recebia cerca de U\$ 1,000,000 por episódio (algo em torno de U\$ 22,000,000 por temporada). Propagandas nos intervalos do episódio final, que atraiu uma audiência de mais de 52 milhões de espectadores, custaram em média U\$ 2,000,000 a cada trinta segundos nos Estados Unidos e CAD\$ 190,000 no Canadá.

De acordo com o pesquisador David Wild (2004), o seriado não explodiu em termos de audiência imediatamente, mas já na segunda temporada tornou-se um dos programas mais vistos dos EUA. De acordo com os atores, e até mesmo os criadores, na 4ª temporada a série estava no topo da cultura pop, a ponto de todos temerem pelo futuro, tal era a superexposição do elenco, aparecendo em centenas de capas de revistas de todo o mundo. Contudo, o sucesso continuou perene, e na temporada 2001-2002, Friends foi o programa mais assistido da televisão americana.

Praticamente tudo no programa era um sucesso. A música-tema, *I’ll Be There For You*, do grupo The Rembrandts, foi criada especialmente para a série, antes de ser gravada apenas para a abertura, numa versão menor, foi refeita e chegou ao número 17 da famosa lista da Billboard de canções mais tocadas.

O legado cultural de Friends não foi tão avassalador quanto o sucesso trazido ao longo dos 10 anos de exibição, mas sem dúvida alguma marcou a história da tevê mundial ao trazer às telas um grupo de seis personagens com histórias

próximas da realidade, e catapultou ao estrelato atores até então de “segunda categoria”. O maior trunfo da série, talvez, tenha sido tornar-se o símbolo mor da cultura pop da metade da década de 1990 à primeira metade da década de 2000.

Seu formato é *sitcom* / comédia, podendo ser classificado como *actcom*, segundo Taflinger. Cada episódio tem em média 22 minutos de duração, com exceção de três, incluindo o final, com quase uma hora de duração. Durante as dez temporadas, a série teve 236 episódios, exibidos em mais de 40 países.

No Brasil, a série chegou dois anos após sua estréia nos EUA, mas era somente exibida através de canais pagos. A Sony foi a primeira emissora a transmitir *Friends*, a qual o manteve até a sétima temporada. Em seguida, os novos episódios eram transmitidos pela Warner Channel, e as reprises de temporadas passadas, pela Sony. Na televisão aberta, apenas em 2003, o SBT começou a exibição da série, porém sem muito êxito, já que a dublagem não tornava as piadas tão engraçadas.

Há muitos fatos relevantes sobre ***Friends***. Por exemplo, outros títulos considerados para o espetáculo foram os ***Friends Like Us*** (Amigos Como Nós), ***Six of Us*** (Seis de Nós), ***Insomnia Café*** (Café de Insônia), e ***Across the Hall*** (Pelo Corredor). Trinta segundos comercial durante a série, na América, valeram aos anunciantes £500,000. O Central Perk, café no qual todos se reúnem, é baseado em um café de Manhattan. Convidados famosos estrelaram na série, como George Clooney, Noé Wyle, Jean-Claude Van Damme, Chris Isaak, Julia Roberts, Robin Williams, Billy Crystal, Bruce Willis, Tom Cruise, Tom Selleck, Reese Whitterspoon, Brad Pitt, entre outros.

Outros fatos curiosos são: A metragem de abertura do elenco que dança ao redor de uma fonte foi filmada nos estúdios da Warner, em LA, às cinco hora da manhã. Jennifer Aniston e David Schwimmer dirigiram um episódio do espetáculo pelo menos. São usados 30,000 pés de filme para gravar um episódio e era gasto \$1,700 por semana em lâmpadas incandescentes acesas. Gastam-se 366,000 watts de eletricidade para iluminar todos os sets em Fase 24 para uma filmagem. Esse é o poder elétrico equivalente ao de 12 casas grandes.

O Produtor/co-criador executivo Kevin Bright dirige frequentemente episódios.

Ele também reedita duas vezes a sucessão de título de abertura cada ano com metragem nova. A regra básica é três histórias por episódio, as quais concordam em termos de sucessão de tempo.

