VIAS REFLEXIVAS

Revista Multidisciplinar
Faculdade Municipal de Palhoça - FMP
Edição 11 - Novembro 2019

FMP FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

VIAS REFLEXIVAS

N. 11, nov. de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO
Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL
www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X
Rua José Pereira dos Santos, 305
Ponte do Imaruim, Palhoça/
CEP 88130-475

VIAS REFLEXIVAS
N. 11, nov. 2019

DIRETOR EXECUTIVO DA FMP
Fábio Henrique Pereira

DIRETOR ACADÊMICO
Jackson A. Peres

DIRETOR ADMINISTRATIVO
Denis Liberato Delfino

CAPA
Susana Medeiros Vieira

DIAGRAMAÇÃO
Luzinete Carpin Niedzieluk

EDITORA-CHEFE
Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Fabio Henrique Pereira
Profa. Fabiana Elisa Boff Silveira (*ad hoc*)
Profa. Maria Fernanda Diogo (*ad hoc*)
Prof. Marcelo Cavalcanti (*ad hoc*)
Prof. Odimar Lorenset (*ad hoc*)
Prof. Rosana Silveira

SUMÁRIO
N. 11(2019)

APRESENTAÇÃO
Luzinete Carpin Niedzieluk 06

ARTIGOS

Brincadeiras e Relações de Gênero – Entre Contradições, Manutenções e Transgressões
Viviane Aparecida dos Santos e Maria Fernanda Diogo 07

As Mulheres Invisíveis na Arte Renascentista
Tathianni Cristini da Silva e Renata Lima Cremasco 22

Arquitetônica Bakhtiniana na leitura de retratos – Um possível *Modus Faciendi*
Luzinete Carpin Niedzieluk 34

Um pomar de frutos do conhecimento na constituição de leitores(as) na infância
Ivanir Maciel e Manuella Salazar Almeida 48

Manifestações discursivas sobre o alfabetizar letrando
Jair Joaquim Pereira (FMP) 61

Ética da Administração
Fernando Maurício da Silva 71

Ética do Trânsito
Fernando Maurício da Silva 87

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Pibid em Foco: Formação Política nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Erica de Oliveira Gonçalves, Kelly Mendes de Moura e Thuanny Soares Dutra 97

Jardim Sensorial em um espaço de formação docente: Relato de experiência na Faculdade Municipal de Palhoça
Sofia Zank, Mariane Elis Beretta, Suelen Provin Machado, Sofia Diniz de Abreu Jaqueline da Cruz Mendes e Jéssica Flores Kuhnen 104

RESENHA

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999
Resenhado por: Luzinete Carpin Niedzieluk 113

APRESENTAÇÃO

A Revista *Vias Reflexivas* é uma publicação eletrônica, com periodicidade semestral da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica, em fluxo contínuo, artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser on-line, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009. Os textos podem ser produzidos por pesquisadores/docentes da FMP, assim como por professores (mestres e/ou doutores) juntamente com discentes e por docentes (mestres e/ou doutores) de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa, visando a estreitar os laços entre a extensão, a pesquisa e o ensino. Estes textos são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Apenas os trabalhos aprovados pelos dois pareceristas serão encaminhados para publicação, desde que as modificações sugeridas, se houver, forem atendidas pelo(s) autor(es), além de a revisão ser de responsabilidade do autor ou autores dos textos. Assim, ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

Com grande satisfação, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao Projeto de Extensão da FMP - Revista *Vias Reflexivas* e publicar o número 11 (onze) que traz estudos de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, circunscrevendo importantes investigações nas áreas de administração, pedagogia, filosofia, educação e outros mais. Assim, os trabalhos publicados pretendem contribuir para promover um diálogo construtivo entre esses campos do saber. Este número conta com 07 (sete) artigos, 02 (dois) relatos de experiência e uma resenha como se pode observar, a seguir.

No âmbito da Educação, da diversidade e da prática docente, os artigos tratam de temáticas variadas como, por exemplo, brincadeiras e relações de gênero, linguagem, arquitetônica bakhtiniana, mulheres invisíveis na arte renascentista, a importância da leitura, manifestações discursivas sobre o alfabetizar letrando. Já no contexto da gestão há um artigo que une os campos da filosofia e da gestão e discorre sobre ética da administração e outro sobre ética no trânsito. Os relatos de experiências discorrem sobre o Pibid e a importância de um jardim sensorial nas instituições. A resenha é sobre a área da linguagem, é um livro de Bakhtin que apesar de já ser publicado há mais de dois anos é bastante utilizado contemporaneamente, em pesquisas de várias áreas, entre elas a educação, a linguagem, a filosofia, a literatura entre outras, por tais motivos publicamos esta resenha.

Convidamos todos a adentrar as páginas da revista e desfrutar da leitura.

Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora-chefe

BRINCADEIRAS E RELAÇÕES DE GÊNERO – ENTRE CONTRADIÇÕES, MANUTENÇÕES E TRANSGRESSÕES

Viviane Aparecida dos Santos (FMP)
vivianesantoss1435@gmail.com
Maria Fernanda Diogo (UFSC)
maria.fernanda.diogo@ufsc.br

RESUMO: Este artigo buscou compreender as perspectivas de gênero nas relações estabelecidas em brincadeiras – mediadas ou não – de crianças bem pequenas em uma instituição pública de Educação Infantil do município de Palhoça. Seu objetivo foi entender como a categoria gênero transparecia nas brincadeiras realizadas com e pelas crianças. Relações de gênero se constituem na e pela sociedade e, mesmo de forma não intencional, transpassam as interações estabelecidas entre os sujeitos e sustentam estereótipos. O procedimento metodológico do estudo foi qualitativo e descritivo, realizado por meio de uma pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por intermédio de observações sistemáticas das brincadeiras das crianças e pela realização de entrevistas com as docentes. Pode-se constatar que as relações de gênero permearam as mediações objetivadas pelas professoras em várias brincadeiras realizadas pelas crianças. No entanto, percebeu-se que o tema quase não é abordado na formação docente e não é abertamente reconhecido e discutido, gerando dúvidas e ambiguidades quanto ao seu entendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Educação Infantil; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo aprofundou as análises efetuadas no Trabalho de Conclusão de Curso de Santos (2018), que teve como objetivo entender a mediação relacionada à categoria gênero por parte das professoras, mesmo que intrínseca e inconsciente, nas brincadeiras propostas para e com as crianças, com idades entre 2 e 3 anos, em uma instituição de ensino pública de Educação Infantil do município de Palhoça/SC.

Segundo Joan Scott (1990), os primeiros estudos que se têm relatos sobre gênero como uma categoria de análise, transcendendo a sua compreensão gramatical, iniciaram-se com as feministas norte-americanas. Para Louro (1995), questões relacionadas ao gênero foram inauguradas por pesquisadoras como uma tentativa de entender as diferenças, discriminações e situações vivenciadas por mulheres.

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se

> compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1995, p. 21)

Estas pesquisas passaram a ser direcionadas na busca pela compreensão da organização social e da relação entre os sexos e, desta forma, procuravam captar historicamente relações vivenciadas por mulheres e homens. Assim, é possível perceber que gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens e entre mulheres e mulheres.

> Como gênero é relacional, quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar. (SAFFIOTI, 1992, p. 187)

Scott (1990) afirma que gênero é constituído por meio das relações sociais e que estas advêm das diferenças percebidas entre os sexos dando significado às relações de poder. A autora sugere, assim, que esta categoria é uma construção social e histórica entre homens e mulheres. Desta forma, por constituir-se enquanto relação social – e não enquanto pressuposto biológico –, pode ser alterada. Para Louro (2014), os estudos realizados pelas feministas buscavam compreender como as mulheres chegaram a uma situação de quase invisibilidade enquanto sujeitos sociais. Para a autora, a sociedade é formada por homens e mulheres que se encontram em constante relação de classe e de *status*. Essas relações ocorrem permeadas por uma situação de poder e, dialeticamente, os sujeitos podem (e devem!) exercer capacidade de resistência, criando possibilidades de as modificarem, extinguindo desigualdades que se formam a partir delas.

Tendo como ponto de partida o entendimento de que gênero se entrelaça às relações sociais, esta pesquisa buscou entender as interações e mediações que ocorrem na Educação Infantil, principalmente nas atividades do brincar, nas quais as crianças começam a vivenciar, por meio de sua imaginação e fantasia, os papéis que irão desempenhar na vida adulta. As crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo nas instituições de Educação Infantil e, nesses espaços, vivenciam relações sociais com sujeitos adultos e com seus pares, constituindo-se nessas interações. No desenrolar das atividades, elas passam a ter contato com diferentes concepções de seres humanos, construídas historicamente, compreensões do corpo – seu e dos/as outros/as – e dos comportamentos socialmente aceitos para os homens e para as mulheres.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada em uma instituição de Educação Infantil e utilizou como procedimento metodológico uma pesquisa qualitativa, descritiva, efetivada por meio de um estudo de campo. Os sujeitos desta pesquisa foram um grupo de 12 crianças com idade entre 2 e 3 anos e as duas professoras da turma. As técnicas de coleta de dados para a realização deste estudo foram: (1) observações, que ocorreram na sala de referência e nos demais espaços coletivos da instituição, tais como o parque e outras áreas externas. Foram realizadas observações dirigidas, focando-se nas brincadeiras propostas pelas docentes destas turmas e nas brincadeiras livres executadas pelas crianças, sob a mediação das professoras. (2) Entrevistas com as professoras da turma, realizadas individualmente, utilizando-se um roteiro previamente elaborado pelas autoras, cedidas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As abordagens e instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para pesquisas científicas em Ciências Humanas.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de quatro categorias: ações estereotipadas, ações indiferenciadas, ações transgressoras e contradições do discurso. A análise utilizou-se de informações colhidas pelos dois instrumentos de coleta de dados, buscando entender de forma ampla as significações atribuídas nas situações vivenciadas e observadas pelas pesquisadoras, com o intuito de que as informações se inter-relacionassem.

A seguir, estão dispostos os resultados e as análises efetuadas nesta pesquisa, amalgamadas às considerações teóricas referentes aos estudos de gênero e, mais especificamente, àqueles que se debruçam sobre gênero na Educação Infantil.

1 AÇÕES ESTEREOTIPADAS VINCULADAS ÀS BRINCADEIRAS

Na análise desta categoria, partimos da compreensão que a constituição dos sujeitos é mediada cultural e socialmente, desta forma agimos e reagimos em determinadas situações de acordo com padrões sociais que são repetidos e reafirmados no e pelo convívio social. Segundo Louro (2014, p. 67), "[...] o processo de 'fabricação' dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos".

Partindo deste entendimento, iniciamos com observações dos objetos pessoais das crianças (tais como mochilas, copos, roupas etc.). Todas possuem mochilas com personagens e a grande maioria são diferenciadas por personagens popularmente conhecidos como "de meninos" e "de meninas", sendo as cores dominantes o azul e o rosa. A divisão por cores foi analisada por Odinino

(2015) e Xavier (2012) e, segundo as autoras, essa dicotomia está presente desde que nascemos, pois os objetos que são colocados à disposição das crianças têm uma clara diferenciação entre o que "é" destinado às meninas (rosa) e aos meninos (azul). Existe influência cultural desde a tenra infância e, segundo Carvalhar (*apud* CARDOSO; NASCIMENTO, 2017), esta faz com que os sujeitos se identifiquem entre si, surgindo um sentimento de pertencimento a determinado grupo/gênero com foco nos objetos, personagens e cores dispostos para cada grupo.

Em alguns momentos das observações, percebemos que atitudes das crianças eram reforçadas pelas falas, gestos e olhares das professoras referentes aos binarismos aqui apontados. Por exemplo, C1 (menina) trouxe um brilho labial e o mostrou para as meninas. Quase todas ficaram ao seu entorno e ela iniciou um rodizio no qual foi passando o brilho nas amigas (todas meninas). Ambas as professoras incentivaram a brincadeira. Professora L disse: "Faz na L também, minha rainha, é pra ficar bonita, né?". A menina respondeu que sim e passou o brilho na professora. A outra docente complementou: "Ah!! Então passa na D e deixa a D linda!".

Segundo Kishimoto (*apud* CARDOSO; NASCIMENTO, 2017) o brincar é uma atividade significativa envolta em aprendizagens, possibilitando que as crianças expressem seus sentimentos e valores, conhecendo o mundo, compreendendo seus significados, forjando sentidos (VYGOTSKI, 1992). Desta forma, "[...] generificações influenciam, diretamente, a constituição identitária e social das crianças" (KISHIMOTO, *apud* CARDOSO; NASCIMENTO, 2017, p. 252). Na brincadeira anteriormente citada, as professoras reafirmaram as ações da menina que trouxe o brilho labial e o passou nas colegas e nas professoras, reforçando a necessidade do uso de maquiagens para acentuar as belezas femininas, tão presente em nosso meio cultural.

Outra situação percebida pelas pesquisadoras foi a diferença significativa no tratamento dirigido pelas professoras aos meninos e às meninas. Quando se referiam às meninas, elas utilizavam palavras carinhosas e elogiosas; já quando era um menino, utilizavam de ações mais enérgicas, com brincadeiras agitadas e palavras menos dóceis. Por exemplo: durante as rodas de conversa as meninas sempre eram chamadas de "princesas" ou "lindas" e os meninos eram tratados pelos nomes. Em um momento a professora L disse para um menino: "dá vontade de te socar, guri", quando ela estava brincando com ele. Esta dicotomia entre o modo de expressar afetividade para com as meninas e os meninos demonstra uma diferenciação de gênero, possivelmente inconsciente, apresentando uma concepção socialmente respaldada de que as mulheres são mais *frágeis* ou *dóceis* e os homens mais *resistentes* e necessitam *reafirmar sua virilidade*. Para Louro (2016), somos ensinados culturalmente que a manifestação de afetividade para com os meninos é alvo de constante vigilância e diferente das meninas, isto tornou-se algo naturalizado em nossa sociedade.

A professora L apresentou para as pesquisadoras uma situação que ocorreu com uma família, na qual a mãe de um menino chamou a docente e disse que gostaria que seu filho não brincasse com bonecas, pois o menino tinha um tio homossexual. Ela temia que se ele ficasse brincando de boneca, o menino também se tornaria homossexual. Nesta situação, a mãe reafirmou em seu discurso que os brinquedos são socialmente identificados por uma separação de gênero e que acredita que esta escolha estaria ligada à orientação sexual futura de seu filho.

Outras cenas observadas remeteram aos estereótipos sociais. Na casinha, que fica na área externa, há uma cesta cheia de loucinhas que, em sua grande maioria, tinham cor rosa. As meninas escolheram as panelinhas e começam a cozinhar, com o incentivo da professora D, que falava para elas cozinharem "coisas bem gostosas". Em nenhum momento nenhuma das professoras incentivou os meninos a cozinharem, não foi percebida preocupação em inserir os meninos nesta brincadeira.

Volpato (2017, p. 79) descreve que na escolha dos brinquedos realizada pelas crianças, com ou sem mediação, também se desenham identidades. O brincar reafirma-as com muita clareza: a menina torna-se mãe, professora, tia, comadre e irmã; por sua vez, o menino torna-se pai, motorista, polícia e ladrão. Gradativamente, as crianças passam a procurar brinquedos relacionados aos papéis socialmente reconhecidos de acordo com as relações de gênero estabelecidas.

Noutra cena observada pelas pesquisadoras, um menino pegou a vassoura, varreu a casinha e não foi realizada nenhuma consideração sobre esta ação (das professoras ou das crianças), mas quando uma menina tomou a mesma atitude, foi incentivada a deixar a casa "bem limpinha*"* pela professora D. Cenas como esta ocorrem devido a uma perpetuação desta divisão generificada entre o masculino e o feminino, aceitando como naturalizada a vocação feminina para vida doméstica. Para Cardoso e Nascimento (2017) e para Volpato (2017) essas atitudes são estabelecidas intrinsecamente pela sociedade. Os autores afirmam que os meninos aprendem brincadeiras que reafirmam atitudes masculinas e que as brincadeiras de casinha ou de boneca demonstram sensibilidade e afetividade, sentimentos estes socialmente relacionados às meninas, mulheres e mães. Segundo Finco e Vianna (2009), quando oferecemos ou disponibilizamos brinquedos para as crianças, estes estão carregados de intenções, simbologias sociais, expectativas em relação ao comportamento que é aceitável para meninos e meninas, justificadas, na maior parte das vezes, por diferenças biológicas.

