

Aviso ao leitor

A capa original deste livro foi substituída por esta nova versão. Alertamos para o fato de que o conteúdo é o mesmo e que esta nova versão da capa decorre da alteração da razão social desta editora e da atualização da linha de *design* da nossa já consagrada qualidade editorial.

grupo a
Conhecimento que transforma.



F361i Fernández, Alicia
A inteligência aprisionada / Alicia Fernández ; tradução
Iara Rodrigues. – Porto Alegre : Artmed, 1991.
261 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-7307-701-8

CDU: 37.01382

Índices para o catálogo sistemático:

Pedagogia terapêutica	37.013.82
Pedagogia da aprendizagem	159.953.5

Ficha catalográfica por Carla P. de M. Pires – CRB 10/753

Lugar da inteligência e do desejo na aprendizagem

Sintoma no aprender, lugar de observação das relações inteligência-desejo

O pensamento é um só, não pensamos por um lado inteligentemente e depois, como se girássemos o dial, simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.

O psicopedagogo, a partir do confronto com a resolução do problema de aprendizagem, objetivo alheio tanto ao psicanalista como ao epistemólogo, encontra o terreno ideal para observar a inteligência submetida ao desejo, não podendo desconhecer nem a um nem ao outro, facilitando-se-lhe a compreensão do tipo de relações que se estabelecem entre uma estrutura de caráter claramente genético, que vai se autoconstruindo, e uma arquitetura desejante, que, ainda que não seja genética, vai entrelaçando um ser humano que tem uma história.

Poucos psicoterapeutas conhecem o funcionamento mental, logo não podem interpretar o problema de aprendizagem. É necessário saber como se faz para somar, por exemplo, para descobrir a que cenário simbólico pode corresponder a soma. Se alguém não sabe qual e como é a operação alterada, não pode dar-lhe uma significação. Os psicoterapeutas têm tendência a interpretar que, se uma criança escreve homem sem H, tem problemas de tipo sexual. Mas pode ser que escreva mal a palavra homem e tudo que começa com h.

Se escrevesse mal somente a palavra homem, poder-se-ia pensar que não seria um problema de aprendizagem. Não escrever nunca o h leva a pensar que essa criança não pode escrever algo que não se diz. As teorias sobre a inteligência e o desejo desconhecem-se mutuamente. Assim, a psicanálise e a teoria da inteligência de Piaget separam cada uma seu objeto de estudo sem incorporar o da outra. No *Dicionário de Psicanálise* de Laplanche, observa S. Paín, não figura a palavra inteligência, assim como no dicionário de Batro sobre a inteligência não figura a palavra inconsciente. Tal omissão não somente responde a uma não pertinência das teorias para abordar a inteligência, mas também tem a ver com a cisão constitutiva do ser humano entre conhecimento e desejo.

Porém nós, preocupados pela problemática de aprendizagem, não podemos deixar de nos questionar acerca das possíveis inter-relações entre ambas as teorias.

No capítulo anterior, mencionamos quatro níveis que intervêm necessariamente em todo processo de aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo, e fizemos algumas considerações sobre os dois primeiros; no presente, abriremos um campo de interrogação sobre as inter-relações entre os dois últimos.

No capítulo III, delineamos um esquema para graficar as relações entre os quatro níveis enunciados. O papel não permite desenhá-lo em três dimensões, porém trataremos de imaginá-lo assim. Consideramos cada um destes níveis como estruturas pertencentes a um indivíduo, incluído por sua vez como uma estrutura dentro de outra mais ampla que é a família, e esta, por sua vez, também incluída em uma estrutura maior: o sistema socioeconômico-educativo.

O esquema desenhado no capítulo III nos dava alguns dados, ainda que parcialmente, para trabalhar as relações entre o organismo e o corpo que se põem em jogo para aprender, mas quando devemos incluir a inteligência e o desejo, assim como os aspectos que têm a ver com a corporeidade (construída também pelo organismo, pela inteligência e o desejo), ao sistema socioeconômico-educativo, se lhes sobrepõe outra dimensão: a da alteridade ou do Outro. O Outro, que não é somente o outro tangível. O Outro que está construído por todos os outros, que simbolicamente permitem reconhecer a individualidade construída especularmente. O Outro que devolve a própria unidade, a própria integridade. Esse Outro devolve especularmente a possibilidade de reconhecer-se como uma unidade, porém só se pode apreendê-lo completo quando o espelho de vidro nos reproduz a imagem corporal, incluindo o rosto.