4 A FRIENDS MANIA

Durante seus dez anos de exibição, **Friends** acumulou fãs por todo o mundo. Não há idade certa para gostar, basta ter o espírito jovem. Quem nunca sonhou com a vida dos seis amigos, que, com pouco mais de 25 anos, em média: morar em Nova Iorque, longe dos pais, ter independência financeira, viver intensamente a vida, os amores, e ainda poder contar com amigos de verdade para resolver os problemas? Ideais como estes estão na cabeça de muitos, fato que fez de **Friends** um verdadeiro espelho para os fãs.

Nos EUA, o sexteto ditava moda, influenciava no falar das pessoas, era motivo de debates nas ruas. A personagem Rachel, por exemplo, mudava seu cabelo a cada temporada, e as mulheres passaram a imitá-la no corte, no tom. As roupas lançadas na série eram copiadas e vendidas em lojas de Nova Iorque.

Na internet são aproximadamente de três milhões de sites sobre **Friends**, e na rede de relacionamentos Orkut são mais de 100 mil comunidades no mundo todo.

Aqui no Brasil, a barreira do idioma e da cultura não impediu que essas duas séries alterassem a vida de fãs. Em 23/05/2004, o jornalista Bruno Yutaka Saito, escreveu na Folha On Line a matéria “Fãs se preparam para término de série de TV”, na qual destaca a experiência de alguns jovens. Ele escreve:

Tal identificação faz com que alguns fãs “brinquem” de “Friends”. Catarina Fürst, 25, diz que tem um grupo de amigos que se parece com a turma de Ross. “Tem um café em Belo Horizonte que lembra um pouco o Central Perk, e a gente sempre fica p. da vida se pegam nosso lugar no sofazinho.” O estudante de publicidade Caio Pereira, 18, aprendeu a falar inglês prestando atenção nos diálogos ácidos de “Friends”, além de ter considerado o Chandler da sua turma. Mas amigos fiéis mesmo não vão embora, como o publicitário Carlos Wainer, 31. “Sei que na semana seguinte [ao final] eles estarão ali na TV novamente. E quem gosta não se cansa de assistir a episódios antigos, como se fossem novos.” (Folha

On Line – Ilustrada, 23/05/04)

O episódio final da série, com 66 minutos de duração, foi classificado pelo *Entertainment Tonight* como o maior momento na TV dos EUA em 2004, e foi o segundo programa mais visto daquele ano naquele país, perdendo apenas para o Super Bowl. Porém, não foi o episódio mais assistido da história da série, pois esse recorde pertence ao episódio "Aquele depois do Superbowl", que foi ao ar em 28 de Janeiro de 1996, e atraiu 52,9 milhões de espectadores. Esse episódio teve participações especiais de astros como Julia Roberts e Jean-Claude Van Damme. Durante a temporada de 2001-2002, *Friends* foi o programa mais assistido nos EUA de acordo com a Nielsen Ratings.

Friends teve seu episódio final exibido em 6 de maio de 2004. Audiência do episódio final em alguns países foi de:

- EUA: 52,25 milhões (pico de 56 milhões) – Fonte: Nielsen Ratings
- Canadá: 5.159 milhões – Fonte: BBM Canadá
- Reino Unido: 8.6 milhões (pico de 8.9 milhões) – Fonte: BARB

Desde sua estreia em 1994 nos EUA, "Friends" já recebeu 55 indicações ao Emmy, incluindo seis indicações para Melhor Série Comédia, tendo levado o prêmio em 2002. O elenco ganhou um Screen Actors Guild Award em 1996 e foi indicado quatro vezes ao Globo de Ouro (1996, 1997, 1998 e 2002). A série também já recebeu quatro prêmios de Série Comédia Favorita do People's Choice Award.

5 ANALISANDO UM TRECHO DE EPISÓDIO

O objetivo da análise que segue é verificar como é construído um minienredo.

A maioria dos programas de televisão tem um formato contador unificado. No caso das *sitcoms*, especificamente falando de **Friends**, percebemos que cada programa tem três "míni-história", as quais são entrelaçadas de um lado para outro, normalmente com algum tipo de transição visual e auditiva pelo menos. Cada uma das três mini-histórias é baseada em algo típico de algum personagem ou do grupo.

A análise que segue corresponde a um episódio da 2ª temporada, intitulado ***The one where Eddie won't go*** ou “Aquele em que Eddie não vai embora”, que foi ao ar em 1996. De uma forma resumida teríamos: Eddie fica olhando Chandler dormir. Joey volta a morar com Chandler. O novo companheiro de quarto de Chandler não quer sair. Ross compra um cachorro de cerâmica para Joey.