2 AÇÕES INDIFERENCIADAS QUANTO AO QUESITO GÊNERO

As crianças realizaram diversas brincadeiras que identificamos como *indiferenciadas* desde a perspectiva de gênero, nas quais vivenciaram experiências motoras ou brincadeiras imaginárias.

Percebemos que, quando tinham acesso à área externa, na maioria das vezes as crianças brincavam sozinhas ou em pequenos grupos que logo se dispersavam, algo considerado em acordo ao desenvolvimento social para esta faixa etária. Suas brincadeiras eram principalmente motoras, tais como colocar areia dentro do balde para, em seguida despejá-la repetidas vezes no chão. Segundo Friedmann (2012), *apud* Diogo, Lima e Souza (2018), jogos motores são jogos de pegar, mexer, levantar, sacudir, esconder, achar um objeto etc., nos quais a criança obtém imediatamente uma satisfação relacionada à brincadeira e vão construindo sua autonomia por meio da ação.

Nestas ações notou-se que elas não faziam distinção nas cores, nos tipos de brinquedos e nem se seus amigos próximos eram meninas ou meninos, elas apenas queriam encher e esvaziar recipientes com areia (ação motora) e, pode-se dizer, pareciam sentir prazer na atividade. "Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras" (FINCO, 2005, p. 13).

As crianças de 2 a 3 anos estão se constituindo como sujeito e, ainda, apresentam algumas dificuldades em realizar brincadeiras imaginárias, vivenciando mais intensamente o aspecto motor. Percebemos que as crianças desta pesquisa se iniciavam nas brincadeiras imaginárias. Por exemplo, C3 (menino) escolheu uma peneira para brincar e, em seguida, falou: "é um tesolo! Aiii. Tá sujo o tesolo. Ah, tem uma estela! É um tesolo das estelas". Após algum tempo, ele iniciou uma nova brincadeira com o mesmo objeto, como se fosse algo mais interessante. O brinquedo (peneira) agora passou a ser um volante de carro e ele passou a cantarolar uma música que o ajudava no exercício de sua imaginação: "digindo meu cao, digindo meu cao e vou a paia digindo meu cao...bibi*"* [música do dueto Patati e Patatá, muito conhecido das crianças desta faixa etária].

Esse registro é de uma brincadeira simbólica ou imaginária. Esta ocorre quando as crianças modificam ou dão novo sentido ao objeto, transformando-o em algo mais interessante e divertido para elas. Segundo Vygotski (1992), por meio da brincadeira simbólica as crianças passam a cindir a ideia do objeto, passando a operar com um significado alienado do factual e agir na esfera cognitiva. Santos (2009, p. 165) baseia-se na perspectiva vygotskiana para explicitar que a imaginação é uma construção, uma junção entre uma imagem que a criança já conhece e um objeto com o qual ela está interagindo, sobrepondo-os numa nova imagem. "Na atividade criadora, a imaginação e a realidade, imbricando-se mutuamente, estabelecem uma relação dialética, que possibilita a transformação do homem na sua relação no/com o mundo".

Nesta idade as crianças ainda não possuem identidades de gênero plenamente formadas, posto que estas são constituídas ao longo da vida. Assim, brincadeiras e brinquedos indiferenciados no

quesito gênero fazem parte de seu escopo de ação. A escola é – e deve ser – espaço para que elas vivenciem e experenciem todas as possibilidades humanas, independente do gênero.

3 AÇÕES TRANSGRESSORAS RELACIONADAS À GÊNERO

Durante a realização das entrevistas, uma das docentes disse que as crianças não tinham "malícia*"* ao brincar e que, na verdade, esta se encontrava no olhar dos adultos. Com base nessa afirmação foi criada a terceira categoria, para que, partindo da *percepção das docentes* quanto às questões de gênero, fossem analisadas como eram significadas as brincadeiras identificadas como algo que diferia do "socialmente aceito", chamadas de ações transgressoras.

As professoras foram questionadas sobre como trabalhavam as questões de gênero em suas práticas. A professora D disse que ela respeitava as preferências e individualidades de cada criança, independente de qual brinquedo elas escolhessem. Em seguida, citou uma menina que gostava de brincar com carrinhos e gostava de super-heróis. Ela expôs seu pensamento da seguinte forma:

> Ela, por ser uma menina, adora brincar com os super-heróis, já o C3 (menino) adora brincar com a boneca e eu não vou deixar de deixar porque ele é um menino. A mesma coisa o C4 (menino), ele adora fazer comidinha, na hora de brincar na casinha no parquinho. Se uma menina quiser brincar de carrinho, porque um dia ela vai dirigir um carro, então eu acho que a questão mesmo é respeitar a preferência da criança.

Nesta afirmação a professora faz uma distinção entre as escolhas da menina e do menino, como se houvessem "preferências naturais" e, assim, pudessem ser questionadas ou necessitassem de validação social escolhas que diferissem desta naturalização. Isso nos leva a entender que o respeito necessário com estas escolhas é reconhecido como transgressão, evidenciada na frase: "não vou deixar de deixar". A afirmação da professora denota que é a visão adulta que demonstra às crianças se suas escolhas *estão* ou *não* de acordo com o que é socialmente esperado. Para Finco (2005, p. 10), "são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro". Contudo a autora ressalta que "[..] as crianças estão a todos os momentos ressignificando e recriando estes significados" (p. 11), de modo independente das validações sociais.

Diante de uma brincadeira em que algumas meninas estavam com suas bonecas, usando lenços umedecidos para limpá-las, como um bebê, uma delas escolheu um carrinho para limpar com o lenço. Nesta situação, uma das docentes questionou se a menina iria brincar mesmo com o carrinho ou ela escolheria uma boneca, como as colegas. A professora L se dirigiu, então, a uma das pesquisadoras e

comentou: “ela sempre escolhe carrinhos e os bonecos de super-herói”. Dirigindo-se à menina novamente, perguntou qual era o super-herói que ela mais gostava e a criança respondeu: “o Homem de Ferro”. A docente sinalizou, com um aceno de cabeça, para a pesquisadora. Esta cena adquiriu visibilidade, pois era algo “diferente do esperado”, que escapava à naturalização. Segundo Finco e Vianna (2009, p. 276) um “[...] conjunto de expectativas e práticas faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um ‘caso’”.

Durante uma cena anteriormente relatada, na qual C1 (menina) trouxe um brilho labial para a brincadeira, um menino se aproximou e pediu: “passa”, solicitando ser incluído na atividade. C1 respondeu: “não, não pode!”. Nesse momento ocorreu uma tentativa, por parte do menino, de transgredir uma regra cultural, na qual somente mulheres/meninas utilizam maquiagem ou se adornam. As professoras não interferiram, apenas observaram e seu silêncio deixou subentendido que somente meninas poderiam usar batom.

Para Neves (2017, p. 83), os espaços sociais são permeados de permissões e interdições, formando comportamentos socialmente aceitos. O autor defende a ideia de que ao transgredirem, as crianças criam novas formas de relações, “[...] assim, as brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e as suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero”. Nas situações nas quais não ocorrem interferências dos adultos formadores, mas omissões, também estão se construindo as identidades generificadas.

Uma das professoras contou às pesquisadoras que colocou à disposição de todos/as ferramentas de brinquedo, “mesmo sendo coisa de menino*”,* segundo o relato da professora D. Segundo a professora L, apenas C2 (menina) brincou com elas. Chamou nossa atenção quando a docente analisou especificamente esse fato, pois, na mesma cena, observamos que um menino fazia a mesma coisa que C2, no entanto não foi realizado nenhum comentário em relação ao menino. Conforme Brougère (*apud* VOLPATO 2017, p. 79), os brinquedos são “[...] reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”. Ainda segundo o autor, os brinquedos têm diferentes papéis na vida social, ligados diretamente à segregação e polarização entre os sexos, apresentando, assim, o que seria considerado *normal* para cada um deles. Quando a professora ressalta apenas que a menina estava utilizando as ferramentas, ela reafirma o estranhamento ocorrido diante das atitudes transgressoras.

Assim, entendemos que, pelo olhar das docentes, as crianças que efetivavam brincadeiras que não estavam alinhadas à visão pré-definida socialmente realizaram transgressões. Volpato (2017, p. 80) nos apresenta que essa visão pode ser modificada e que “[...] devemos estar sempre atentos e

abertos a possíveis mudanças que possam ocorrer no sistema de relações sociais, pois essas podem interferir em mudanças de valores, de conceitos e, até mesmo, na diminuição de certos preconceitos em torno do ato de brincar".

4 CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DAS DOCENTES

Nesta última categoria, apresentamos as percepções das docentes referentes às questões de gênero, articulando as contradições que permearam seus discursos. Quando questionadas sobre o que elas entendiam por gênero, a professora L respondeu: "então, a gente sempre pensa que não é gênero, tipo, que não tem isso de feminino e masculino e sexo, mas ... o que eu entendo por gênero? Eu não sei te dizer". A professora D afirmou: "coisa de menino e coisa de menina, então, tipo, brincadeira de menino e brincadeira de menina. Acho que é isso. Questão de gênero eu acho que é mais referente ao sexo". Ambas apresentaram entendimentos desconexos sobre o que é gênero. Louro (2014) apresenta que, diferente das docentes, gênero não é uma questão sexual ou biológica, como apontado pela professora D, ou que não existe ("não tem isso de feminino e masculino e sexo"). A autora afirma que os "[...] sujeitos se identificam, social e historicamente como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero" (LOURO, 2014, p. 30).

A visão das docentes de que existe uma separação entre gênero e sexo pode estar ligada ao pouco reconhecimento social ou mesmo à pouca (ou nenhuma) ênfase dada na formação inicial ou continuada ao tema. Para Carvalhar (*apud* CARDOSO; NASCIMENTO, 2017), as instituições de formação têm grande influência na constituição das identidades dos docentes. Tosta e Daltio (2013, p.18) defendem que "[...] a escola é responsável por criar discursos que, muitas vezes contraditórios, moldam nossas concepções do que seria apropriado para homens e mulheres, quais as relações possíveis de serem vividas e quais devem ser abolidas".

Paz (2008) estudou as relações de gênero no trabalho pedagógico da Educação Infantil. A autora ressalta que, embora estas vivências sejam cotidianas, não ocorre sua problematização nas práticas docentes e o tema não está presente na formação inicial nem na continuada. Se estes assuntos fossem abordados, os professores seriam capazes de desnaturalizar ou desmistificar as relações sobre gênero. Algumas das atitudes das docentes analisadas nesta pesquisa estão diretamente relacionadas à pouca elaboração sobre este tema e à falta de compreensão da sua influência para com as crianças.

Em relação às escolhas generificadas das crianças, as docentes descreveram de formas distintas e, por vezes, contraditórias, como isso ocorria: uma afirmou que não existia distinção e outra foi categórica em afirmar que a diferenciação de gênero vinha de casa, gerando influências nas

preferências das crianças. Nas palavras da professora D: “tem algumas crianças que já fazem esta relação, esse [brinquedo] é de menino esse é de menina, mas tem outras crianças que não”. Em seguida, a professora afirmou ser necessário “abrir a nossa mente” para o fato que “não tem nada a ver uma coisa com a outra”. Contudo, ela continuou comentando sobre um filho fictício:

> Porque que eu não posso comprar loucinha pra ele, *que seja de outras cores*, mas porque que ele não pode brincar de loucinha, sendo que mais tarde ele *pode* fazer uma comida, ele *pode vir* a cozinhar para a esposa dele, ele pode vir arrumar uma casa, porque o homem não pode varrer a casa e *ajudar a mulher* (PROFESSORA D, ENTREVISTA, 2018, grifos nossos).

Em que pese que ela disse ser necessário “abrir a mente”, ao refletir sobre a possibilidade de seu filho hipotético vir a brincar com loucinhas, a mesma sinalizou que estas deveriam ser de “cores diferentes”, pois a cor geralmente disponibilizada para estes brinquedos é rosa e não estaria adequada para um menino. Já abordamos nesta pesquisa análises referentes às situações que determinam que as cores são socialmente distintas para meninas e meninos, reafirmamos essa ideia com a visão de Xavier (2012) em seus estudos que reitera a que:

> Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. [...] As formas de constituir-se masculino ou feminino são demarcadas e construídas socialmente. As cores rosa e azul tornaram-se marcas identitárias que definem um ideal de masculinidade e feminilidade. (XAVIER 2012, p. 635-644).

Outra afirmação que nos chamou atenção neste trecho da entrevista foi o fato dela afirmar: “ele pode vir a cozinhar para a esposa” ou que ele poderá “ajudar a mulher”. Narrados desta forma, percebe-se os sentidos femininos atribuídos aos trabalhos na cozinha – e domésticos em geral. Kropeniscki e Perurena (2017, p. 273) reforçam que “[...] a inserção de mulheres no mercado de trabalho não significou a substituição do trabalho doméstico, ao contrário, resultou em um acúmulo de tarefas”. Assim, sobre as mulheres há uma carga diferenciada quanto às suas responsabilidades e, mesmo com a professora afirmando que não existe problema em um menino realizar as mesmas funções ou brincadeiras das meninas, sendo necessário “abrir a mente”, em alguma instância ela os considera dissemelhantes, pois são regidos por papéis pré-estabelecidos socialmente.

As contradições até então expostas, apresentam diversos fatores, levando-nos a perceber que a confusão conceitual acerca do entendimento das questões de gênero pelas professoras está ligada diretamente à formação da consciência destas docentes, pois este processo é histórica e socialmente engendrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como transpareceram as perspectivas de gênero durante as brincadeiras realizadas com e pelas crianças do GT 2. Resgatamos na finalização do artigo algumas compreensões que consideramos nodais: poucas brincadeiras foram propriamente mediadas pelas docentes, pois, na maioria das vezes, elas ocorriam de forma espontânea. Quanto às análises de gênero, devido ao período de desenvolvimento no qual as crianças se encontravam, elas realizavam a maioria das brincadeiras de forma indiferenciada, ainda não havia uma clara distinção entre aquelas de "meninas" ou de "meninos. Elas buscavam, por meio de brincadeiras motoras e imaginárias, ações que lhes propiciassem prazer e diversão. Contudo, percebemos que o olhar docente significava estas ações com base nas relações de gênero socialmente estabelecidas.

Estes sujeitos estão constituindo suas identidades e as brincadeiras, indiferenciadas ou não, são parte desta construção. Em alguns momentos a formação de *certas identidades* foi reforçada pelas docentes, principalmente nas situações relacionadas ao manuseio de brinquedos para os quais havia uma validação cultural de gênero, como por exemplo "meninas usam brilho labial" ou "as ferramentas de mecânico são de meninos". As ações heteronormatizadas eram reforçadas e as transgressoras, simplesmente ignoradas. Em que pese que em nenhum momento foi observada repreensão ou imposição das docentes para com as crianças relacionadas à gênero, mas muito respeito e compreensão, quando crianças dos dois sexos realizaram uma brincadeira típica "de menina" (varrer a casinha), ela foi reforçada e ele desconsiderado. As docentes poderiam ter desconstruído atitudes nas e para as crianças que apresentavam tipificações generificadas – e isso não ocorreu em nenhuma cena observada –, pois por meio da mediação das professoras a (des)construção de identidades estereotipadas angariaria novos sentidos. E por que isso não ocorreu?