O Outro, tal qual o espelho, também devolve a imagem de coisa completa, que alguém só nunca alcança.

Assim vamos construindo o “esquema corporal”, saindo do “corpo despedaçado” dos primeiros meses do bebê, para poder chegar ao “eu corporal”.

A dimensão da alteridade (que incorporamos) não anula a anterior, mas sim se superpõe à estrutura socioeconômica, dando uma luz distinta às funções com que as diferentes estruturas operam.

Pode-se falar de organismo, e de certo modo de corpo, sem mencionar esta dimensão, mas não se pode falar de inteligência nem de desejo sem ela, senão à custa de cair em um reducionismo que não permite entender a dinâmica, o movimento, e que mantendo-nos em um corpo “despedaçado” a nível das teorias, despedaça nosso objeto de estudo e nossos pacientes em tantos fragmentos quantas especialidades existam.

Ao falar de inteligência, desejo e corporeidade, vamos nos referir a intercâmbios afetivos, cognitivos com o meio, não só a intercâmbios orgânicos. Quer dizer, observamos os intercâmbios simbólicos, os virtuais e especialmente os vínculos de aprendizagem (que supõem a articulação de todos os intercâmbios).

Uma coisa são os intercâmbios reais com o meio que pode realizar o organismo (mediatizado pelo corpo), outra os virtuais que pode realizar a inteligência, e outra os vínculos.

A estrutura cognitiva e a estrutura simbólica (o nível do desejo) são diferenciáveis. Chegam a ser diferenciáveis. Na história pessoal de um indivíduo, parte-se, segundo meu ponto de vista, de uma indiferenciação entre as mesmas, para uma cada vez maior diferenciação, para uma melhor articulação.

Havíamos dito que os saberes sobre o desejo e a inteligência se desconhecem mutuamente. Sem dúvida, Sara Paín tem razão quando diz que o problema de aprendizagem, isto é, aquele sintoma onde a inteligência é *atrapada* pelo desejo, é o lugar privilegiado, talvez o único, para poder observar as relações entre ambas as estruturas.

A partir do estudo da patologia na aprendizagem, começaram a ser encontrados os pontos de contato entre as duas teorias que tratam separadamente a inteligência, por um lado, e o inconsciente, por outro: a teoria de Piaget e a psicanálise.

A um piagetiano que estuda o modelo normal de desenvolvimento da inteligência, não se apresenta como necessidade inevitável a inclusão da afetividade, assim como um psicanalista pode muitas vezes realizar sua tarefa

sem encontrar-se com a urgência de responder sobre temas que tenham a ver com a inteligência.

Porém, um psicopedagogo, cujo objeto de estudo e trabalho é a problemática de aprendizagem, não pode deixar de observar o que sucede entre a inteligência e os desejos inconscientes.

Poderíamos dizer de forma mais clara, com as palavras do próprio Piaget, que ele estuda o “sujeito ‘epistêmico’ que se refere à coordenação geral das ações (reunir, ordenar, etc.) constitutivas da lógica, e não o ‘sujeito individual’ que se refere às ações próprias e diferenciadas de cada indivíduo considerado à parte.”¹

Vou tratar de delinear o conceito de inteligência com que trabalhamos e tratarei em seguida a que nos referimos com o termo desejo.

Nível lógico

Quando falamos de inteligência, referimo-nos a uma estrutura lógica, enquanto que a dimensão desejante é simbólica, significativa e alógica.

A estrutura lógica, segundo Piaget, é uma estrutura genética. O conhecimento se constrói. O humano deve passar por um processo, fazer um trabalho lógico para chegar ao mesmo.

Por exemplo, o bebê, para chegar a dar-se conta de que o objeto é único apesar das aparências, deverá englobá-las em um esquema único de rotação. Para consegui-lo, fará uma série de ações (girar ao redor do objeto, rodá-lo). Vai construir o objeto a partir de *enseñas*, exemplos, de momentos que viveu, de percepções parciais.