Este episódio tem três temas.

1. As mulheres descobriram um livro feminista com que eles podem relacionar e podem explorar um jogo novo de atitudes que o livro professa.

2. Joey (que havia ido morar sozinho) foi demitido de seu papel em na novela, e descobre que já não pode mais manter seu estilo de vida. Ele recebe a oferta de um papel de filme curto, como um motorista de táxi, e recusa o trabalho. Assim tem de se mudar do apartamento luxuoso e volta a morar com Chandler.

3. Chandler descobriu que seu novo companheiro de quarto, Eddie, é um psicopata e decide que fazer com que este se mude.

Cada um destes três temas pode ser separado e visto como histórias individuais. Por exemplo, a história de Chandler pode ser contada em uma sucessão de seis cenas durante um tempo de 7 minutos e 23 segundos. O que faremos a seguir é analisá-la em separado.

5.1 Elementos dramáticos: o problema em si

A cena um tem cerca de 80 segundos. Chandler ao acordar vê Eddie sentado próximo à cama, olhando-o dormir. É revelado que Eddie o faz bastante frequentemente e Chandler o manda embora. Eddie diz que sairá à noite.

5.2 Conflito: desenvolvimento do problema

A cena dois tem 65 segundos. Chandler volta ao apartamento de noite e acredita que Eddie se mudou. Chandler é pego de surpresa ao encontrar Eddie desidratando legumes e frutas. Novamente, pede que ele vá embora.

A cena três tem 15 segundos. Chandler decidiu dormir no sofá de Mônica. Esta entra na sala de estar e o vê adormecido. Ele sente que está sendo assistido e acorda, perguntando por que todo o mundo tem de vê-lo dormir.

A cena quatro tem 70 segundos. Chandler volta ao apartamento dele na manhã seguinte e novamente percebe que Eddie não se fora. O hóspede ainda parece ter esquecido que Chandler havia pedido que saísse.

A cena cinco tem 60 segundos. Chandler vai correndo ao Central Perk e anuncia que Eddie foi embora. Mas logo o vê entrar carregando uma cabeça de manequim, a qual ele havia roubado da Macy's para que fosse usada em festas como bandeja para salgadinhos.

5.3 Resolução: uma solução para o conflito é desenvolvida.

A cena seis tem 120 segundos. Eddie volta ao apartamento e descobre que todos os seus pertences se foram, nem as suas chaves abrem mais a porta. Ele bate. Chandler responde e finge não conhecê-lo. Chandler o convence de que ele nunca viveu lá e que Joey (que se mudou de volta) sempre foi seu companheiro de quarto. Eddie parte e Chandler e Joey celebram a volta dos companheiros de apartamento.

Os outros dois minienredos que compõem o episódio também podem ser analisados separadamente.

Na trama com o personagem Joey, por este estar desempregado e se ver prestes a voltar a morar com Chandler, temos outra problemática. Neste caso, Ross o dá apoio durante esta situação constrangedora em sua vida. Interessante notar que os estereótipos de cada personagem se realçam: Ross sempre protetor e procurando estabilidade, Joey, imaturo e com atitudes infantis (fato bastante notável quando Ross o presenteia com um cachorro de cerâmica).

No ultimo minienredo, temos as três mulheres da trama discutindo sobre um livro de autoajuda feminino, que segundo elas “ressalta a deusa de cada uma”. Os diálogos delas são tipicamente femininos, discutindo problemas como envolvimento amorosos e vaidade feminina. Um fato curioso é a disputa de vaidades, travada de maneira verbal entre elas, em que as três apontam o que cada uma fez de errado,

conforme o livro. Os estereótipos também são ressaltados: Mônica sempre mandona, Rachel, a volúvel e Phoebe, a mística maluca. No final, a amizade prevalece, como sempre.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que transformou *Friends* numa das séries de maior sucesso da televisão? À primeira vista pode parecer somente mais um enlatado tratando de forma humorística de todos os mesmos temas que tantas outras séries já abordaram. Talvez a maior vantagem competitiva de *Friends* tenha sido incorporar componentes de *soap opera* dentro da estrutura básica de *sitcom*.

Como numa telenovela, e como na vida real, cada personagem vai se modificando, crescendo, ganhando novas motivações e novos objetivos. Assim, mais importante que o tema específico de cada episódio é o tema geral da série.