Primeiro porque a ação era irrefletida, inconsciente, socialmente moldada e, desta forma, as professoras não conseguiam sair da estereotipia. Um segundo apontamento, é porque faltou formação docente relacionada a este tema. O/A professor/a tem um papel muito importante na vida dos/as educandos/as e se ele/a não passou por processos formativos que o/a façam refletir criticamente e

transcender padrões historicamente construídos, perpetua-se uma visão polarizada e cindida entre os gêneros.

Para Feldmann (2009, p. 72), "[...] as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores". Esta autora defende o caráter relacional e contextual da aquisição de saberes docentes, que envolve pessoas, projetos e processos dialeticamente produzidos. Estes saberes são histórica, política e socialmente engendrados, sempre inconclusos e em perspectiva. Mesmo gênero se fazendo presente nos documentos oficiais que embasam a Educação Infantil, este não é um tema central nos processos formativos de professores/as e, sem problematizações, é difícil a formação da consciência e uma contraposição ao discurso hegemônico.

Saberes nunca são neutros. A formação vivida pelo/a docente deve permitir que ele/a seja capaz de questionar e (re)pensar sua forma de ensinar, caso contrário servirá tão somente à reprodução e retroalimentação de processos geradores de alienação (FREIRE, 1996). Além disso, o/a docente precisa estar atualizado/a. Souza e Noronha (2010, p. 30) afirmam que "[...] o[a] educador[a], ao dialogar com o real e com os seus pares, pode construir estratégias, dessa forma a aproximação com a prática é essencial para compreender a dinâmica didática vivida e construída, porém é necessário que esse movimento seja tangenciado teoricamente". Para Medeiros (2010, p. 61), faz-se vital investir em formação continuada, visando "[...] ampliar e aprofundar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada as práticas no contexto escolar".

Assim, se quisermos um mundo de relações mais igualitárias entre homens e mulheres, permeado pelo respeito às diferenças e sem estereótipos do que é *ser menina e ser menino*, é necessário aprofundar estudos sobre o tema das relações de gênero na formação dos/as profissionais da educação. É preciso acender uma "potência de ação" (ESPINOSA, 1988) na ação docente – relacionada ao direito que cada sujeito tem de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição à liberdade. O sentido espinosano de potência de ação, rompe com situações nas quais se aliena nas mãos alheias o controle sobre a vida, pois qualquer possibilidade de transcendência imana dos próprios sujeitos. Para que ela surja, é preciso uma tomada de consciência das correntes – geralmente imaginárias – que aprisionam meninos e meninas em papéis sociais rígidos. É de extrema valia trabalhar gênero enquanto uma categoria analítica nos cursos de graduação e na formação continuada, desconstruindo a falácia da "ideologia de gênero", combatendo pré-conceito ou visões distorcidas e forjando entendimentos pautados na ética do respeito a todos e a todas.

ABSTRACT: This article sought to understand the gender perspectives in relationships established in frolics - mediated or not - of very small children in a public institution of Early Childhood Education in the municipality of Palhoça. Its objective was to understand how the gender category was transparent in the games played with and by the children. Gender relations are constituted in and by society and, even unintentionally, transgress the interactions established between the subjects and sustain stereotypes. The qualitative methodological procedure was performed through field research. Data were collected through systematic observations of children's frolics and interviews with teachers. It can be verified that the gender relations permeated the mediations objectified by the teachers in several frolics made by the children. However, it was perceived that the subject is almost not approached in the teacher training and is not openly recognized and discussed, generating doubts and ambiguities regarding its understanding.

KEYWORDS: Gender; Early Childhood Education; Teacher Training.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização: considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 75-87, jul./dez., 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18685. Acesso em: 20.ago.2019.

DALTIO, Darcy Anderson; TOSTA, André Luiz Zanão. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas.** Vitória, ES: Edufes, 2013. p. 217-228.

DIOGO, Maria Fernanda; LIMAS, Nikely Flores; TABORDA, Adriele de Souza. Ação docente no berçário. **Revista Vias Reflexivas da Faculdade Municipal de Palhoça**, n. 09, p. 54-72, mar., 2018. Disponível em: http://fmpsc.edu.br/revista-via-reflexivas/revista-vias-revisade-e-finalizada-marc%CC%A7o-2018/. Acesso em: 17.out.2018.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In. FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FINCO, Daniela. Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das Naturalidades às Transgressões. *In*: 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 2005, Caxambú. **Anais**... Caxambú: ANPED, 2005. p. 1-18, Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf. Acesso em: 29 fev. 2018.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**.** **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez., 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. *In*: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008, p. 1-7. Disponível em: www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/. Acesso em: 20 jul. 2018.

FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez., 2009. Disponível em: file:///E:/finco%20e%20viana.pdf . Acesso em: 19 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli; PERURENA, Fátima Cristina Vieira. Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra)indicações para o brincar. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 141, p. 965-981, out./dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017155576.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

LEITE, Lucimar da Luz; MAIA, Eliane Rose. Gênero e Sexualidade na Educação Infantil e a importância da Intervenção Pedagógica**.** *In*: VIII Encontro de Produção Cientifica e Tecnológica, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 1-11. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURO, Guacira. Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez., 1995. Disponível em: https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/maria.diogo%40fmpsc.edu.br/1612333b9de8a169?projector=1&messagePartId=0.8. Acesso em: 28 abr. 2018.

MEDEIROS, Denise Rosa. Formação continuada dos professores dos Anos Iniciais: desafios e possibilidades na relação universidade e escola. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiani Cristina de Souza de Freitas (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: cenários e trajetórias. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010. p. 59-74.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Relações de gênero na escola: um debate ainda (mais) necessário. *In*: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de (Orgs.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017. p. 71-104. Disponível em: http://painelacademico.uol.com.br/conteudo//pdf/405d4de449241e714db2ce79832ddd146d961cbc.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. "Super-Meninas em o poder do rosa!?!" Por uma compreensão das feminilidades infantis a partir dos estudos de mídia, gênero e infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 887-913, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva. Acesso em: 06 nov. 2018.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. Gênero no trabalho pedagógico da Educação Infantil. *In*: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008, p. 1-6. Disponível em: https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/maria.diogo%40fmpsc.edu.br/1612333b9de8a169?projector=1&messagePartId=0.16. Acesso em: 27 abr. 2018.

PEREIRA, Silvia; MOREIRA, Cláudia. As manifestações de gênero na história da infância. *In*: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008, p. 1-7. Disponível em https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/maria.diogo%40fmpsc.edu.br/1612333b9de8a169?projector=1&messagePartId=0.13. Acesso em: 28 abr. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTgxNzYyMzEwODQ0OTg3ODA4NTABMTc1NDUxMzk0NzkyNjQ1NTg0MDABTHZKNVp2VElDZVFKATAuMQEBdjI&authuser=0. Acesso em: 25 abr. 2018.

SAFFIOTI, Helleith. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SANTOS, Ilka Schapper. A imaginação e o desenvolvimento infantil. **Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 157-169, set./fev., 2009. Disponível em: file:///E:/Nova%20pasta/a%20imaginação%20e%20o%20desenvolvimento%20infantil%20..%20ilca%20santos.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

SANTOS, Viviane Aparecida dos. **Brincadeiras e relações de gênero:** entre contradições, manutenções e transgressões, 2008. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Municipal de Palhoça. Palhoça/SC: FMP, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod.../Gênero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 13.mar.2018.

SOUZA, Alba Regina Batisti de; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas. Caminhos possíveis da extensão na formação docente. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiani Cristina de Souza de Freitas (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: cenários e trajetórias. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010. p. 21-38.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. 2. ed. Criciúma, SC: UNESC; São Paulo: Annablume, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

XAVIER, Constantina Filha. A menina e o menino que brincavam de ser: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 627-747, set./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08. Acesso em: 21 out. 2018.

[1] AS MULHERES INVISÍVEIS NA ARTE RENASCENTISTA

Renata Lima CREMASCO
renata.cremasco@hotmail.com
Tathianni Cristini da SILVA
tathianni.silva@unimes.br

RESUMO: Este estudo analisa a presença de artistas plásticas mulheres durante o Renascimento. Foram escolhidas duas artistas para pesquisa, são elas: Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana, mulheres que obtiveram algum reconhecimento em sua época enquanto artistas e no decorrer dos séculos foram silenciadas da História. Sofonisba Anguissola, contribuiu para o protagonismo das mulheres na arte e, com talento admirado por Michelangelo, tornou-se conhecida e convidada a participar da corte de Felipe II da Espanha. Lavinia Fontana, construiu sua carreira pintando a alta sociedade bolonhesa, exercendo seu papel com mais notoriedade em Roma, para onde se mudou a

[1] Este artigo foi enviado para a ANPUH para participação do 30º Simpósio Nacional de História. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1552008256_ARQUIVO_Resumo completoANPUH.pdf

convite do Papa Paulo V. Este trabalho visa revelar a atuação de mulheres pintoras na Renascença, que foram ditas como ponto de partida e força inspiradora para artistas dos séculos seguintes. Por essa razão, é extremamente significativo que a atuação da mulher artista seja notada, transformando assim, a concepção positivista da historiografia na qual destaca os personagens masculinos como únicos executores da História. Para escrita desse artigo foram utilizadas as poucas fontes bibliográficas que tratam do tema e análise das telas em questão na perspectiva da História Cultural, com enfoque nas questões de gênero.

PALAVRAS-CHAVES: Mulheres; Sofonisba Anguissola; Lavinia Fontana

INTRODUÇÃO

Você pode citar o nome de cinco pintoras? Diante desta pergunta e as dificuldades em respondê-la, a relevância em discutir o presente tema é imprescindível. Ao longo da história, a mulher teve um lento processo de emancipação e nas artes plásticas não foi diferente, entretanto, no Renascimento, que rejeitava os valores e o estilo artístico da Idade Média, foi o marco inicial para que algumas mulheres conseguissem desenvolver a atividade artística como profissionais.

As mulheres, para os artistas renascentistas, foram egérias e não eram protagonistas de sua própria arte, mas Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana, que até hoje têm seus nomes e notáveis trabalhos pouco difundidos, se opuseram à conjuntura renascentista na qual a mulher era excluída e relativizada em sua capacidade intelectual. Apesar disso, a presença das mulheres na História da Arte, foi – e continua – cercada de preconceitos que as manteve à margem da produção artística, consequentemente silenciando-as uma vez que a grande maioria não teve, em todo o tempo, oportunidade para manifestar livremente seu trabalho.

As fontes utilizadas para escrita deste artigo foram as telas atribuídas a Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana disponíveis em alguns museus como National Museum of Women in the Arts (NMWA) em Washington DC; Museu do Prado em Madri; Galleria degli Uffizi em Florença e Museu de História da Arte em Viena (Kunsthistorisches Museum). Na produção bibliográfica, autoras como Linda Nochlin, Whitney Chadwick, Joan Kelly-Gadol e Zuleika Alambert. A produção em língua portuguesa de obras sobre nossas pintoras é rara e, mesmo, em língua inglesa não há grande profusão de títulos.

O método de pesquisa empregado está inserido no campo da História Cultural com ênfase às questões de gênero, compreendendo a cultura enquanto produção simbólica de uma sociedade que (re)produz significados próprios ao seu tempo e, portanto, passível de diversas análises e interpretações.

Dessa forma, o presente trabalho visa revelar a atuação das mulheres pintoras na Renascença, sendo elas ditas como ponto de partida e força inspiradora para as artistas dos séculos seguintes.

1. CONTEXTO SOCIAL DA MULHER: ANTES E DURANTE A RENASCENÇA

A mobilização feminina manifesta-se da necessidade de romper paradigmas diante da organização tradicional da sociedade, buscando refletir sobre a identidade de gênero, de forma que o sujeito seja respeitado e tenha seus direitos assegurados; quer seja homem ou mulher. Nas civilizações pré-históricas, homens e mulheres eram aliados com o objetivo de se protegerem e sobreviverem das condições adversas que aquele período apresentava, dessa forma não havia supremacia de gênero uma vez que não existia distinção da importância de um e outro no papel desenvolvido em suas sociedades (ALAMBERT, 2004).

Uma das teorias a respeito de comunidades antigas, consideram que as sociedades pré-históricas tinham suas relações de formas não monogâmicas, na qual a mulher tinha relações sexuais com outros homens e inclusive, mulheres. Além disso, todo o grupo, incluindo homens, tinha responsabilidade de cuidar das crianças, já que não sabiam quem era de fato o progenitor (HARARI, 2018).

Podemos observar o importante e respeitado papel da mulher na sociedade Sumeriana, onde as mulheres eram atuantes como sacerdotisas nos ritos em adoração às deusas (SCHÜSLLER, 2010). As sacerdotisas sumérias eram prestigiadas, pois a sociedade acreditava que elas estavam em constante contato com os deuses, como mediadoras entre deuses, governantes e população, além de acreditarem que eram as responsáveis por controlar a boa colheita, a fertilidade tanto de homens quando de mulheres e tranquilizar a ira dos deuses.

A mudança dessa mentalidade em relação a participação da mulher na sociedade, foi se modificando, deixando de existir a sociedade igualitária da pré-história e o homem passa a ter o controle, inclusive de mulheres:

> Com a invenção do arado, que substituiu a enxada primitiva da mulher, vai se abrindo o caminho para o início do patriarcado. Isto é, o trabalho do homem torna-se mais valorizado e o da mulher passa a um plano inferior (ALAMBERT, 2004).

No início da Idade Média, o cenário da mulher sofreu significativas mudanças, onde obteve alguma autoridade e direitos garantidos, como por exemplo o direito de propriedade e sucessão (ALVES; PITANGUY, 1985). Além disso, nesse período a mulher executava a maioria das profissões, e no campo político algumas burguesas participavam de assembleias. Essa maior atuação

está relacionada ao fato de muitos homens se afastarem do âmbito social civil, em razão de sua participação em guerras, longas viagens e dedicação à vida monástica.

O período do Renascimento significou a amplificação do desenvolvimento das capacidades masculinas, mas para a mulher foi a debilitação no seu campo intelectual e profissional, pois enquanto no feudalismo a mulher marcou presença, operando em diversas profissões e gozando de algum poder, as transformações políticas, sociais e culturais que ocorreram no fim da Idade Média, romperam com o sistema feudal e, desta forma, na Renascença a posição da mulher sofreu um declínio. A reincorporação da Legislação Romana, a formação dos Estados Nacionais e a centralização política colaboraram para limitar, mais uma vez o direito e participação das mulheres em atividades desempenhadas como: colheitas, cuidar do rebanho, envolvimentos nas assembleias, e até mesmo corporações de ofício (ALVES; PITANGUY, 1985).

Os homens se apoderaram dessas atividades que as mulheres exerciam, oficializando-as como exclusivamente masculinas e tornando seu trabalho ferramenta de transformação da sociedade, desvalorizando assim a ocupação realizada pela figura feminina. A mulher não foi impedida de trabalhar, mas seu trabalho tornou-se depreciado e coube a ela realizar as funções que necessitavam menor qualificação e remuneração, ampliando sua participação na esfera privada, ao invés da pública.

O lugar que hoje se denomina a Itália (uma vez que o país se unificou apenas no século XIX), vivia naquele período o seu apogeu comercial, sendo um dos principais centros econômicos da Europa e dando início ao pré-capitalismo. Isto possibilitou que esta região ficasse em vantagem econômica em relação às demais cidades, devido à sua política mercantilista. Este desenvolvimento econômico estruturou a futura sociedade Italiana em uma vertente com atitudes liberais que abriram espaço para a expansão cultural, como expõe Peter Burke em sua obra:

> A grande regeneração da arte e das ideias começou em Itália e mais tarde as novas posturas e as novas formas artísticas espelharam-se pelo resto da Europa (BURKE, 2008, p.10).