Assim, quando se cita um objeto, não se cita o objeto que se vê em outro lugar, mas o esquema que vem de dentro. Nunca se pode ver o objeto completo: quando nos referimos ao objeto, nos referimos a um esquema.²

Nos dois primeiros anos de vida, contamos com um sistema lógico prático (lógica de ação que não excede a possibilidade de agir). O pensamento põe-se em ação. Não há pensamento anterior ou interior que seja posteriormente posto em ação.

Para Piaget, a ação é o ponto de partida da razão e fonte de organização e reorganização contínua da percepção. Piaget fala da construção real do co-

¹ Piaget, *Sabiduria e ilusiones de la filosofia*, Península, Barcelona, 1970, p.20.

² As ações (chupar a chupeta, tocar, sacudir) e os esquemas de ação que vão paulatinamente se integrando (apertar para atrair), aparecem em estado puro somente no sujeito epistêmico. Na criança, são parte de um vínculo, há todo um movimento desejante inevitavelmente unido.

nhecimento, quer dizer, da atividade que deve despender o sujeito para obter uma organização cognitiva que nem está determinada pelo caudal genético (mesmo se condicionada), nem imposta pelo estímulo exterior.

Sabemos que Freud provoca uma revolução no pensamento, ao sustentar a existência da sexualidade infantil, ferindo o critério adultomórfico que acreditava que a sexualidade era uma circunstância do adulto, exclusivamente. Em outro plano, Piaget continua a tarefa de Freud, descobrindo que nem sequer os adultos têm a exclusividade dos raciocínios inteligentes. Desde os primeiros intercâmbios do bebê com o meio, há uma organização, uma inteligência sensoriomotriz que vai se construindo em um processo no qual se prima pela ação. A memória,³ a atenção, a percepção que antigamente se confundiam ou equivaliam com a inteligência, deram lugar à evidência da tendência a um equilíbrio melhor.

A logização, presente já na criança pequena, permite uma organização do mundo com certo tipo de variáveis cada vez mais complicadas e mais ricas. Estas possibilidades resumem-se em conservação e reversibilidade, estando elas em mútua dependência.

Diz Piaget em *Sabedoria e ilusões da filosofia*, belo livro editado em 1965 e raramente citado: “Cheguei a ter duas ideias centrais. A primeira é que, possuindo todo organismo uma estrutura permanente que pode modificar-se sob as influências do meio, porém sem destruir-se nunca enquanto a estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior às estruturas do sujeito” (por oposição aos que viam no conhecimento uma imitação orgânica dos objetos). “A segunda é que os fatores normativos do conhecimento correspondem biologicamente a uma necessidade de equilíbrio por autorregulação: assim, a lógica poderia corresponder, em um sujeito, a um processo de equilibração.”

“Todo conhecimento tem *urna história* que o vincula com o esquematismo da ação, e por aí ao organismo.”

Piaget permite-nos entender as diferentes respostas da criança ante a realidade, não como erros, como eram consideradas e julgadas na lógica do adulto, mas como outra modalidade e outra lógica diferente. Para os que conhecem Piaget, o tema da invariância, concretamente da conservação da substância, é bastante conhecido. Observa como uma noção tão óbvia para alguém maior de 7 anos, como é a conservação da substância apesar das transformações que a matéria sofre, não é inata ao ser humano, nem tem a ver com uma comprovação perceptiva, nem com uma aquisição brusca, se-

³ A memória passa a ser entendida como os esquemas de ação em funcionamento.

não que se chega a ela depois de um longo caminho pessoal de construção, onde as ações⁴ do sujeito com os objetos têm um lugar importante. De tal maneira que, se a uma criança de 4 anos entregam duas bolinhas iguais feitas de miolo de pão e lhe perguntamos se ela, ao comer a bolinha 1 comerá a mesma quantidade de pão que eu, ao comer a bolinha 2, responderá que sim; porém, se se modifica a forma de uma delas, ou se a parte em vários pedacinhos, a criança, guiada pela percepção, dirá que há mais ou que há menos em uma que na outra, conforme se detenha mais no comprimento ou na largura. Dirá, por exemplo: "Tu vais comer mais porque esta é maior porque é mais larga", ou "É menor porque é mais fininha." (Isto é um equívoco? Não, de acordo com a lógica que a criança usa, só poderá afirmar que há o mesmo, submetendo-se à autoridade do adulto).