Friends possui não um protagonista, ou um casal de protagonistas, mas seis personagens com peso semelhante, o que permite uma rotação contínua do foco de interesse e dá espaço para que algumas situações dramáticas amadureçam sem a necessidade constante de um determinado personagem em destaque.

O fato é que *Friends* abriga algumas características únicas, que podem ter sido os ingredientes mais importantes em seu grande êxito hoje e sempre.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=sitcom>. Acesso em: 20/11/2012.

FRIEDMAN, Diana. *Sitcom Style – Inside America’s Favorite TV Home*. New York: Random House inc., 2005

RUIZ, Cristhiana. *Friends – Guia de Episódios V.1*. Rio de Janeiro: Frente, 1999.

SAITO, Bruno Yutaka. “**Fãs se preparam para término de série de TV**”. Matéria publicada na Folha On Line, em 23/05/2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2305200415.htm>. Acessada em: dezembro de 2012.

TAFLINGER, Richard F. **Sitcom: What It Is, How It Works**. Disponível em: <http://www.wsu.edu:8080/%7Etaflinge/sitcom.html>. Acessada em: junho de 2006.

TYLER, James Michael. **F.R.I.E.N.D.S.: The One about the #1 Sitcom**. New York: Signet, 2003.

WILD, David . Friends'til the End : **The Official Celebration of all Ten Years**
New York: Time Inc, 1 edition, 2004

ANEXO A – EPISÓDIO ANALISADO – SCRIPT ORIGINAL

THE ONE WHERE EDDIE WON'T GO

Originally written by .

Transcribed by Joshua Hodge.

[Scene: Chandler's bedroom. Chandler is sleeping and Eddie is there watching him.]

[Chandler wakes up]

CHANDLER: Hey Eddie. Daahh!! What're you doin' here?

EDDIE: Nothin' roomie, just watchin' you sleep.

CHANDLER: Why?

EDDIE: Makes me feel um, peaceful, heh-heh, please.

CHANDLER: I can't sleep now.

EDDIE: You want me to sing?

CHANDLER: No, look, that's it, it's over, I want you out, I want you out of the apartment now.

EDDIE: Woah, woah, woah, what're, what're you talkin' about man.

CHANDLER: Hannibal Lecter...better roommate than you.

EDDIE: No. See now I don't think you're being fair. I mean one night you see me and you get scared, I mean, what about all the other nights when you don't see me, huh? What about last night when you went and got a drink of water and I was nice enough to hide behind the door, what's that about, huh?

CHANDLER: I didn't realize that.

EDDIE: Yeah.

CHANDLER: GET OUT NOW!!

EDDIE: Ok, you really want me out?

CHANDLER: Yes please.

EDDIE: Ok, then I want to hear you say it, I, I want to hear you say you want me out.

CHANDLER: I want you out.

EDDIE: No no no, I wanna hear it from your lips.

CHANDLER: Where did you hear it from before?

EDDIE: Oh, right, all right, you know what pallie I understand, consider me gone, you know what, I'll be out by the time you get home from work tomorrow.

[Eddie leaves the room and Chandler mouths "Thank you" to himself]

EDDIE: I heard that.

OPENING TITLES

[Scene: Central Perk. Monica and Rachel are there, Joey enters wearing an old looking hat.]

JOEY: Hey.

MONICA: Hey.

RACHEL: Hey. Whe-ell, look at you, finally got that time machine workin' huh?

JOEY: Seriously, you like it? This guy was sellin' them on 8th avenue and I looked at 'em and I thought, you know what I don't have?

MONICA: A mirror?

JOEY: Fine, make fun. I think it's jaunty.

MONICA: Wow, for a guy who's recently lost his job, you're in an awfully good mood.

JOEY: Hey, I'll be alright. I mean it's not like I'm starting from square one. I was Dr. Drake Remoray on *Days of Our Lives*. Heh? I mean that's gotta have some kind of cache.

MONICA: Cache? Jaunty?

JOEY: Chandler gave me word of the day toilet paper. I'm gonna get some coffee.

[Phoebe enters]

PHOEBE: Hey.

MONICA: Hey.

RACHEL: Hey.

PHOEBE: Oooh, so so so, did you read the book?

MONICA: Oh my God, it was incredible.

PHOEBE: Didn't it like totally speak to you?

RACHEL: Woah, woah, woah, what book is this?