Nessa conjuntura, os renascentistas florentinos almejavam o resgate da cultura clássica Greco-Romana nas artes e na literatura, modificando traços particulares da arte em relação à Idade Média. O exercício da arte foi transformado, adquirindo uma nova identidade em que o artista também sofreu alterações, ganhando uma nova posição social, visto que para o fazer artístico são necessários meios de treinamento para o constante aperfeiçoamento das técnicas. Na obra “O Renascimento”, de Burke, há a reflexão sobre este período e os eventos culturais ocorridos durante ele. Para o autor é necessário repensar sobre a renascença, já que para ele não houve inovações somente nesse período:

> Não devemos ver o Renascimento como uma "revolução" cultural no sentido de uma súbita quebra com a tradição. É mais exacto pensar nesse movimento como um desenvolvimento gradual no qual cada vez mais indivíduos se tornaram progressivamente insatisfeitos com os elementos da sua cultura em finais do período medieval e cada vez mais atraídos pelo passado clássico. (BURKE, 2008, p.41)

Em suma, a perspectiva de Burke sobre a renascença se refere ao fato de que os traços desse movimento também podem ser encontrados na Idade Média, além de que, o Renascimento também se desenvolveu em outras regiões de forma progressiva; e mesmo os países como a China, Japão entre outros (onde o Renascimento não teve participação) não deixaram de ter uma próspera cultura.

Foi nesse contexto da Itália florentina que Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana se tornaram precursoras na arte. No universo de Michelangelo e Botticelli, as artistas revelaram-se como referência de mulheres pintoras em uma profissão socialmente aceitável. Sofonisba ganhou notoriedade em parte da Europa quando o Duque de Alba advertiu a corte Espanhola sobre seu trabalho que contribuiu fortemente para a história das mulheres na arte.

Lavinia Fontana, influenciada pelo trabalho de Anguissola, iniciou sua carreira por volta de 1570 e teve seu pai como professor. Se tornou muito conhecida como retratista e por suas pinturas religiosas e desenvolveu sua carreira pintando a alta sociedade Bolonhesa, onde ganhou notoriedade. Transgressoras dos limites impostos pela sociedade patriarcal, se destacaram e romperam com este parâmetro em uma época em que a participação da mulher era limitada a alguns espaços restritos da sociedade. Para os homens era possível que, mesmo sendo eles apenas pequenos burgueses ou artesãos, se tornassem artistas.

Nesse período, o destino das mulheres foi determinado por homens, que estabeleciam em livros de etiquetas qual era o comportamento adequado para uma mulher; elas eram controladas por homens desde o seu nascimento até o casamento. E mesmo que, em distintas classes sociais, se exerciam diferentes formatos de papéis femininos, as mulheres nobres e da burguesia também tinham maneiras específicas de comportamento fundamentado e delimitado pelo viés masculino (CHADWICK, 2012). A beleza da mulher era inspiradora para o homem e ela deveria agir de acordo com seus interesses e ter conhecimento da educação clássica para entretê-lo, como podemos observar no artigo de Joan:

> All the advances of Renaissance Italy, its pro-capitalist economy, its states, and its humanistic culture, worked to mold the noble woman into an aesthetic object - decorous, chaste, and doubly dependente - on her husband as well as the prince.[2] (KELLY-GADOL, 1977, p.16).

[2] Tradução Livre: Todos os avanços da Itália renascentista, sua economia pré-capitalista, seus estados e sua cultura humanista, trabalharam para moldar a mulher nobre em um objeto estético decoroso, casta e duplamente dependente - sobre o marido e o príncipe.

Desta forma, além de ser objetalizada e subjugada por uma série de subterfúgios culturais e institucionais, a mulher possuía dupla dependência e servidão; se curvava tanto ao marido, quanto à sociedade controlada pelo príncipe, como ressaltado acima. Destarte, mesmo com a possível ausência do domínio conjugal, restava o domínio paterno e social sobre esta.

Mas Sofonisba e Lavinia conquistaram seu espaço e expressaram suas habilidades, envolvendo-se em uma esfera predominantemente masculina, onde a figura feminina era representada como objeto de desejo e não como promotora de cultura, incorporada a uma sociedade que considerava a mulher como reprodutora de filhos e não de arte, destinada a realizar exclusivamente atividades domésticas (CHADWICK,2012). Pois o mundo, visto através dos olhos dos homens, desacreditava da capacidade da mulher de criar e dispor de habilidades manuais além do bordado. Estas mulheres conseguiram ultrapassar barreiras, mesmo sendo impedidas de pintar o nu como instrumento de estudo, e privadas de participar de debates intelectuais nas academias, além de serem consideradas excêntricas.

A banalização da mulher enquanto artista, prejudica a história da arte no passado e no presente. Anguissola e Fontana, conseguiram destaque e obtiveram êxito como pintoras em meio a tantos obstáculos sociais e acadêmicos, sendo o principal, a proibição da pintura do nu pelas mulheres (CHADWICK,2012), o qual foi base indispensável de representação dos séculos XVI ao XIX, uma vez que a figura humana foi essencial nas pinturas religiosas, mitológicas ou de temas históricos. Dessa forma, o estudo do nu era fundamental para o treinamento do artista para desenvolver seu trabalho com qualidade e adquirir técnicas e habilidades para produzir os tipos de pintura que eram consideradas grandiosas pelas academias. Entretanto, o impedimento da mulher no estudo do nu, foi além de técnicas e métodos para garantir habilidades, pois significou o domínio e o controle dos homens nas Belas Artes, exercendo poder sobre as pinturas consagradas pelas academias.

A transformação da figura artística na Renascença Italiana possibilitou que a profissão de artista ganhasse a reputação de intelectualizada, uma vez que os artistas deveriam ter educação liberal nas artes, com uma ênfase especial na matemática e nas leis de perspectivas e conhecimento na arte antiga. Essa exigência tornou ainda mais difícil o caminho das mulheres para se tornarem artistas, como podemos observar em “Women Artists (1550-1950)” em que:

> Such a level of education and freedom of movement were hardly possible for women in the fifteenth and sixteenth centuries, except occasionally for a member of an aristocratic house hold whose future would be considered only in terms of the

> desirable political consequences of her marriage and not of her potential artistic or intellectual attainment. [3] (HARRIS; NOCHLIN,1984, p. 21).

O treinamento das pintoras era feito na oficina de seu mestre, apesar de também existirem as academias, as mulheres eram impedidas desse sistema de ensino até o final do século XVII. No entanto, tinham a oportunidade de estudar com um artista que não fosse pai delas, uma vez que em alguns momentos, surgia a possibilidade de envolverem-se em sessões privadas de desenhos em outras cidades, a fim de diminuir o custo com modelos, que por mais que fosse possível sua contratação, não era visto com bons olhos o fato das artistas o contratarem, podendo arruinar sua reputação (CHADWICK, 2012).

A mulher estava a margem do sistema que dominava a Europa naquele período. As artes, a arquitetura e as esculturas eram associadas ao espaço público, lugar o qual a mulher não estava inserida. Mas enquanto a mulher estava destinada à esfera privada, sua imagem estava associada a ser objeto de desejo. Alguns artistas como Pisanello e Ghirlandaio manifestaram através de suas obras a mulher como um artigo de luxo, uma peça de decoração, ostentando joias, tecidos finos, emblemas e brasões familiares, conforme dito por Whitney Chadwick: "Through marriage and family alliances, womem became signs for the honor and wealth which defined social prestigie for Florentine citizens*".*[4] (CHADWICK, 2012, p. 76). Isto corrobora o que foi dito antes, de que a mulher era somente mais uma propriedade para ostentação, vista pela ótica masculina.

Nochlin acredita que existiram, sim, mulheres com trabalhos interessantes e até mesmo brilhantes, mas não poderia existir uma grande artista porque não houve as condições sociais, políticas, culturais e intelectuais para que existissem, diferente do artista masculino que tiveram todo o suporte social para o desenvolvimento do seu trabalho. O meio e o contexto influíram para que artistas homens tivessem o título de grandes artistas, mas para a mulher não houve a mesma possibilidade de atribuição, contribuindo para a concepção de que a falta de êxito das mulheres nas artes ocorreu porque estas não possuíam talento para a arte. Para a autora, de fato não houve uma grande mulher artista:

> Na realidade, nunca houve grandes mulheres artistas, até onde sabemos, apesar de haver algumas interessantes e muito boas que ainda não foram suficientemente investigadas ou apreciadas, como não houve também nenhum grande pianista de jazz lituano ou um grande tenista esquimó, e não importa o quanto queríamos que tivesse existido. (NOCHLIN, 2016, p. 7).

[3] Tradução Livre: Tal nível de educação e liberdade de movimentos eram dificilmente possíveis para a mulher nos séculos quinze e dezesseis, exceto ocasiões para um membro de uma casa aristocrática cujo futuro seria considerado apenas em termos de consequência de seu casamento e não de seu potencial intelectual ou realização artística.

[4] Tradução Livre: Através do casamento e aliança familiares, a mulher se tornou sinal de honra e riqueza que definiam o prestígio social dos cidadãos Florentinos.

Contudo, constata-se a necessidade em estudar a história da mulher artista para entender sua contribuição na arte e valorizar um trabalho que é ignorado, fazendo-nos indagar por qual razão a história da arte esqueceu da produção da mulher artista e porque há uma limitação da história da arte enquanto disciplina. Tais questionamentos iniciaram no início de 1970, com o movimento feminista, e permanecem até os dias de hoje, levando-nos a refletir ainda sobre a maneira que a mulher é cultuada artisticamente, reduzindo-a a um objeto de consumo e domínio.

1.1 SOFONISBA ANGUISSOLA

No século XVI, Sofonisba conquistou a poderosa corte espanhola do Rei Felipe II. Nascida em 1530, era a mais velha de seis irmãs e um irmão que seu pai, Almicare Anguissola, treinou para serem excepcionalmente realizados. A família Anguissola pertencia a uma pequena aristocracia da cidade de Cremona. Almicare era muito preocupado em oferecer a todos os filhos uma educação completa, que englobasse arte, literatura, música e Latim, portanto, Sofonisba e as irmãs Lucia e Elena, estudaram no ateliê do pintor Bernardino Campi entre 1550 e 1559 (CHADWICK, 2012).

Na tentativa de difundir o trabalho de Sofonisba, Almicare por diversas vezes levou seus desenhos à Roma e escreveu uma carta a Michelangelo, enviando o esboço de uma criança sorrindo. Então, Michelangelo respondeu pedindo que Sofonisba desenhasse uma criança chorando; e Sofonisba executou o esboço, que foi muito admirado por Michelangelo (CHADWICK, 2012). Através deste esboço, Sofonisba mostrou seu talento para capturar a vida de maneira descontraída o que beneficiou para que se tornasse pioneira em um gênero informal da intimidade.

Em suas obras, é possível observar a atmosfera privativa retratada com naturalidade. Em uma de suas pinturas mais famosas, "The Chess Game[5]", Sofonisba retrata suas irmãs praticando um grande jogo de estratégia e tática, ressaltando as personalidades individuais através da pintura.

O jogo de xadrez naquele período era considerado um jogo de inteligência destinado para cavaleiros e Sofonisba retrata as irmãs alegres, desfrutando da habilidade de jogar. A mais jovem posicionada ao meio, a Europa, está lançando olhar para sua irmã, Minerva, que parece contestar a conclusão da partida enquanto a irmã mais velha, Lucia sorri de satisfação por ter ganhado o jogo.

[5] Tradução livre: O jogo de xadrez

Figura 1: O jogo de xadrez, 1555. Sofonisba Anguissola. Óleo sobre tela; 70 cm x 94 cm, Museu Nacional de Poznan.

Disponível em: commons.wikimedia.org Acesso em: 06/03/2019

Um novo estilo retratista rapidamente se espalhou entre uma clientela influente e Duque de Alba, encantado com seu trabalho, ofereceu a Sofonisba a oportunidade de levá-la para a corte espanhola. Em 1559, aos 27 anos, partiu para a Espanha como convidada do Rei Felipe II. Como mulher, não era permitido que fosse reconhecida oficialmente como pintora da corte, portanto, seu título era de dama de companhia da Rainha Isabel de Valois e posteriormente, da Rainha Ana da Áustria (CHADWICK, 2012), entretanto, durante sua permanência na corte espanhola, Sofonisba é admirada, levando-a à fama e notoriedade.

Em 1573, com quase 40 anos, Sofonisba casou-se com o nobre e político siciliano Fabrizio Moncada, mudando-se para Sicília. O casamento foi arranjado pelo rei Felipe II, mas durou apenas 5 anos, pois Fabrizio foi morto em um ataque de piratas ao seu navio em uma viagem. Sofonisba decide então voltar à Cremona e rever seus familiares após um ano da morte de seu marido, contudo durante sua viagem, conhece o capitão Horacio Lomellino, com quem se casa aos quase 50 anos.

Viveu em Gênova por aproximadamente 35 anos e por volta de seus 83 anos, Sofonisba e o marido se mudaram para Sicília.

1. 2 LAVINIA FONTANA

Filha do pintor bolonhense Prospero Fontana, Lavinia Fontana foi treinada pelo seu pai cujas vertentes eram o classicismo, naturalismo e maneirismo. Prospero arranjou o casamento de Lavinia com seu aluno Gian Paolo Zappi na condição que o casal vivesse com ele e Lavinia

continuasse trabalhando e ajudando nas despesas da casa. Zappi, se tornou o gerente de negócios de Lavinia, apoiando-a e promovendo seu trabalho (HARRIS; NOCHLIN, 1984).

Influenciada pelo trabalho do pai, Lavinia começou a pintar por volta de 1570, herdando de Próspero as características de suas obras como o pietismo da contrarreforma, o flamengo e o naturalismo. Lavinia se tornou mais conhecida como retratista, executou obras religiosas e históricas, muitas delas grandes retábulos (CHADWICK, 2012). Parte das primeiras pinturas de Lavinia, foram doadas ou vendidas a preço muito baixo como estratégia de impulsionar sua publicidade.

A habilidade de Lavinia para desenhar texturas é indiscutível, como podemos observar no retrato de Costanza Alidosi. Lavinia apresenta a nobre bolonhesa sentada em um ambiente pouco mobiliado sentada na cadeira de veludo, entretanto é possível reconhecer o requinte de Costanza através de seu vestido, rico em detalhes do bordado de ouro na saia e no corpete e por meio dos tecidos luxuosos notórios no cenário.

Além de retratar meticulosamente os detalhes do vestido e joias, Lavinia também demonstra o poder e riqueza de Costanza, através de sua posição levemente inclinada ao expectador. No canto superior esquerdo, uma porta aberta dá profundidade e a perspectiva à pintura.

Figura 2: Retrato de Costanza Alidosi, 1594. Lavinia Fontana. Óleo sobre tela; 62 cm x 47 cm. National Museum of Women in the Arts

Disponível em: www.the-athenaeum.org Acesso em: 07/03/2019

Fontana foi a primeira mulher profissional a trabalhar na mesma esfera masculina fora da realeza. Em 1604 foi convidada pela corte papal e se mudou com sua família para Roma como

retratista do Papa Paulo V (CHADWICK,2012). Ao longo de sua carreira, recebeu muitas honrarias, entre elas está o medalhão de bronze confeccionado em 1611 pelo escultor Felice Cassoni que representa Fontana pintando, absorta em sua criação (CHADWICK, 2012). Faleceu em 1614 em Roma aos 61 anos de idade e ficou conhecida pela excelência de suas pinturas e riqueza nos detalhes.

CONCLUSÃO

As mulheres, nas mais diferentes sociedades, foram submetidas a autoridade masculina, e independente do que realizavam, suas atividades eram sempre consideradas inferiores às dos homens. O significativo debate de gênero encontrado aqui, pretende abrir espaço para reflexão da invisibilidade da mulher como protagonista da arte e sua luta contra sua única e possível "vocação" imposta a mulher como a maternidade e a servidão ao homem.

Por esta razão, é extremamente considerável que a atuação da mulher artista seja notada, transformando assim, a concepção positivista da historiografia na qual destaca os personagens masculinos como únicos grandes agentes e executores da História. Cabe ressaltar que para a presente pesquisa, houve enorme dificuldade em acessar fontes, mesmo na língua inglesa. Tal obstáculo é o resultado da ausência da divulgação da conquista das mulheres nas artes visuais, principalmente anterior ao século XX.