Somente em uma etapa posterior, entre os 6-7 anos, ante a mesma pergunta afirmará como óbvia a conservação da substância, seja quais forem as trocas perceptivas que se observem. A esta evidência chegará sem que interfira nenhum ensino organizado pelo adulto. Em comunidades africanas e em populações orientais e ocidentais de diferentes classes sociais, foram feitas as mesmas experiências, encontrando-se o mesmo tipo de argumentos das crianças: primeiro de não conservação e depois de conservação. Não existe possibilidade de que a criança consiga afirmar a conservação em uma etapa anterior, quer dizer, antes dos 6-7 anos, a partir da observação da repetição da experiência de troca de forma da matéria, ou a partir de uma aprendizagem.

Isto é assim porque, para chegar à resposta de conservação, é necessário chegar a uma nova estruturação da inteligência, o período que Piaget chamou "das operações concretas" que possibilita a reversibilidade. "Há o mesmo, porque não se juntou nem se tirou nada." O conteúdo de um conhecimento provém de um ensino (sistemático ou assistemático), mas a possibilidade de processar este conteúdo depende da presença, no sujeito, de uma estrutura cognitiva, adequada ao nível de compreensão requerido e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento.

O progresso na estruturação da inteligência, embora não possa ser alcançado por meio de um ensino organizado, tem a ver diretamente com a experiência. Se a criança não realiza ações com os objetos, se não tem possibilidade de ver, tocar, mover-se, provar seu domínio sobre as coisas, vai encontrar sérias dificuldades no processo de organização de sua inteli-

⁴ Ao falar de ações, falamos de ações materiais, corporais e ações virtuais (eu incluo todos os intercâmbios: os afetivos e simbólicos também).

gência. Ajuriaguerra efetuou estudos com cegos e surdos-mudos, descobrindo que os cegos adquirem a noção de conservação de substância mais tarde que os sujeitos normais. O mesmo acontece com os surdos-mudos. O atraso é de 4 e 2 anos, respectivamente.

Não há ensino programado possível que permita avançar no alcance de noções como a conservação (imprescindível para trabalhar com o número), mas são realmente importantes as diferentes possibilidades que o sujeito tenha de experimentar com o meio, já que na medida em que careça delas, terá retardamentos no desenvolvimento e na inteligência.

Em síntese, as estruturas não podem confundir-se com a aprendizagem, da qual são uma condição necessária.

A importância da ação sobre a percepção deve ser levada em conta pela pedagogia. Se queremos, por exemplo, ensinar a uma criança de 4 anos a conservação de um líquido, e a submetemos a diversas experiências de transvazamento em recipientes de diversas formas e, voltando ao ponto de partida a fazemos observar que há a mesma quantidade de líquido, que não se tirou nem acrescentou nada, pode ser que prontamente ela afirme que há a mesma quantidade de água, apesar do nível ser inferior porque o corpo é mais largo. Mas se, em seguida, deve responder a perguntas similares (usando outros recipientes e outros materiais), vai voltar a não conservação. Porque, para chegar à noção de conservação, é necessário ter alcançado uma estruturação cognitiva que permita operações reversíveis. O alcance de uma etapa superior na organização inteligente não se consegue senão com um progressivo intercâmbio do sujeito com o meio onde ele vai provando suas possibilidades de domínio, num jogo permanente de ações. Intercâmbio que, inicialmente, dá-se por meio de ações materiais que vão progressivamente sendo interiorizadas e transformadas em operações.

Durante os dois primeiros anos, a criança pensa agindo. Logo, paulatinamente, a ação e a fala são interiorizadas; então, as imagens representando os objetos e suas relações permitem o exercício das operações, sem necessidade de recorrer à ação prática.