MONICA: Rachel you have to read this book. It's called *Be Your Own Windkeeper*. It's about how women need to become more empowered.

PHOEBE: Yeah and oh, and but there's, there's wind and the wind can make us Goddesses. But you know who takes out wind? Men, they just take it.

RACHEL: Men just take out wind?

PHOEBE: Ya-huh, all the time, cause they are the lightning bearers.

RACHEL: Wow.

PHOEBE: Yeah.

RACHEL: Well that sounds kinda cool, kinda like *The Hobbit*.

MONICA: It is nothing like the Hobbit. It's like reading about every relationship I've ever had, except for Richard.

PHOEBE: Oh yes, no, Richard would never steal your wind.

MONICA: No.

PHOEBE: No, 'cause he's yummy.

MONICA: Yes. But all the other ones.

PHOEBE: Oh yes. Oh and, the part about how they're always like drinking from out pool of inner power, but God forbid we should take a sip.

JOEY: Anybody want a croan.

PHOEBE: Ok, this is a typical lightning-bearer thing. Right there, it's like, um, 'Hello, who wants one of my fallic shaped man cakes?'

[Scene: Estelle Leonard Talent Agency. Joey is there.]

ESTELLE: Don't worry about it already. Things happen.

JOEY: So, you're not mad at me for getting fired and everything?

ESTELLE: Joey, look at me, look at me. Do I have lipstick on my teeth?

JOEY: No, can we get back to me?

ESTELLE: Look honey, people get fired left and right in this business. I already got you an audition for *Another World*.

JOEY: Alright. Cab driver number two?

ESTELLE: You're welcome.

JOEY: But I was Dr. Drake Remoray. How can I go from bein' a neurosurgeon to drivin' a cab?

ESTELLE: Things change, roll with em.

JOEY: But this is a two line part, it's like takin' a step backwards. I'm not gonna do this.

ESTELLE: Joey, I'm gonna tell you the same thing I told Al Minser and his pyramid of dogs. Take any job you can get and don't make on the floor.

JOEY: I'm sorry. See ya.

[Scene: Central Perk. Monica, Phoebe, and Rachel are there. Rachel has just finished reading the book.]

RACHEL: Oh, God, oh, God, I mean it's just so.

MONICA: Isn't it.

RACHEL: Uhh, I mean this is like reading about my own life. I mean this book could have been called 'Be Your Own Windkeeper Rachel'.

PHOEBE: I don't think it would have sold a million copies but it would have made a nice gift for you.

ROSS: Hey you guys.

MONICA: Hey.

ROSS: Uh, sweetie we've gotta go.

RACHEL: NO!

ROSS: No?

RACHEL: No, why do we always have to do everything according to your time table?

ROSS: Actually it's the movie theatre that has the time schedule. So you don't miss the beginning.

RACHEL: No, see this isn't about the movie theatre, this is about you stealing my wind.

MONICA: You go girl. I can't pull that off can I?

ROSS: Excuse me, your, your, your wind?

RACHEL: Yes, my wind. How do you expect me to grow if you won't let me blow?

ROSS: You, you know I, I don't, have a- have a problem with that.

RACHEL: Ok, I just, I just really need to be with myself right now. I'm sorry.

PHOEBE: Um-um, um-um.

RACHEL: You're right, I don't have to apologize. Sorry. Damnit!

[Scene: Joey's apartment. Joey and Ross enter.]

JOEY: What is it?

ROSS: I, I don't know, it's got all this stuff about wind and trees and there's some kind of sacred pool in it. I mean, I don't really get it but she's, she's pretty upset about it.

JOEY: See, this is why I don't date women who read. Uh-oh.

ROSS: What, what's that?

JOEY: It's my VISA bill. Envelope one of two. That can't be good.

ROSS: Open it, open in.

JOEY: Oh my God.

ROSS: Woah.

JOEY: Look at this, how did I spend so much money?

ROSS: Uh Joey, that's just the minimum amount due, that's your total due.

JOEY: Ahh.

ROSS: What, woah, woah, \$3500 at porcelain safari?

JOEY: My animals. Hey the guy said they suited me, he spoke with an accent, I was all confused. I don't know what I'm gonna do.

ROSS: Well I guess you can start by drivin a cab on *Another World*.

JOEY: What?

ROSS: That audition.

JOEY: That's a two line part.