Esta pesquisa abre oportunidade para reflexão a respeito da mulher na arte em seus diversos seguimentos. Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana, abriram espaço para outras artistas como Artemisia Gentileschi, Elisabetta Sirani, Clara Peeters e tantas outras pintoras que tiveram dificuldades em suas carreiras pelo fato de serem mulheres, porém foram amplamente reconhecidas em seu tempo.

Por séculos, estas mulheres estão esquecidas pela história e seus talentos estão ocultos em museus. Por isso, o objeto de estudo aqui apresentado é relevante para que acadêmicos; museus como "National Museum of Women in the Arts" situado em Washington D.C, o único grande museu do mundo dedicado a expor obras de artistas femininas e fundações como a "Advancing Women Artists" que restaura quadros pintados por mulheres, reconheçam e promovam a realizações de das artistas, estudando a arte executada por elas, transmitindo ao público seus trabalhos.

TITLE: THE INVISIBLE WOMEN IN THE RENAISSANCE ART

ABSTRACT: This study analyzes the presence of female plastic artists during the Renaissance. Two artists were chosen for research: Sofonisba Anguissola and Lavinia Fontana, women who obtained some recognition in their time as artists and in the course of the centuries were silenced of History.

Sofonisba Anguissola, contributed to the protagonism of women in the art and, with talent admired by Michelangelo, became known and invited to attend of the court of Felipe II of Spain. Lavinia Fontana, built her career painting the high society Bolognese, exercising its with more notoriety in Rome, where she was moved at, invitation made by Pope Paul V. This work aims to reveal the work of women painters in the Renaissance, who were as a starting point and inspiring force for artists of the following centuries. For this reason, it is extremely significant that be noticed the performance of the woman artist, thus transforming the positivist conception of historiography in which the male characters stand out as only executors' agents of history. For writing this article were used a few bibliographical sources that deal with the theme and the analysis of the screens in question from the perspective of Cultural History, focus on gender issues.
.
KEYWORDS: Women; Sofonisba Anguissola; Lavinia Fontana.

REFERÊNCIAS:

ALAMBERT, Zuleika**. A mulher na história. A história da mulher**. Brasília, 2004. Disponível em: <issuu.com/abare.editorial/docs/a_mulher_na_hist__ria_-_zuleika_ala>. Acesso em: 01. set. 2019. 09:10:15.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1985. 80 p. il. (Coleção primeiros passos, n. 20). ISBN 9788511010442.

BURKE, Peter. **O Renascimento**. 1ª ed. Lisboa: Editora Edições Texto & Grafia, 2008 126 p. Bibliografia: p 103 -114. ISBN 978-989-95689-1-4.

CHADWICK, Whitney. **Women, art, and Society**. 5ª ed. Nova York: Editora Thames & Hudson world of art, 2012. 546 p. Bibliografia: 518-546. color. ISBN 978-0-500-20405-4

HARGRAVE, Isabel. Sofonisba Anguissola (1532/1625): Uma pintora Italiana no Renascimento Espanhol. **VI Encontro de Arte e suas fronteiras**. Campinas. p. 211 – 2019, nov./dez., 2010.

HARIRI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade Sapiens**. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&M, 2018. 592 p. il.; 18 cm. Bibliografia: p 557-572. ISBN 978-85-254-361-6.

HARRIS, Ann Sutherland; NOCHLIN, Linda. **Woman Artists: 1550-1950**. 3ª ed. Nova York: Editora Knopf, 1984. 368 p. Bibliografia: 340-365. color. ISBN 0-394-73326-6.

KELLY-GADOL, Joan. **Did Women Have a Renaissance?. [online].** 1977. Disponível em: https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/622/Did%20Women%20Have%20a%20RenaissanceX.doc. Acesso em: 08 ago. 2018.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. Editora Aurora [online]. São Paulo. N 6. 28 p. Maio, 2016. Disponível em: <http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PARKER, Rozsika: Griselda Pollock. **Old mistresses: women, art, and idealogy.** 1 ed. Nova York, Pantheon Books, 1982. 184 p. Bibliografia: 171-175. Disponível em: <Https://archive.org/stream/oldmistresseswome00park#page/n11/mode/1up> Acesso em: 08/ago./2018. 20:30:15.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Scielo**, São Paulo, 2005. História, v.24, n 1. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 maio 2018.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16 ed. São Paulo, Editora Ática, 2005. 277 p. Bibliografia: 271-272. ISBN 85-08-03244-7

SCHÜSSLER, Regina. Sacerdotisas Sumérias. **Revista Historiador Especial**, Porto Alegre, jul. 2010. História Antiga e Medieval. Disponível em: < http://www.historialivre.com/revistahistoriador/espum/regina.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA NA LEITURA DE RETRATOS – UM POSSÍVEL *MODUS FACIENDI*

Luzinete Carpin Niedzieluk (UDESC/FMP)[6]

RESUMO: Este artigo se propõe como objetivo geral fazer uma leitura de retratos partindo de algumas concepções da arquitetônica bakhtiniana, entre elas destacamos, dialogismo, exotopia e/ou excedente de visão, acabamento, cronotopo e autoria. Para tal recorremos aos pressupostos da análise dialógica da linguagem ou como também está sendo denominada por alguns autores de semiótica dialógica da linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo (1999). A metodologia deste estudo é dialógica e qualitativa, de cunho interpretativista, o procedimento é exotópico, nosso *corpus* será o retrato da Infanta Margarita pintado por Diego Velázquez (1656), por Picasso (1957) e por Dali (1958). Como resultados, percebemos que este aparato epistemológico bakhtiniano sinaliza para um vasto campo de estudo, ao mesmo tempo que, se apresenta como um terreno fértil para leitura de enunciados visuais (retratos).

PALAVRAS-CHAVE: leitura de retratos; arquitetônica bakhtiniana; enunciados visuais.

1. Considerações iniciais

Este texto se propõe como objetivo geral, fazer leitura de retratos e ou de enunciados visuais partindo de algumas concepções da arquitetônica bakhtiniana[7], entre elas destacamos, dialogismo, exotopia e ou excedente de visão, acabamento, cronotopo e autoria.

Inicialmente, apresentaremos alguns conceitos sobre retrato, a seguir, Bakhtin e seu Círculo, na sequência a epistemologia dialógica e algumas concepções da arquitetônica bakhtiniana, em

[6] Professora da Faculdade Municipal de Palhoça e participa do NEST/UDESC. Este artigo já foi apresentado no X Seminário de Leitura de Imagens na UDESC.

[7] Arquitetônica bakhtiniana está sendo usada neste artigo como mencionado por Melo e Rojo (2014, p. 254) a arquitetônica é "[...] considerada como totalidade teórico-metalinguística – construída pela/na rede conceitual, e consequentemente, forma metodológica de análise de texto/enunciado".

seguida, os pressupostos metodológicos exotópicos e a sua aplicabilidade na leitura, análise e interpretação de retrato (aqui considerado como um enunciado visual) e, finalmente, as conclusões inacabadas.

2. O retrato: concepções e um pouco de história

> Olhar a sociedade através de seus rostos. Na multiplicidade da *selfie* digital, qual é o lugar do retrato na pintura contemporânea? EDER OLIVEIRA (2017).

Inicialmente, apresentamos algumas concepções de retrato. O significado de retrato no dicionário Aurélio online é: "Fotografia; imagem que reproduz algo ou alguém". Na Wikipédia: "Um retrato é uma pintura, fotografia ou outra representação artística de uma pessoa" e na Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (grifos no original):

> Representação de uma figura individual ou de um grupo, elaborada a partir de modelo vivo, documentos, fotografias, ou com o auxílio da memória, o retrato (do latim *retrahere*, copiar) em seu sentido primeiro ligado à idéia (sic) de *mimese*. Por essa razão, foi muito utilizado nas academias e escolas de arte para o aprendizado do ofício e domínio das técnicas.

Percebe-se que retrato pode ser compreendido como uma imagem de uma pessoa (real ou imaginária), reproduzida por pintura, desenho, fotografia etc.

A partir do século XIV o retrato se afirma como gênero autônomo na pintura, já havia sido usado no Egito, no mundo grego e na sociedade romana com várias finalidades, desde comemorativas, religiosas e até funerárias. Um dos primeiros retratos pintados de que se tem notícia é o de *Giovanni, o Bom* (1360). Deste período em diante, o retrato passa a ocupar lugar de prestígio na sociedade europeia, perpassando diversas escolas e estilos artísticos, assim como autorretratos constituem um filão explorado pelos artistas de todas as épocas.

Neste período, ser retratado constituiu um privilégio da corte e da burguesia urbana que podia pagar pelo serviço de um pintor para retratá-los. Constituía-se em uma dinâmica de representação de si e servia para diferenciar classes sociais.

Artistas flamengos e italianos contribuíram para a difusão da retratística, entre eles citamos, Jan Van Eyck, Rafael, Ticiano e Leonardo da Vinci. Este último pintou um dos retratos mais famosos mundialmente a Mona Lisa entre 1500 e 1506.

Com o surgimento da fotografia no século XIX, os pintores passaram a descartar a reprodução fiel da figura e do mundo e a enfatizar o caráter interpretativo da obra. E a fotografia desenvolve uma retratística própria e se torna um gênero popular no interior do campo fotográfico.

Atualmente, com o advento do celular na mão, o retrato tornou-se o tipo de representação mais produzido (e reproduzido). Cabe a reflexão sugerida pelo artista Eder Oliveira (2017): "Na multiplicidade da *selfie* digital, qual é o lugar do retrato na pintura contemporânea?".

Para o próprio artista:

> O retrato hoje é popular. Está presente em quase todas as sociedades ocidentais como instrumento de identificação, registro ou afirmação de si e do outro. Ele é capaz de dar luz a novos indivíduos, torná-los reais para si e a quem os observa. A cada observador um novo ser. O retrato em fotografia tem principalmente a credibilidade, em pintura, a admiração. À medida que se cria, recria indivíduos. Transforma-os. Talvez não revele a identidade, mas se não o fizer, a constrói.

Este artista desenvolveu um projeto intitulado "Retratos contemporâneos" promovendo roda de conversas com alguns artistas e o público a respeito da produção contemporânea de retratos pictóricos nas artes visuais, a partir de seus trabalhos, pesquisas e poéticas. Oliveira (2017) usa a fotografia como ponto de partida para suas obras.

3. Bakhtin e o Círculo[8]

Bakhtin é, na verdade, considerado um filósofo da linguagem, um pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes e sua linguística é denominada de "metalinguística"[9] porque ultrapassa a visão de língua como sistema. O autor propõe o estudo das práticas sócio-verbais, concentrando-se em sua dinâmica e significação, tratando, entre outros aspectos, das relações dialógicas. Isso ocorre, uma vez que para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, local e outros. Dessa maneira, a linguagem passa a ser interativa, dialógica. Na obra **Problemas da poética de Dostoievski,** Bakhtin define a utilização do discurso como "a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso". (BAKHTIN, 2002b, p. 207).

[8] Este texto escrito pela autora do artigo é um mini-resumo de Bakhtin e do Círculo e já foi utilizado em outro texto que está no prelo.
[9] Esta disciplina tem como objeto o discurso, as relações dialógicas e segundo estudiosos de Bakhtin, antecipa as atuais análises do discurso.

Desse modo, segundo a perspectiva bakhtiniana, o discurso é concebido como linguagem em uso concreto e não se encontra despido de aspectos valorativos, em função de ser construído por meio de um constante diálogo com o discurso de outrem.

Segundo Bakhtin e Volochinov (1999), ao analisarmos um enunciado-texto[10] deve-se sempre levar em conta as suas duas dimensões: verbal/sígnica[11] (sígno linguístico/visual) e extraverbal-extrasígnica/social-constitutiva (considera a situação de produção do enunciado + seu *auditório*). Deve-se observar sempre o lugar histórico e social de produção do enunciado visual (imagem) assim como, o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade/posição discursiva do autor-criador.

Seu trabalho ficou conhecido no Brasil, mais fortemente, a partir de 1990, quando foi difundido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e é considerado interdisciplinar contribuindo em várias áreas do saber, entre elas; a linguística, a análise do discurso, a sociolinguística, a teoria literária e outras tantas. O autor escreveu vários livros como, por exemplo, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 1999 [1929][12]; **Estética da Criação Verbal**, 2002a [1952-1970]; **Problemas da poética de Dostoiévski**, 2002b, [1929]; **Questões de Literatura e de Estétic**a, 2002c [1924-1970]; **Discurso na vida e na arte**, 1993 [1926]; **Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais**, 2010 [1946].

O Círculo é formado por Mikhail Bakhtin, Maria Iúdina, Matvei Kagan, Valentin Voloshinov, Lev Pumpiánski, Pável Medviédev, Konstantín Váguinov, Borís Zubákin, Ivan Kanaev, os quais desenvolveram uma proposta de estudo da linguagem, aqui no Brasil, denominada de teoria enunciativo-discursiva por alguns de seus seguidores como, por exemplo Melo e Rojo, (2014), Faraco (1988) e outros. Já a pesquisadora Beth Brait denomina de Análise Dialógica da Linguagem, esta autora defende que o conjunto de obras dos pensadores motivou o nascimento de uma análise ou de uma teoria dialógica do discurso, "ainda que [os integrantes do Círculo] jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada." (BRAIT, 2010, p. 9-10).

4. Um pouco sobre os conceitos[13]

[10] Por enunciado-texto estamos considerando também o enunciado visual, o enunciado verbo-visual e o enunciado multimodal.

[11] Niedzieluk (2012) utiliza a expressão, "dimensão extrasígnica" para abarcar além da linguagem verbal outros sistemas sígnicos como artes visuais, arte verbo-visual, música, fotografia, cinema, videoclipe etc. Bakhtin e Volochinov (1999) utilizam a expressão "dimensão extraverbal", pois seu objeto de estudo sempre foi a palavra, o enunciado verbal, o discurso, embora consideramos que eles tenham desenvolvido uma teoria geral da linguagem.

[12] As datas em colchetes representam as datas de escritura dos textos pelos autores. Estamos respeitando as autorias das edições originais e, por consequência, só reconheceremos como da autoria do próprio Bakhtin os textos publicados em seu nome ou encontrados em seus arquivos.

[13] Todos estes conceitos são sínteses feitas pela autora baseada em leituras bakhtinianas e já publicados em maior extensão em outro texto.

Quando alguns conceitos irrompem com força,
deslocam outros ou exigem reformulá-los.
(CANCLINI, 2013).

Apresentaremos uma breve sinopse dos conceitos que compõem a arquitetônica bakhtiniana, aqui compreendida como "unidade interna de sentido", ou seja, como criação de uma totalidade coerente.

Iniciaremos por dialogismo e ou intertextualidade como também é chamado, a seguir; exotopia e ou excedente de visão, na sequência acabamento, cronotopo e autoria.

4.1 Dialogismo e ou intertextualidade

De acordo com Bakhtin (1999) o dialogismo é considerado o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Nesse sentido, o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico, isto significa que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz. Esta relação entre a minha palavra e a palavra do outro expressa uma relação hierárquica e valorativa, assim é a presença da voz do outro que me constitui.

Entre os seguidores de Bakhtin, como por exemplo; Faraco (1988), Brait (1997), Melo e Rojo (2014) e Barros (2011); é consenso de que o dialogismo pode ser desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto, e o da intertextualidade/interdiscursividade no interior do discurso (diálogo entre os muitos textos da cultura que se instala no interior de cada texto e o define). Esta forma de dialogismo também é conhecida como polifonia, isto é, as diferentes vozes instauradas em um texto/discurso.