Nível simbólico

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao

outro. Maneja-se com símbolos que tendem a diferenciar-se do signo. Essa mostra de originalidade, ainda que possa ser dividida com outro, abre sempre um espaço onde não poderá ser dividida com ninguém.

O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo. Parte dos aspectos que nós incluímos no que denominamos nível simbólico, às vezes é chamado de emoções, afetividade e inclusive de inconsciente.

O mundo simbólico pessoal nos permite pôr-nos em relação, fazer de nosso transcórrer um drama original. Pelo nível simbólico, podemos diferenciar-nos, já que a estrutura lógica toma nossas diferenças para nos classificar. O que pode fazer a lógica conosco é transformar-nos em uma série de qualidades de inventário (como as senhas particulares dos documentos). O nível simbólico é que dá conta de nós mesmos, pois expressa nossos sonhos, nossos erros, nossas lembranças, nossas falhas, nossos mitos.

Se alguém, por exemplo, encontra-se com um cachorro na rua, por um processo objetivamente da inteligência, o situará imediatamente em uma classe de animais domésticos, ante os quais não se tomam as mesmas precauções que frente a um lobo; sem dúvida, se essa pessoa passou pela experiência de ter sido mordida por um cachorro (ou, por um movimento do desejo, o cachorro passou a metaforizar o perigo), talvez fuja assustada, marcando a originalidade de sua pessoa em relação à outra, ainda que ambas o classifiquem pela inteligência da mesma maneira.

Em qualquer atitude que observemos de uma pessoa, poderemos discriminar, mas só teoricamente, o processo objetivante (lógico-intelectual), do subjetivante (simbólico-desejante): a soma de ambos os processos é o ato que resulta.

Para que haja aprendizagem, intervêm o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo.

Levando em conta todo o comentado, não podemos continuar situando a aprendizagem do lado da inteligência e a sexualidade do lado do desejo, dicotomicamente separados. Tanto a sexualidade como a aprendizagem são funções em que intervêm ambos os níveis.

Os produtos, os atos, sejam pensamentos ou afetos, são também construídos por trabalhos dos dois níveis; elaboram-se através de processos objetivantes e subjetivantes. Não poderíamos diferenciar a inteligência do desejo a partir do objeto material a que se dirigem, mas sim pela forma de conseguir o fim a que se propõem com esse objeto.

Enquanto a inteligência se propõe a apropriar-se do objeto conhecendo-o, generalizando-o, incluindo-o em uma classificação, o desejo se propõe a apropriar-se do objeto, representando-o.

Junto com a satisfação e o gozo que implica conseguir o objeto, aparece o desprazer e a necessidade de buscar outro objeto, continuando assim a circulação do desejo.

Igualmente, na medida em que se apreende o objeto do conhecimento, aumenta-se o desconhecimento, contata-se com a ignorância, surgem novas perguntas, continuando-se assim a busca de novos conhecimentos. Ambos os circuitos, o do desejo e o da inteligência, enfrentam-se com a falta, com a carência.

A inteligência e o desejo partem de uma indiferenciação em direção a uma maior diferenciação, para uma melhor articulação.

Um dos primeiros atos do bebê é a sucção. Não se poderia dizer que é somente um ato pertencente ao nível desejante, ou que é um ato de conhecimento, exclusivamente. O mamar é ao mesmo tempo um ato de prazer e de conhecimento. A diferença entre a “atividade inteligente e a simbólica, nestas primeiras etapas da vida, é marcada pelo interesse da inteligência em acomodar-se ao objeto, enquanto que a atividade simbólica desdobra o gesto, para invocar o objeto ausente, subjetiva a experiência, substitui o objeto por um gesto que representa, entre outras coisas, sua ausência.”⁵

Através do primeiro ato de amor, o bebê está construindo sua inteligência e conhecendo (diferenciando “chupável” de “não chupável”, classificando durezas, gostos, olores).

À medida que a criança cresce, ampliam-se as possibilidades de apreender o objeto. Por volta dos 18 meses, já começa a surgir a possibilidade de apanhá-lo simbolicamente (imitando, imaginando, antecipando).