ROSS: Joey, you owe \$1100 at I Love Lucite.

JOEY: So what.

ROSS: So suck it up man, it's a job, it's money.

JOEY: Hey, look, I don't need you getting all judgemental and condescending and pedantic.

ROSS: Toilet paper?

JOEY: Yeah.

ROSS: Look, I'm not being any of those things, ok, I'm just being realistic.

JOEY: Well knock it off, you're supposed to be my friend.

ROSS: I am your friend.

JOEY: Well then tell me things like, 'Joey you'll be fine,' and, 'Hang in there,' and, and, 'Somethin' big's fonna come along, I know it.'

ROSS: But I don't know it. What I do know is that you owe \$2300 at Isn't it Chromantic.

JOEY: Hey Ross, I'm aware of what I owe.

ROSS: Ok, well then get some sense. I mean it took you what, 10 years to get that job, who knows how long it's gonna be till you get another.

JOEY: Look, I don't wanna hear this right now.

ROSS: Huh, I'm just saying...

JOEY: Well don't just say.

ROSS: Ya know, maybe, maybe I should just go.

JOEY: Ok.

ROSS: Ok. I'll see ya later. Just think about it, ok.

JOEY: I don't need to think about it. I was Dr. Drake Remoray. That was huge. Big things are gonna happen, you'll see. Ross, you still there?

[Scene: Chandler's apartment. Chandler peeks in the door. He doesn't see Eddie so he enters, breathing a sigh of relief. Eddie pops up from behind the bar.]

EDDIE: Hey pal.

CHANDLER: Ahhhh-gaaaahhh. Eddie what're you still doin' here?

EDDIE: Ah, just some basic dehydrating of a few fruits and vegetables. MAN ALIVE this thing's fantastic!

CHANDLER: Look Eddie, aren't you forgetting anything?

EDDIE: Oh yeah, that's right, look I got us a new goldfish. He's a lot fiercier than the last one.

CHANDLER: Maybe 'cause the last one was made by Pepperidge Farm. Look Eddie, isn't there something else you're supposed to be doing right now?

EDDIE: Well, not unless it's got something to do with dehydrating my man because right now I'm a dehydrating maniac!

CHANDLER: Look you have to help me out here. I thought we had a deal. I thought by the time...

EDDIE: Ah-ah-ah, you know what that is?

CHANDLER: Your last roommate's kidney?

EDDIE: That's a tomato. This one definitely goes in the display.

[Scene: Central Perk. Joey goes up to the bar to order.]

JOEY: Hey Gunther, let me get a lemonade to go.

GUNTHER: Lemonade? You ok man?

JOEY: Ah, it's career stuff. I don't know if you heard but they killed off my character on the show.

GUNTHER: Oh, that's too bad. How'd they do it?

JOEY: I fell down an elevator shaft.

GUNTHER: That sucks. I was buried in an avalanche.

JOEY: What?

GUNTHER: I used to be Bryce on *All My Children*.

[Scene: Monica and Rachel's apartment. Chandler is sleeping on the couch. Monica walks by and starts watching him.]

[Chandler wakes up]

CHANDLER: Daaahhhh!

MONICA: Aaahhhhhhh! Aaahhhh!

CHANDLER: Why must everybody watch me sleep? There'll be no more watching me sleep, no more watching.

MONICA: I wa-

CHANDLER: Uuuh.

[Scene: Chandler's apartment. Chandler is returning from Monica and Rachel's with his bedding. Eddie is standing at the bar with his dehydrator and loads of fruit.]

EDDIE: Hey man, check it out, I got some great stuff to dehydrate here. I got some grapes, got some apricots, I thought it would be really cool to see what happens with these water balloons.

CHANDLER: Get out. Get out, get out, get out, get out, get out, get out.

EDDIE: What?

CHANDLER: You, move out. Take your fruit, your stupid small fruit and GET OUT!

EDDIE: You, you want, you want me to move out?

CHANDLER: Uh-huh.

EDDIE: I uh, I gotta tell you man, I mean, that's uh, it's kinda out of the blue, I mean don't you think?

CHANDLER: This is not out of the blue, this is smack dab in the middle of the blue.

EDDIE: Ohhhh. Relax, take it easy buddy. Tell me twice, you want me to go? Alright,

alright, guess I'll be back for my stuff. [walks out the door and after a pause comes back in] But if you think for one second I'm leaving you alone with my fish, you're insane Jack!