4.2 Exotopia e ou excedente de visão

O vocábulo significa "estar do lado de fora", "não coincidir com o outro", "se situar em um lugar exterior". Na verdade, é a pressuposição do outro como contraponto, como referência, e como elemento essencial que, a partir de seu posicionamento exotópico (nos enxerga de fora) concebe-nos de uma maneira que nos é impossível individualmente. É uma questão que envolve alteridade cultural, o estar do lado de fora cultural.

Nesse sentido, o excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de se situar fora do outro. O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver.

Para Bakhtin, na criação estética é necessário sair de si mesmo (o que chama de *extraposição*, que Todorov traduziu como *exotopia*), assim a construção estética só é percebida do exterior, como um todo[14]. Para Zavala (2015, p. 155), "[...] eu tenho um 'excesso de visão' ou um 'excedente de visão' sobre o outro e, de uma maneira semelhante, ele ou ela desfrutam do mesmo sobre minha pessoa, [...]".

4.3 Acabamento

A noção de acabamento é desenvolvida por Bakhtin no texto "O autor e o herói na atividade estética" publicado por volta de 1920-1923, na coletânea **Estética da criação verbal** (2002a), ao analisar a relação entre autor e personagem e a criação dessa última. Segundo Almeida (2016, p. 01):

> Ao pensarmos na noção de acabamento, há que se dizer, antes de mais nada, que se trata de uma especificidade estética (relacionado ao mundo artístico) [...]. No plano artístico, elementos da vida são reorganizados de modo a compor uma nova unidade, da qual o próprio "autor-criador" aparece como sendo ao mesmo tempo um elemento constituinte e organizador. O autor aparece como a apropriação de uma voz social que ordena o todo estético e essa ordenação é sempre um "ato valorativo", mas ela só se realiza porque a ele é conferida ao mesmo tempo uma posição privilegiada em relação ao seu herói e seu mundo: uma posição exterior. No plano da vida (o plano ético), somente um excedente de visão permite completar um indivíduo "naqueles elementos em que ele não pode completar-se." Eu não posso, ao contemplar-me, realizar um acabamento de mim, pois não me é possível abarcar todos os elementos plásticos e picturais, isto é, o horizonte atrás de mim e a minha própria imagem externa, nem expressividades volitivoemocionais que constituirão um todo. [...]. Deste modo, o acabamento que o outro me dá, e que só é possível a ele pela posição que ocupa em relação a mim, é uma conferência de valores aos elementos (que me completam) que me são inacessíveis e transgredientes.

O acabamento está vinculado ao excedente de visão e ambos são elementos constitutivos da atividade autoral.

4.4 Cronotopo

Cronotopo é um termo emprestado da matemática e da teoria da relatividade em Einstein, e é definido por Bakhtin na esfera artístico-literária como "o processo de assimilação do tempo, do espaço, e do indivíduo histórico real que se revela neles", "interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura", de maneira que "os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é mediador com o tempo". Tempo (*cronos*)

[14] A esse respeito sugiro ler o artigo "O que estava presente desde a origem" de Iris Zavala (2015).

e espaço (*topos*) são concebidos na enunciação como formas da própria realidade efetiva (assimilação do tempo histórico e real). Enquanto o tempo é sempre histórico, o espaço é sempre social.

Cronotopos são aqui entendidos como posicionamentos ou como metáforas espaço-temporais nos enunciados.

4.5 Autoria

A noção de *autoria* foi desenvolvida por Bakhtin no texto "O autor e o herói na atividade estética" [1920-1923], nele o autor distingue autor-pessoa (o escritor, o artista, a pessoa real) do autor-criador (a função estético-formal engendrada na obra, o intrínseco ao enunciado).

O autor-criador, diferentemente do autor empírico, só pode ser deduzido da obra como um todo, sendo considerado um constituinte do objeto estético, uma posição estético-formal, axiológica, que sustenta esteticamente a unidade do todo.

O autor-criador é um elemento vital da forma composicional, parcela imprescindível da forma arquitetônica, é o *locus* da articulação autoral do gênero, pois todo texto é parte de um enunciado e todo enunciado tem um autor que "socializa seus sentimentos", mas deixa sempre sua "assinatura".

Aqui neste artigo estaremos fazendo um exercício para transpor as concepções da arquitetônica para os enunciados visuais, no caso dos retratos analisados, consideramos como autor-criador, a função estético-formal engendrada na obra. Na verdade, o autor-criador é um posicionamento axiológico materializado no objeto estético. É uma voz social que dá unidade ao todo artístico. Autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is), isto é, a teorização bakhtiniana sobre a autoria, transforma o autor em posições autorais.

6. Caminhos metodológicos

A metodologia é dialógica e qualitativa de cunho interpretativista, o procedimento é exotópico, nosso *corpus* será o retrato da Infanta Margarita pintado por Diego Velázquez (1656), por Picasso (1957) e por Dali (1958), conforme figura 1 a seguir, pois esses autores retratam o mesmo tema.

Primeiramente, apresentaremos uma breve sinopse de cada obra, após faremos a leitura dos retratos, a partir das concepções da arquitetônica bakhtiniana e de seu Círculo levando em conta as duas dimensões da linguagem: verbal/sígnica e extraverbal/extrasígnica, conforme asseveram Melo e Rojo (2014, p. 254-255, grifo das autoras):

> [...] totalidade interna vinculada indissociavelmente à realidade externaaxiológica – a totalidade arquitetônica da obra de arte – só pode ser admitida por meio de um procedimento metodológico-exotópico, requer um excedente de visão dos sujeitos inerentemente implicados na interação: autor-criador e contemplador. Somente o distanciamento é capaz de construir um objeto ou permitir contemplá-lo por inteiro.

Convém ressaltar que todo o estudo proposto por Bakhtin e seu Círculo foi pensado para a linguagem verbal, neste ensaio estamos fazendo uma tentativa de transpor os conceitos da arquitetônica para os enunciados visuais.

Figura 1 – La infanta Margarita

Fonte: Google imagens: https://www.google.com.br/search?q=imagens+la+infanta+margarita+velazques+picasso+dali&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiVl4qKgu7VAhVKySYKHdkmDycQsAQIKA&biw=1366&bih=638#imgrc=JxMczug30

6.1 Sinopse das obras

O primeiro retrato da figura 1 é um recorte e faz parte do quadro **As Meninas** de Diego Velázquez (1656). Essa obra apresenta uma cena que se passa no ateliê de Velázquez — à época situado no palácio de Alcázar, onde se encontrava a corte de Filipe IV. Nela estão representados: no centro, a pequena infanta Margarita entre suas damas de honra María Agustina Sarmiento (que segura uma pequena jarra de barro em uma bandeja de prata) e Dona Isabel de Velasco; à direita, a anã Maribárbola e o anão Nicolasito Pertusato (que apóia o pé em um cachorro); e, logo atrás, Dona Marcela Ulloa e um *guarda-damas* não identificado. À extrema esquerda, o próprio artista se retrata

diante de uma tela da qual somente enxergamos o verso e em seu peito vemos estampada a cruz vermelha de Santiago, símbolo de um cavaleiro e, portanto, de um nobre.

Bem ao fundo podemos notar também um pequeno espelho que tem por reflexo o rei Filipe IV e sua esposa Mariana de Áustria, além de uma porta aberta onde se encontra um transeunte inesperado, José Nieto, o *aposentador* da rainha ― encarregado da manutenção dos aposentos desta.

Essa obra é, ainda hoje, foco de grandes discussões e de várias interpretações e foi tema de um famoso ensaio, de mesmo nome, escrito pelo filósofo Michel Foucault, mas nosso foco aqui neste artigo é apenas o recorte do retrato da infanta Margarita.

Ainda na figura 1, o segundo retrato é a pintura de Picasso intitulada **The Infanta Margarita Maria from the Maids of Honor (Las meninas) –** A Infanta Margarita Maria das Criadas de Honra (As Meninas) de 1957. O artista faz um recorte da obra de Velázquez e pinta uma série de imagens da infanta Margarita. Nesta, ela está de frente e de perfil, isto é, um rosto frontal que carrega o seu próprio perfil, uma fusão em relação a face da infanta.

Para Mendes (2009, p. 298), "Picasso, ao longo da execução da série, apropriou-se da obra de Velázquez e, em sua posse, transformou-a por meio de uma série de características de seu repertório artístico. Tem-se agora não mais ***As Meninas*** de Velázquez, mas sim as de Picasso". Portanto, ele ressignifica a obra do antigo pintor. Isto é um exemplo claro de dialogismo e ou intertextualidade no interior do discurso (diálogo entre os muitos textos da cultura que se instala no interior de cada texto e o define), pois Kristeva (1974, p. 64) após leituras bakhtinianas afirma que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto".

Esta forma de dialogismo também é conhecida como polifonia, isto é, as diferentes vozes instauradas em um texto/discurso. Isto ocorre também no terceiro retrato da figura 1, intitulado **Velasquez[15] Painting the Infanta Marguerita with the Lights and Shadows of His Own Glory –** Quadro de Velasquez da Infanta Marguerita, com as Luzes e Sombras de sua Própria Glória (1959) de Salvador Dali.

Uma peculiaridade deste artista é que o mesmo "cita" em sua obra indefinidas vezes o trabalho de outros artistas. Entre essas pinturas estão "A última ceia", de Leonardo da Vinci, "As meninas", de Velázquez, "Angelus", de Millet, "A batalha de Tetuan", de Meissonier, e "A rendeira", de Vermeer de Delft (seu pintor favorito). Elas aparecem pintadas nos quadros de Dali em diversas formas, sob diversas condições, como sombras, desmembradas, analisadas em diversas dimensões, em sombras, relevos, etc.

[15] Escrito como no original.

O próprio pintor afirma que: "*Aqueles que não querem imitar algo, não produzem nada."* Assim é explícito na obra de Dali o dialogismo e ou a intertextualidade – o diálogo interno de vozes que falam e polemizam no texto – com as obras/textos de outros artistas, em termos bakhtinianos as relações entre os enunciados que o antecederem.

6.2 Leitura dos retratos dialogando com a arquitetônica bakhtiniana

Buscaremos mostrar nas obras, as relações dialógicas e axiológicas valorativas da linguagem. Na verdade, as concepções da arquitetônica bakhtiniana, no sentido em que adotamos para o trabalho, estão imbricadas umas nas outras e é, desta forma, como aparecerão neste exercício de proposta de leitura dos retratos.

As três obras da figura 1 retratam a mesma temática, isto é, o retrato da Infanta Margarita e são aqui consideradas como enunciados visuais. Nas duas obras, posteriores a de Diego Velázquez (1656), é nítida as relações entre os enunciados visuais, pois o próprio título das obras já faz referência direta com a obra que antecedeu e com a que sucede, comprovando as relações dialógicas entre os enunciados visuais. Isto corrobora o dito de Bakhtin de que todo enunciado responde aos que o antecederem e aos que o sucederão.

> Não há enunciados isolados. Um enunciado pressupõe sempre enunciados que o precederam e aqueles que o sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; ele é apenas um elo duma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. (BAKHTIN apud FARACO, 1988, p. 25-26).

Primeiramente a Infanta é retratada por Diego Velázquez, em seguida por Picasso (1957) e, na sequência, por Dali (1958), assim, o enunciado visual que precedeu o de Picasso foi o de Velázquez e o que o sucedeu foi o de Dali, mostrando que todo enunciado seja ele verbal ou visual é apenas um elo em uma cadeia.

Com relação as concepções de exotopia, acabamento e cronotopo, consideramos que temos três olhares diferentes sobre a mesma personagem representada (Infanta Margarita), assim como, há três cronotopos diferentes (relações de espaço e tempo). Primeiramente, o olhar de Velázquez em 1656 representando o estilo estético da época, a escola barroca, a seguir, Picasso em 1957, isto é, três séculos após, agora representando a estética cubista, retratando o mesmo objeto estético, e logo a seguir, em 1958, Salvador Dali com seu olhar um pouco expressionista abstrato, mas também surrealista retrata a Infanta.

Essa tentativa de reprodução, releitura, tradução e até citação, do enunciado visual é considerada por Bakhtin e Volochinov como uma recriação, uma singularidade, visto que produzido

por um outro sujeito, em um outro momento, ou seja, a relação cronotópica nunca será a mesma, pois para os autores cada enunciado é *único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido*. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999).

Ressaltamos que a criação estética dos três artistas (Velázquez, Picasso e Dali – que assumem na obra a função de autor-criador e/ou artista-criador) – expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista que não coincidem, que são diferentes, isto é, o olhar do artista-criador e o olhar do retratado (Infanta Margarita).

Na verdade, o ponto de vista do retratado (Infanta Margarita) não é o mesmo do artista-criador (aquí representado por Velázquez, Picasso e Dali), e este último (artista-criador) consegue perceber o que é desconhecido do retratado e só percebido pelos outros, por este olhar de fora, com valores axiológicos/ideológicos diferentes do retratado, e é este olhar que pode ser de generosidade ou não que dá acabamento ao retratado, ou seja, é o artista-criador que enriquece ou não a obra por meio da exotopia – dar aquilo que somente a sua posição permite ver e compreender. Frisa-se que em tempo e espaço diferentes os olhares de Picasso e Dali sobre a Infanta dão a ela acabamentos bem distintos dos de Velázquez.

Para Bakhtin é o olhar do outro, seu *dar de si* quem pode nos dar acabamento, pois não há correspondência entre os olhares; o autor-criador para elaboração do evento estético, encontra-se em um momento posterior, está fora da vivência da personagem representada, não só no tempo mas no sentido de espaço e valores; o autor-criador vê no retratado mais do que ele próprio consegue ver. Assim, o artista-criador busca compreender o ponto de vista do retratado, sem se fundir com ele.

Segundo Almeida (2016, p. 01):

> Eu não posso, ao contemplar-me, realizar um acabamento de mim, pois não me é possível abarcar todos os elementos plásticos e picturais, isto é, o horizonte atrás de mim e a minha própria imagem externa, nem expressividades volitivoemocionais que constituirão um todo. E também porque essa minha autocontemplação se realiza na linguagem das minhas auto-sensações internas; em outras palavras, seria demasiadamente subjetiva. Deste modo, o acabamento que o outro me dá, e que só é possível a ele pela posição que ocupa em relação a mim, é uma conferência de valores aos elementos (que me completam) que me são inacessíveis e transgredientes.

A autora esclarece o posicionamento bakhtiniano de que necessitamos do olhar do outro para nos dar acabamento.

Nos retratos da figura 1, há três vozes autorais, três posicionamentos axiológicos materializados nos objetos estéticos. São estas vozes sociais que dão unidade ao todo artístico (retratos), nesse sentido o autor-criador é constituinte do objeto estético, é considerado um elemento

imanente ao todo artístico, é a função estético-formal engendrada na obra. A autoria é a posição estético-formal, axiológica, que sustenta esteticamente a unidade do todo.

Na verdade, para Bakhtin (2002a), o estético, sem perder suas especificidades formais, está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador. É o posicionamento valorativo do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético.

O artista Oliveira (2017) que trabalha com retratos atualmente assevera que: "A cada observador um novo ser", complementaríamos com a cada observador uma exotopia original, um cronotopo próprio, um acabamento *sui generis*, uma forma de dialogismo singular, um devir constante. Assim, ao recuperar um enunciado "já-dito", o artista-criador expressa semioticamente, seu ponto de vista e seu juízo de valor sobre o mesmo.

7. A guisa de conclusão (sempre inacabada)

Conforme já mencionamos acima, neste artigo, estamos fazendo um exercício para transpor as concepções da arquitetônica bakhtiniana para os enunciados visuais, no caso dos retratos aqui analisados, pudemos constatar a contribuição da teoria bakhtiniana tanto na leitura como na interpretação. Destacamos a concepção de dialogismo, pois tanto Picasso como Dali transportaram para sua pintura questões oriundas do grande mestre Velázquez para o seu tempo e espaço ressignificando o tema e comprovando as relações com enunciados de Outro sobre o mesmo tema e também o fato de que todo enunciado é novo e irreproduzível. Isto constata o que o pensamento bakhtiniano sempre propôs o inacabamento do sentido e sua reconstrução permanente.