Na etapa edípica, a criança, para perguntar sobre o sexo, também usa suas estruturas cognitivas. Tais questões não poderiam ter sido formuladas aos 8 meses, não só por não corresponder a interesses pré-edípicos, mas também por não possuir as estruturas cognitivas que lhe permitissem dar-lhe forma.

O processo de investigação sexual, tão claro na etapa edípica, não é interrompido na latência, principalmente modifica-se porque agora a criança conta com outras estruturas cognitivas que permitem outros processamentos, já que com o surgimento da lógica operatória, abrem-se novas possibilidades de organização da objetividade. O que se chama latência coexiste com

⁵ S. Paín, *La génesis del inconsciente*, cit.

a chegada do pensamento operatório e a etapa edípica com o pensamento pré-operatório (mágico e intuitivo).

Então, a mesma criança que se conformava aos 5 anos com o argumento de não conservação: “Há menos miolo de pão, porque é mais estreito”, ou que pensava que a lua a seguia quando andava, e que desejava casar-se com sua mãe, afirmando que podia fazê-lo, essa mesma criança, aos 6-7 anos, quando já saiu do pensamento mágico e aceitou a reversibilidade do pensamento operatório, pode afirmar então a conservação da substância e reconhecer a independência dos deslocamentos da lua, descentrados de seus próprios movimentos, assim como resignar-se a não casar com sua mãe, reconhecendo que poderá casar-se mais adiante com outra mulher (o mais parecida ou diferente possível).

Estas respostas não implicam renúncia à pulsão, e sim que, por novas possibilidades que outorga o pensamento operatório, se pode chegar a uma elaboração diferente do mesmo interesse sexual, sem necessidade de renunciar a ele. Não se troca um objeto sexual por um não sexual, o que muda é o tratamento do mesmo.

A elaboração objetivante vai se articulando com a elaboração subjetivante, a serviço de um maior equilíbrio.

Para a psicanálise, os processos inteligentes surgem a partir de uma derivação da energia sexual para um objeto diferente e socialmente aceito. Quando a criança por volta de 5-7 anos entra no período de latência, a curiosidade sexual infantil típica da etapa edípica se reprime e se sublima.

A criança transforma a curiosidade sexual prévia, dirigindo-a para objetos de conhecimento socialmente aceitos. Esta derivação da energia motiva o interesse na investigação⁶ – segundo a psicanálise – e implica, então, uma repressão exitosa e uma derivação da energia sexual.

Freud coloca, em *Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci*, que há três caminhos possíveis para a derivação da energia sexual. Eu vislumbro que há uma quarta possibilidade.

Acho que os três caminhos explicados são três situações possíveis quanto a modelos de funcionamento intelectual em alguns sujeitos. Sem dúvida, eu creio que existe uma quarta possibilidade que considero relacionada com a normalidade. Neste caso, não falaríamos de renúncia ao prazer no trabalho intelectual, não falaríamos de derivação de energia, nem tampouco estabeleceríamos uma diferença da pulsão de acordo com seus objetos, mas segundo o fim. Quer dizer quanto a que tipo de prazer (?) pretende-se com a

⁶ Pulsão epistemofílica.

ação. A sociedade humana não implica a renúncia à pulsão (isto está muito bem argumentado por Sara Paín em um de seus livros), mas, ao contrário, provê de condições mais sofisticadas para sua satisfação, processo em que intervêm tanto a estrutura objetivante como a subjetivante. Quer dizer, podemos falar de uma pulsão, de uma energia que leva a aprisionar o objeto, a negar a carência, a negar a morte. Não é necessário ao acesso à cultura, a renúncia à pulsão. A inclusão em um grupo humano, com a aprendizagem de suas pautas culturais, implica um tratamento objetivante e subjetivante dessa pulsão, dessa energia.

Sei que estas ideias estão se gerando recentemente e requerem uma grande elaboração. Simplesmente estou abrindo um espaço de discussão. Creio que em torno destas questões gira o trabalho teórico que a psicopedagogia tem apresentado.

Os progressos de Sara Paín, explicitados em seus livros *Estructuras inconscientes del pensamiento* e *La génesis del inconsciente*, sobre a inteligência, o desejo e o inconsciente, deverão também ser analisados em profundidade.