CHANDLER: You want some help.

EDDIE: No help required Chico. [reaches into the tank and grabs the fish and puts it in his pocket]

[Scene: Joey is at the cab driver interview.]

JOEY: *All the way to the airport huh? You know that's over 30 miles, that's gonna cost you about so bucks.*

CASTING GUY: Excuse me, that's 50 bucks.

JOEY: What?

CASTING GUY: Five oh dollars.

JOEY: Ohh, you know what it is? It's smudgy 'cause they're fax pages. Now when I was on *Days of Our Lives* as Dr. Drake Remoray, they'd send over the whole script on real paper and everything.

CASTING GUY: That's great.

JOEY: And, and just so you know, if you wanted to expand this scene like, like have the cab crash or somethin', I could attend to the victims 'cause I have a background in medical acting.

CASTING GUY: Ok, listen, thanks for coming in.

JOEY: No no, uh, don't thank me for comin' in. Uh, at least let me finish. *Uh, we could take the expressway but uh, this time of day you're better off taking the budge.* You were goin' for the word bridge there weren't ya. I'll have a good day. [gets up and leaves]

[Scene: Monica and Rachel's apartment. Monica, Rachel, and Phoebe are sitting around the coffee table.]

PHOEBE: Ok, question number 28, have you ever allowed a lightning bearer to take your wind? I would have to say no.

MONICA: And I would have to say pah-huh.

PHOEBE: What?

MONICA: Do you not remember the puppet guy?

RACHEL: Yeah you like totally let him wash his feet in the pool of your inner power.

MONICA: And his puppet too.

PHOEBE: Yeah ok, well at least I didn't let some guy into the forest of my righteous truth on the first date.

MONICA: Who?

PHOEBE: Paul.

MONICA: Oh.

RACHEL: Ok, ok, ok, moving on, moving on, next question. Ok number 29, have you ever betrayed another goddess for a lightning bearer? Ok, number 30.

MONICA: Woah, woah, woah, let's go back to 29.

RACHEL: Not uh, not to my recollection.

MONICA: Huuh, alright, Danny Arshak, ninth grade. Oh, c'mon Rach, you know the bottle was totally pointing at me.

RACHEL: Only 'cause you took up half the circle.

PHOEBE: Listen to you two. It's so sad. Looks like I'm gonna be going to the goddess meetings alone.

RACHEL: Well not when they find out you slept with Jason Hurley an hour after he

broke up with Monica.

MONICA: One hour? You are such a leaf blower.

[Monica goes into her room and slams the door. Rachel does the same. Phoebe, without a door to slam, opens a small chest and slams the lid.]

[Scene: Joey's apartment. Joey is watching movers take all his stuff away.]

JOEY: Oh hey uh, be careful with that 3-D last supper, Judas is a little loose.

ROSS: [enters] Oh my God, what's goin' on?

JOEY: They're takin all my stuff back. I guess you were right.

ROSS: No look I wasn't right, that's what I came here to tell you. I was totally hung up on, on my own stuff. Listen, I'm someone who needs the whole security thing, ya know. To know exactly where my next paycheck is coming from buy you, you don't need that and that's amazing to me. I could never do what you do Joey.

JOEY: Thanks Ross.

ROSS: Yeah. And you should hold out for something bigger. I can't tell you how much respect I have for you not going to that stupid cab driver audition.

JOEY: I went.

ROSS: Great, how did it go?

JOEY: I didn't get it.

ROSS: Good for you.

JOEY: What?

ROSS: You're livin' the dream.

JOEY: Huh?

ROSS: All right then.

JOEY: [movers removing a glass parrot] Oh, not my parrot.

ROSS: What?

JOEY: I can't watch this.

ROSS: [approaching the mover holding the parrot] Hey hold on, hold on. How much for the uh, how much to save the bird?

MOVER: 1200.

ROSS: Dollars? You spent \$1200 dollars on a plastic bird?

JOEY: Uhhh, I was an impulse buyer, near the register.

ROSS: Go ahead, go ahead with the bird. Ok, do you have anything for around 200?

MOVER: Uh, the dog. [points to a big poecelain greyhound]

ROSS: Huh.

MOVER: Yeah.

ROSS: I'll take it. My gift to you man.

JOEY: Thanks Ross. I really like that bird though...I'll take the dog though.