Constatou-se ainda que nos retratos da figura 1, Picasso e Dali corroboram o que Bakhtin (2002a) afirma sobre o autor-criador, segundo o filósofo russo, o escritor não escapa da linguagem alheia, mas também pode expressar-se em uma linguagem dada. Em outras palavras, o autor-criador não escapa da linguagem do Outro (a condição axiológica do outro), mas a ressignifica, a traduz.

Buscamos mostrar neste texto, o que Adail (2015, p. 184, grifos do autor) diz ser uma das "profissões de fé" bakhtinianas que é a radicalidade da sua concepção dialógica, fincada na grande temporalidade, na contribuição dos sentidos passados continuamente transfigurados e dos sentidos futuros, desses potenciais de sentido que unem no presente, *o passado realizado e os futuros possíveis* do sentido – jamais realizado.

Segundo o próprio Bakhtin (2002a, p. 392, tradução nossa):

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do dialogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação [...].

Esta renovação se dá a cada nova enunciação, a cada novo cronotopo, Picasso e Dali comprovaram o dito bakhtiniano acima. Ressaltamos que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo. Com relação aos demais conceitos aqui trabalhados, entendemos que todos mostraram a potência das concepções bakhtinianas para as múltiplas possibilidades de sentido que são conferidas aos retratos pelas suas condições de enunciação, de circulação e de recepção.

Procuramos abordar neste artigo, na leitura destes retratos, alguns parâmetros presentes na obra bakhtiniana, quais sejam: o sujeito e sua imagem em discurso; o tempo e o espaço na enunciação e as múltiplas vozes presentes a toda voz.

TITLE: BAKHTINIAN ARCHITECTURAL IN PICTURE INTERPRETATION - A POSSIBLE *MODUS FACIENDI.*

ABSTRACT: This article proposes as a general objective to interpret pictures based on some Bakhtinian architectural conceptions, among them we highlight dialogism, exotopy and/or surplus of vision, finishing, chronotope and authorship.For that, we use some dialogic analysis approches of the language or as it is also being denominated by some authors of the dialogic semiotics of the language proposed by Bakhtin and his circle (1999). The methodology of this study is dialogic and qualitative, of interpretative approach, the procedure is exotopic. Our corpus will be the picture of Infanta Margarita painted by Diego Velázquez (1656), by Picasso (1957) e by Dali (1958). As research results, we realized that this Bakhtinian epistemological apparatus signalizes a wide study field, at the same time it presents a breeding ground for visual enunciations (pictures).

KEYWORDS: picture interpretation; Bakhtinian architectural; visual enunciation

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Glossariandobakhtin.** Disponível em: <http://glossariandobakhtin.blogspot.com>. Acesso em: 20 set. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal.** Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002a. [1952-1953; 1979]

_____ . **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b. [1929].

_____ . **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002c. [1924-1970].

_____ ; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. [1929].

BARROS, Diana Luz P. Dialogismo, Polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz P.; FIORIN, José L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 2011.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. EDUSP: São Paulo, 2013.

FARACO, Carlos A. Bakhtin: A invasão silenciosa e a má leitura. IN: FARACO, Carlos A. e outros. **Uma introdução a Bakhtin.** Hatier: Curitiba,1988.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. [1964].

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MENDES, Talita. **Picasso e As Meninas de Velázquez.** Disponível em: < http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/MENDES,%20Talita%20-%20VEHA.pdf >. Acesso em: 21 ago. 2017.

OLIVEIRA, Éder. **Retratos contemporâneos.** Disponível em: <http://www.ederoliveira.net/retratoscontemporaneos>. Acesso em: 06 set. 2017.

PICASSO PROJECT HOMEPAGE. Disponível em**:** <http://picasso.tamu.edu/picasso/>. Acesso em: 02 ago. 2017.

RETRATO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo364/retrato>. Acesso em: 18 de Ago. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

RETRATO. In: **Dicionário online de português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/retrato/>. Acesso em: 18 de Ago. 2017.

RETRATO. In: **Wikipedia.** Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Retrato>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SALVADOR DALI. Online: <https://www.escritoriodearte.com/artista/salvador-dali/ 2017>.

THE DALI MUSEUM. Online:
<http://archive.thedali.org/mwebcgi/mweb.exe?request=record;id=1670;type=101>

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** 1. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015. p. 167-187.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** 1. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015. p. 151-166.

UM POMAR DE FRUTOS DO CONHECIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DE LEITORES(AS) NA INFÂNCIA

Ivanir MACIEL (UFSC)
ivaleitura@yahoo.edu.br
Manuella Salazar ALMEIDA (FMP)
manuella.almeida@aluno.fmpsc.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta as percepções das crianças ao selecionarem livros infantis nos varais do projeto "Fruto do Conhecimento: a praça, o público, o livro", tendo como referência o projeto de extensão realizado pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para tratar do assunto abordado, alguns autores foram destaque, tais como Debus (2006) sobre os sentidos mobilizados pelos livros, Freire (1989) sobre a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, Vigotski (2009) sobre o processo criador na infância, pelo princípio de que a imaginação ampara-se em experiências vividas, Maciel (2018) sobre a perspectiva teórica e histórica do Projeto Fruto do Conhecimento. A pesquisa possui caráter documental realizada de forma exploratória, para buscar dados nos registros fotográficos e escritos das edições realizadas na praça, visto que apresenta dados nos registros. Após a seleção das fotografias surgiram três categorias norteadoras para as análises "A praça: um pomar de frutoslivros O público: semear conhecimento na constituição do(a) leitor(a) e por último O livro: a colheita literária". Na fotografia, o *frutolivro* escolhido pela criança, expressa diferentes sentidos por meio da experiência corpórea capturada pelo olhar e análise sensível das pesquisadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Fotografia; Literatura infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve parte de um trabalho de conclusão de curso, o qual constitui um estudo sobre a escolha do livro, cujo objetivo é identificar como se deram as percepções das crianças ao selecionar os livros infantis nos varais do projeto "Fruto do Conhecimento: a praça, o público, o livro", tendo como referência o projeto de extensão realizado pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), coordenado pelo curso de Pedagogia. O projeto, realizado anualmente desde 2015, envolve

os acadêmicos e professores da FMP, com o intuito de aproximar a comunidade que transita pela Praça no dia do evento a ter um contato com diferentes gêneros literários nos espaços intencionados para a leitura. Enfatiza-se a participação das crianças no espaço público da praça que se transforma em uma espécie de biblioteca comunitária. Após a seleção de imagens fotográficas armazenadas em acervo do projeto, elencamos três categorias de análise, sendo elas: "A praça: um pomar de frutoslivros[16] O público: semear conhecimento na constituição do leitor; O livro: a colheita literária". Na análise das fotografias optamos por ocultar com uma tarja o rosto das crianças, a fim de preservar a identidade das mesmas. Foram analisadas nas fotografias selecionadas as percepções das crianças ao se constituírem leitores(as). Assim, qualificamos a organização de todos os documentos utilizados na construção dessa pesquisa, com o foco no processo de apreender a percepção da criança. Observamos as expressões corpóreas naquele contexto social, a fim de perceber a livre escolha e experiência no contato com os livros, sendo ela por toque, cheiro, visual, além de todos os outros sentidos humanos que guiam o interesse infantil ao adentrarem naquele cenário (praça). Organizamos as seções em fundamentação teórica, caminho metodológico, análises e considerações.

1 A ALMA DOS LIVROS VIAJANTES

Viver um "livro vivo[17]" pode parecer algo incomum para quem não possui o hábito da leitura; porém, para os apreciadores-leitores, um livro se encontra em diferentes situações, dependendo de suas trajetórias ao longo dos anos. As marcas deixadas por um leitor são aquelas que constituem a identidade de um livro viajante, podendo ser uma dedicatória na capa, marcações ao longo do texto, recadinhos carinhosos, rabiscos, etc. Quando entramos em uma história que nos traz lembranças, ou nos motiva em situações da vida, de alguma forma marcamos aquelas linhas que serão lidas e relidas por outros leitores.

Como diz Debus (2006, p. 34),

> O contato do leitor com o objeto livro pela feição material, considerado aqui a primeira cerimônia e apropriação da leitura, leva-nos a refletir sobre as manifestações sensoriais advindas do relacionamento palpável entre o leitor e o livro. Poderíamos dizer que o leitor aproxima-se do livro estimulado pelos cinco sentidos.

Com essa perspectiva, os livros nos são apresentados de diversas maneiras, pois para quem possui intimidade com os livros, sabe que não é apenas o conhecimento que ele pode oferecer para um leitor, e sim, os sentidos que nele se encontram, tais como: o cheiro, o olhar sensível nas palavras

[16] Nesta pesquisa faremos a composição por justaposição da palavra *frutolivro* (fruto + livro) para sugerir a relação entre o Projeto "Fruto do conhecimento: a praça, o público, o livro" e a disposição dos livros pendurados nas árvores; em outros termos, o que sugere a colheita de seus *frutoslivros.*

[17] O precursor da temática livros-vivos é o Francês Jean Perrot (1998).

que mexem com o emocional do leitor, suas marcas do passado e do presente, a forma como ele é dado para alguém, como um presente, um incentivo, uma ajuda, sendo encontrados em diversos tamanhos, formas e valores. Contempla todas as idades, preferências e as necessidades de cada leitor.

Dessa forma, os sentidos humanos são mobilizados pelos livros. Conforme afirma Debus (2006, p. 34 e 35),

> O primeiro sentido convidado a entrar em cena é a visão. O olhar é despertado pelo colorido da capa, pela tonalidade e a beleza das ilustrações: ou é adormecido tal qual quando deparamos com um objeto que não possui nenhum atrativo à primeira vista. Pelo olhar nos aproximamos da dimensão e do volume do livro, antes mesmo de pegá-lo.
>
> Repousando o olhar, resta a fremente vontade de tocar. Tocar no objeto de fascínio. Perceber pelo toque das mãos a textura do papel utilizado para a sua confecção, a maciez ou a aspereza, pelo roçar de dedos que viram sorrateiramente as páginas.
>
> Pelas narinas penetram os infindáveis odores do livro. Cheiro de livro velho, encontrado encostado na estante de um sebo, ou na última da última prateleira da biblioteca pública, esquecido pelos consulentes, ocupados e envolvidos na premência cotidiana. O livro guarda odor do que foi e do que é, dos muitos ambientes que habitou, das muitas mãos que lhe apalparam. Cheiro de livro novo, mistura de tinta, papel e álcool; um aroma múltiplo de passado e futuro em relação ao livro presente, da curiosidade de sua confecção, pelo cheiro dos operários impregnado em suas folhas ainda virgens, ao desejo de abrir as páginas e literalmente cheirá-las, para matar o desejo da posse.
>
> O som de uma página que encontra outra página, sonoridade provocada pelo papel que ressoa por hábeis mãos, que, ligeiras, fazem virar um leque colorido o que era individualidade. O estalido provocado pela mistura de saliva, língua e papel da curiosidade infantil que corre páginas. O som concreto e artificial dos livros industriais que imitam sons de objetos, animais etc... tornam visível e concreto para o leitor bebê, por exemplo, o objeto e o som.

Ao escolher uma história, já procuramos por aquela que nos identifique, até mesmo quando pequenos. Considerando que a literatura é importante desde os primeiros meses de vida, precisamos saber mediar[18] de maneira correta os livros na vida de uma criança. Como Abramovich afirma (1989, p. 16) "o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagem)." Esse primeiro contato é marcante na vida da criança: o primeiro livro que ganhou de presente, a primeira história contada. Todos esses momentos se tornam importantes, e, certamente, são os primeiros passos para sua constituição leitora. Devemos reconhecer a literatura

[18] Yolanda Reyes traz uma discussão sobre nosso papel (adultos ou professores), conceituando a palavra *mediadores*, no glossário do CEALE ,sendo encontrado em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura

infantil como uma forma especial de linguagem, pois "a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto. (COELHO, 2000, p. 15).

A expressão livro vivo, também traz o significado de livros-brinquedos, que permite sensações prazerosas para e pelas crianças, que ao adentrarem em um livro se depararam com universos fantásticos, e sem perceber, interagem e vivenciam aquele brinquedo que ao mesmo tempo, está ligado ao contato que a criança recebe o livro infantil. Quando falado em livros vivos, já se instala a curiosidade de saber do que se trata, de como ele pode ser representado.

Para Gonçalves[19] (2019, p.44), o livro-brinquedo[20] na vida dos pequenos leitores, "[...] costuma romper com a ideia de que o livro é um objeto que deve ser resguardado das crianças para que não seja 'extraviado'. Por esse motivo, a sua elaboração prevê justamente uma função de manuseio e exploração intensa, [...]". Quando em contato com o livro-vivo o (a) leitor(a) diverte-se interagindo com diferentes gêneros literários, sendo participativo(a) nessa relação livro/brincadeira, convidando os demais a sua volta a participar nas páginas, que ao folhear encantam, expandindo de forma positiva a criatividade e a imaginação. A identidade de um livro indiferente de como ele está sendo apresentado para o público leitor, deixa marcas que nunca poderão ser apagadas, como diz Debus (2006, p. 35),

> O livro carrega cicatrizes da leitura, denunciado as mãos que lhe tocaram. Rastros que são deixados pelo leitor ao longo da caminhada da leitura: marcador de páginas, fitinhas coloridas, calendário do ano passado, dobras e orelhas, vincos, riscos, registros. Marcas que delatam a fragilidade e a fatal perenidade do livro em sua feição material.

Dentre todos esses atributos que um livro pode carregar com o passar do tempo, o livro vivo ainda pode proporcionar todos os sentidos em um leitor(a). O que se torna importante em todo esse contexto de literatura infantil, que inclui as diferentes formas de se ler para uma criança é apenas o ler que deve ser incluído em determinado lugar, hora, espaço. A importância do ato de ler na infância

[19] Ver tese de Fernanda Gonçalves: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130990

[20] A maior parte dos livros-brinquedos existentes no mercado editorial não são livros de literatura infantil e sim livros infantis. Todos os livros infantis são de literatura, mas nem todos os livros de literatura são infantis. Livros infantis são aqueles constituídos com uma linguagem simples ou textos curtos. A Literatura Infantil é arte e uma expressão sensível do mundo. Por meio da sua linguagem poética, é possível abordar temas profundos, complexos, sensíveis, que suscitam e mobilizam afetos e, especialmente, que reafirmam a nossa própria humanidade (GONÇALVES, 2019).

é tão importante como o ato de brincar, de imaginar, e de garantir seus direitos na sociedade. Uma criança, ao adentrar em um conto, fábula, uma crônica, ou qualquer outro gênero literário, deve ser livre para expor sua opinião, sua imaginação, de (re)criar sua própria história.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, da imagem, expressão atribuída a Freire (1989), por trazer o significado de que as pessoas leem o mundo a partir de seus conhecimentos pelo que já foi experimentado pela vida. Mesmo que as crianças não sejam alfabetizadas são capazes de fazer uma leitura de mundo antecedendo assim, a leitura da palavra. Isso, significaria saber entender uma situação por conviver em sociedade aprendendo os sinais, objetos e ações. Esse interesse do ser humano em explorar diferentes conhecimentos já vem sendo construído em um processo histórico, cultural em que todos(as) temos direitos de nos constituir leitores(as), sendo o objetivo primordial do projeto Fruto do Conhecimento, o qual permite o contato desse público que ali transita. É oportunizado aos participantes constituírem-se leitore(as) por meio da doação de livros e leitura de histórias.

Todo tipo de leitura irá promover conhecimentos na vida das pessoas, por isso quanto mais leitura, mais nos tornamos leitores(as) fluentes, críticos e/ou seletivos com as temáticas lidas, porém, o ato de ler, por si só, já é vantajoso para o(a) leitor(a), pois se desdobra em muitos outros aspectos do conhecimento. Na continuidade dessa interlocução Freire (1989), p. 29 diz que: “[...] desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. [...]”. Assim, entendemos que de posse de seu livro nossos leitores apresentados aqui mostrarão um significado ao interagir com suas experiências pessoais, enfim, uma caravana da alma dos livros viajantes.