[Scene: Central Perk. Monica and Phoebe are sitting ignoring each other. Rachel walks up with two pieces of cake.]

RACHEL: Here are your cakes.

MONICA: We didn't order cake.

RACHEL: No, I know, they're from me. Look you guys this is not good. I mean we have enough trouble with guys stealing our wind without taking it from each other.

MONICA: You're right.

RACHEL: You know.

PHOEBE: I love you goddesses. I don't ever want to suck your wind again.

RACHEL: Thank you. So are we good?

MONICA: We're good.

RACHEL: We're good?

PHOEBE: Yeah.

RACHEL: Ok, let me take these cakes back 'cause they're gonna take that out of my paycheck.

CHANDLER: [enters] Ding dong, the psycho's gone.

MONICA: Are you sure this time?

CHANDLER: Yes, yes I actually saw him leave. I mean that guy is standing in the window holding a human head. He is **STANDING IN THE WINDOW HOLDING A HUMAN HEAD!**

EDDIE: [enters] Check it out man, I tore it off some mannaquin in the alley behind Macy's.

MONICA: There is no alley behind Macy's.

EDDIE: So I got it in the junior miss department, big diff. Anyway check it out man, it's gonna make a hell of a conversation piece at out next cocktail party, huh pal?

CHANDLER: Our next cocktail party?

EDDIE: Yeah, you know, put chips in it, we'll make like a chip chick.

CHANDLER: Eddie, do you remember yesterday?

EDDIE: Uh yes, I think I vaguely recall it.

CHANDLER: Do you remember talking to me yesterday?

EDDIE: Uh, yes.

CHANDLER: So what happened?

EDDIE: We took a road trip to Las Vegas man.

CHANDLER: Oh sweet Moses.

MONICA: So on this road trip, did you guys win any money?

EDDIE: Naah, I crapped out, but Mr. 21 over here he cleans up, 300 bucks, check it out he buys me these new shoes, sweet huh?

MONICA: Nice.

EDDIE: Yeah. Well see ya upstairs. See ya pals.

PHOEBE: Is anyone else starting to really like him?

[Scene: Hallway outside Chandler and Joey's apartment. Eddie walks up.]

[Eddie tries his key and it won't work. He knocks and Chandler answers the door. He's got the door chained.]

CHANDLER: May I help you?

EDDIE: Why doesn't my key work and what's all my stuff doin' downstairs?

CHANDLER: Well, I'm, I'm sorry...[Eddie forces his head in the door] Ahhh. Have we met?

EDDIE: It's Eddie you freak, your roommate.

CHANDLER: I, I'm sorry, I uh [unchains the door and opens it all the way] I already have a roommate. [Joey turns around in the leather recliner]

JOEY: Hello.

CHANDLER: Yeah, he's lived here for years, I don't, I don't know what you're talking about man.

EDDIE: No he, he moved out and I moved in.

CHANDLER: Well I, I think we'd remember something like that.

JOEY: I know I would.

EDDIE: Well that's uh, that's a good point. Um ok, well, uh, I guess I got the wrong apartment then. I, I'm, look, I'm, ya know, I'm sorry, I'm terribly sorry.

JOEY: Hey no problem.

CHANDLER: See ya. [shuts the door] Goodbuy you fruit drying psychopath. So you want me to help you unpack your stuff?

JOEY: Na, na I'm ok. Oh and uh, just so you know, I'm not movin' back in 'cause I have to. Well, I mean, I do have to. It's just that that place wasn't really, I mean, this is...

CHANDLER: Welcome home man. [they hug and jump around]

JOEY: A little foos?

CHANDLER: Absolutely.

JOEY: What happened to the foosball?

CHANDLER: Ah that's a cantelope.

CLOSING CREDITS

[Scene: Chandler and Joey's apartment. They are hauling out the porcelain dog from Joey's room. Chandler is holding the dog by the rear in a rather interesting position.]

CHANDLER: Hey look, are we gonna have to bring this out every time Ross comes over?

JOEY: He paid a lot of money for it.

CHANDLER: I'm gonna hold him a different way. Look I don't understand, if you hated it so much, why did you buy it in the first place?

JOEY: Well, I had a whole ceramic zoo thing goin' over there but now, without the other ones, it just looks tacky.

CHANDLER: So is he housetrained or is he gonna leave little bathroom tiles all over the place? Stay. Good, STAY! Good fake dog.

END