2 FERTILIZAR O POMAR DA IMAGINAÇÃO PARA GERMINAR OS FRUTOS DO CONHECIMENTO

Utilizamos como suporte teórico autores como Vigotski (2009), Debus (2006) Abramovich (1989), Freire (1989), Maciel (2018) dentre outros que são referências para esse estudo. O método utilizado apresenta-se imerso numa proposta teórica norteada pela perspectiva histórico-cultural, a qual compreende que os sujeitos estão inseridos em práticas sociais, como uma forma de se apropriar e se expressar na realidade do contexto imediato.

A pesquisa de caráter documental buscou acontecimentos e registros fotográficos dos eventos realizados na praça. É de natureza qualitativa que conforme André (1983), visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação prática, bem como captar os diferentes

significados de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão do sujeito em seu contexto com destaque nas possibilidades de constituir leitores (as).

Assim, destacaremos a perspectiva da criança em relação aos livros de gênero infantil expostos na praça e, quais possíveis critérios de escolha do livro literário no dia do evento. As crianças de até 12 anos de idade foram os sujeitos deste estudo. Realizou-se uma seleção de imagens fotográficas[21] do acervo de imagens do projeto a partir da perspectiva demonstrada pela criança que transitava pela praça. Com a intenção de captar possíveis formas de como o livro infantil é explorado. Analisou-se com um olhar sensível todos os toques, sensações, prazeres, descobertas e expressões do livro (es)colhido pela criança. Analisamos na fotografia a re(ação) que a criança apresentou com o livro como sua textura, cheiro ou sabor que o frutolivro possui, além das ilustrações, que, como Spengler (2017, p. 189) discute a especificidade do livro de imagens nesse momento, afirmando que, "a leitura de imagem dá ao leitor uma liberdade que as palavras não dão, e essa liberdade criativa se concretizará ao se aplicar a essa nova [...] modalidade de leitura de imagem todo seu repertório literário e cultural para dar vida e voz para o livro de imagem".

O livro se torna essencial na vida das crianças, quando possibilita criar novas histórias quando é folheado e em suas páginas se encontram imagens que permite para a criança a liberdade de imaginar, (re)criar novas histórias, fazendo com que o livro dialogue com o leitor, que pode ter ou não o domínio da leitura. O que faz a diferença em poder saborear um livro é a ideia de entender as palavras de outra pessoa, conhecendo novas formas de enxergar o mundo e esse diálogo corpóreo, parte das crianças. É nítido observar as expressões de uma criança quando se depara com uma história que lhe agrada, ou que não alcança suas expectativas, como afirma Debus (apud VIGOTSKI, 2006, p. 96), "[...] a criança é capaz de ir além do seu comportamento costumeiro, possibilitando a leitura de livros que a despertem para o novo, para o não-conhecido, tanto no que diz respeito à temática quanto à linguagem". Ter essa liberdade nas escolhas literárias também deve ser acrescido da liberdade oferecida no ambiente que a história será lida. Não existe lugar nem hora para se deleitar via imaginação.

3 ADENTRAR EM UM MUNDO LITERÁRIO

[21] Conforme Tittoni (2009, p. 7) fotografar é uma prática que modula formas de existência, onde a vida se mostra através de sucessivos instantes.

No labirinto colorido formado por árvores e livros as crianças encontram leitores com idades diversificadas, ou seja, um encontro geracional coexistindo no mesmo ambiente. Estas, se utilizaram de recursos que mobilizaram suas experiências prévias ao se colocarem na interlocução com as histórias que povoam o seu imaginário, tornando aquelas leituras mais prazerosas. Lembrando que o espaço é ao ar livre o que torna o contato literário muito mais sensitivo e imaginativo "a praça, o público e o livro como elementos em relação demarcam um espaço não formal de leitura e constituição de leitores, cujo direito de ler vem acrescido da gratuidade do livro, [...]" (MACIEL, 2018, p. 16). Depois de se deliciarem ao caminhar pelo labirinto recheado de viagens literárias, imaginação e sonhos, as crianças que transitaram ali vivenciaram e enriqueceram suas próprias experiências. Quais os livros que mais chamaram a atenção delas? Qual foi o motivo da escolha? Nesta categoria elencamos fotografias para análise que sugerissem o primeiro contato dos(as) leitores(as) com os frutos livros (pré-escolha), ou seja, uma espécie de reconhecimento do espaço físico e qual o(s) livro(s) poderiam ser selecionados a partir de interesses pessoais para a leitura.

3.1 A praça: um pomar de frutos livros

Na categoria "A praça: um pomar de frutos livros", destacamos a dança com o livro. Uma imagem que lida com um olhar sensível e pedagógico mostra o interesse da criança em conhecer novos livros, no qual conhece novas culturas que significam ter novas ideias, visão ampliada de mundo e "nos envolve numa relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro 'círculo de cultura', onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real" (SEVERINO, 2007, p. 7). Se apropriar na prática da leitura é permitir que o social faça parte de nossas vidas. Permitindo uma afetividade com diferentes culturas e diferentes formas de enxergar o mundo.

Figura 1 – Dança com o livro

Fonte: Acervo do Projeto (2016)

Uma imagem fotográfica ao ser analisada revelará várias expressões, pois, não se trata apenas de uma menina escolhendo um livro. Trata-se de uma menina entre 6 a 8 anos de idade, que ao caminhar pelo labirinto literário, visualizou um livro que lhe chamou a atenção e de maneira confiante, como se ouvisse uma melodia de letras literárias, seu corpo parece expressar um passo de dança, no momento exato do gesto de (es)colhê-lo. Assim, irá se deleitar com diferentes sensações, passos e ritmos, que no ato de registro do olhar do fotógrafo, representa o gesto e elementos que compõem uma fotografia.

Para Tittoni (2009, p. 13),

> [...] a multiplicidade e foco, a unidade e a multiplicidade, coloco em questão a intencionalidade, o desejo de fixar, a possibilidade de escolher uma cena, um momento, um detalhe, ampliando a visão da fotografia e do fotógrafo para o fotografar como ato. Como ato, fotografia engendram-se aos contextos que tornam possíveis o ato e sugerem os elementos da ética implicados na posição dos sujeitos nestes processos.

Nessa categoria percebemos que houve um sincronismo entre o espaço físico, o livro e o leitor. Dessa forma, as imagens fotográficas selecionadas apresentaram um diálogo com o momento de escolha do frutolivro em uma espécie de pomar que oferta o ritmo da leitura.

3.2 O público: semear conhecimento na constituição do leitor

Apontamos nesta categoria a relação dos(as) leitores(as) após a escolha dos livros de sua preferência (pós-escolha). O que fazer com os livros após a posse do mesmo? Como se daria a socialização entre o objeto livro e a leitura? Conforme observaremos na imagem a seguir, três crianças puderam socializar a leitura em algum lugar da praça. Percebemos que houve um sincronismo entre o espaço físico, o livro e o leitor, dessa forma, a imagem fotográfica selecionada pela pesquisadora, apresentou um diálogo com um momento de escolha do frutolivro em uma espécie de pomar que oferta os saberes que a leitura oferece.

Figura 2A – Socialização da leitura

Fonte: Acervo da praça (2018)

Figura 2B – Socialização da leitura

Fonte: Acervo da praça (2018)

Na Figura 2A e 2B, um grupo composto por três meninos de idade entre 8 a 10 anos, socializam e exploram juntos através de gestos e conversas as obras escolhidas, sendo que todos se mostraram interessados na seleção dos frutoslivros. O local escolhido para essa interação se passa ao lado de uma árvore, que aconchega em suas raízes expostas dois dos meninos sentados e o terceiro se encontra em pé e, por vezes no movimento de agachar, apontar, verbalizar. Assim, deixam seus corpos confortáveis para a "decolagem" do pensamento e consequentemente da imaginação. A concentração esboçada no rosto deles, mostra como é importante esse momento, e como se apropriam da leitura como ouvintes e leitores de histórias. Não são apenas os alfabetizados que devem se permitir ler um livro, os que ainda não se apropriaram do alfabeto, também podem mergulhar em sua imaginação, com o intuito de contar do seu jeito, uma história que pode vir a ser fruto de sua criatividade, partindo das imagens, que sempre estão presentes nos livros para indagar ainda mais a sua curiosidade, dando suporte para que possam imaginar ainda mais sobre a história lida. As crianças carecem de literatura infantil, portanto é necessário possibilitar a oferta de histórias, como afirma Pegoraro (2010, p. 9), [...] afinal que criança nunca ouviu falar de bruxas, lobos maus, fadas… Todas estas fantasias do "era uma vez" trazem para a criança a oportunidade do imaginário, do ilusório, de viver o sentido do bom e do mau e de certa forma experimentar sensações novas.

Tudo pode se passar por trás dos meninos (Figura 2A e 2B), mas o foco, a vontade de interagir com a escolha do frutolivro é o que mais prende a atenção. Os meninos retratam pela postura corpórea um momento de experiências compartilhadas, pois um livro contempla diferentes ideias acrescidas de contextos sociais, desenvolvendo na criança novos sentidos, podendo (des)construir novas formas de se pensar. Coelho (2000, p. 50), afirma que

> [...] da mesma forma, toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente.

O olhar da criança sobre um livro escolhido é algo rico em expressões e significados que ao folhear as páginas, os olhos atentos não se percam, e sim, brilhem, e criem um mundo onde a (re)criação não tenha limites. As crianças possuem essa especificidade de criar seu próprio universo onde as regras são feitas por elas, sem preocupações e arrependimentos que pertencem ao universo adulto. Tendo em vista o espaço de compartilhamento de leituras com essa socialização feita por crianças que transitam na praça, Debus (2006, p. 84), nos diz que "o ato de contar ou ler uma narrativa pode ser realizado em qualquer espaço e em qualquer momento, bastando para isso que existam aquele que conte e aquele que ouça. [...]".

Ao discorrer da leitura das imagens e da leitura da palavra é possível sentir o nosso pulsar diante de tantas possibilidades para oferecer aos nossos(as) leitores(as). Portanto, esta categoria nos revelou um campo fértil para constituir leitores da palavra mundo com a interação entre texto e leitor(a), pois a leitura transforma.

3.3 O livro: a colheita literária

Na categoria O Livro: a colheita literária refletimos sobre a relação da criança ao tomar posse (apropriação) de seu tão desejado livro para levar para casa. A fotografia escolhida revela o prazer que o livro e a leitura desencadeou na leitora. Com uma leitura aguçada da imagem escolhida, nos damos conta da importância das relações sociais, do toque e experiência, e os cantinhos organizados para escuta ou leitura de alguma obra ou pendurados nas árvores como se fossem frutoslivros na praça, parecendo pomares coloridos e atrativos. Percebemos que a leitura recheada de experiências, abre as portas para a imaginação. O ato essencial da infância é o brincar, e com ele vem o divertimento e a imaginação que os livros podem provocar em uma criança e as histórias não podem ficar de fora. A imaginação rouba a cena neste período da vida humana. De acordo com o comentário de Ana Luiza Smolka (2009, p. 14), baseando-se nas ideias de Vigotski,

> Vigotski usa sem distinção os termos imaginação, de raiz latina, e fantasia, de raiz grega. Na história das ideias, encontramos os dois termos como sinônimo ou com significados mais específicos. Dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação de imagens sensórias e/ou mentais; e fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção.

Figura 3 – Leitora autônoma

Fonte: acervo da praça (2016)

É possível deslumbrar-se com a autonomia leitora dos participantes infantis. Dentro desta categoria a Figura 3, chamou a nossa atenção com a ideia de analisar a expressão corpórea das crianças, essa imagem nos reforça a necessidade de propor mais análises como essa, pois sabemos da contribuição desta, para estudos sobre o processo de constituição de leitores(as). Essa menina, com idade entre 5 e 7 anos, nos permite fazer uma leitura que retrata o domínio da leitura e da escrita, ao percebermos o prazer de ler e consequentemente a produção de sentidos[22], que, reforçando a defesa de Maciel (2018, p. 1765), "constituir-se leitor implica experienciar a própria vida ao ler um texto, pois durante a leitura este estabelece interlocução com os contextos sociais", portanto, sua expressão corporal, em especial a sua expressão facial, nos revela tal afirmativa.

Conforme a expressão corpórea da leitora autônoma observa-se na posição de sua mão esquerda, a sensação que nos transmite um gesto de degustação da palavra literária, como se passasse o seu aparelho digestivo na forma de uma iguaria alimentar. Consegue-se observar que utiliza a leitura em voz alta, demonstrando estar lendo uma história em quadrinhos para ela mesma. Este gênero textual que se destaca na escolha das crianças em edições já realizadas na praça. Muitas delas comemoram quando se deparam com as histórias em quadrinhos.

De acordo com Coelho (2000, p. 217), "[...] o interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade com que esse tipo de literatura 'fala' à mente infantil; ou melhor, atende diretamente à natureza ou às necessidades específicas da criança.". É nítido perceber que a leitora da Figura 1 está confortável naquele ambiente,

[22] Para Vigotski (2009, p. 12), é fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais.

sentada a beira de um canteiro na praça, não se afeta com o entorno, apenas experiencia com seu corpo os sentidos que aqueles quadrinhos evocam em sua memória.

Quando se é criança a sensação de folhear um livro é diferente de quando somos adultos. É possível perceber que quando o livro folheado é do interesse infantil a experiência corpórea percebida pelo olhar mostra-se mais sensível, mais verdadeiro e, é gratificante oportunizar essas expressões em uma criança. A criança tem suas particularidades, e por isso possui liberdade na escolha de suas literaturas preferidas. Os mediadores de leitura devem respeitar seu gosto e incentivar o olhar único e expressivo. Na literatura há descobertas de "palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção… Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras [...]" (ABRAMOVICH 1989, p. 18).

É possível vislumbrar o quanto aprofundamos sobre o respeito pela infância. Endereçar uma criança à leitura é diferente de impor nossos gostos. Se a criança aprende a ler melhor com uma história em quadrinhos, porque não permitir isso? As crianças têm sim seus direitos, e devemos respeitá-las, até mesmo intencionalizar, desenvolver seu jeito de contar uma história ou mesmo de ouvi-la. As vantagens que a apropriação da leitura e do contato com o livro pode gerar na vida das crianças, são inúmeras. A partir dessa interação literária a criança se libera para ir além das histórias.

Analisando essa perspectiva da criança, Vigotski (2009) se mostra como pioneiro em assuntos que conduzem a criança a imaginar, como um direito da infância, ele defende que a imaginação é possível porque as crianças tiveram experiências que as constituíram enquanto pessoas com características e culturas diferentes. Para que a imaginação se manifeste, entendemos que ela (criança) vivenciou experiências em determinados períodos de sua infância. As experiências que perpassam suas percepções ficam armazenadas na memória. Então, quando a criança estiver diante de uma narrativa literária ela irá se valer das experiências ou aproximações das mesmas, para que possa (re)criar as histórias que lhe são narradas.

Essa categoria nos acalentou porque visualizamos mediante a fotografia analisada, um sentimento de realização indescritível, visto que aquele frutolivro selecionado nos galhos das árvores da praça irá ocupar o lar dessa leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi proposto no trabalho: analisar as expressões corpóreas que as crianças demonstraram, para além do objetivo, pode-se compreender que o público participante ampliou e criou novos repertórios por diferentes gêneros literários, pois a cada edição do projeto "Fruto do Conhecimento: a praça, o público, o livro" os sujeitos se alternam, podendo sempre agregar novas revelações e desafios para possíveis pesquisas.

A criança precisa de ações engajadas, pontuais e qualitativas para se desenvolver no presente, se apropriando dos saberes vividos nas práticas sociais principalmente nesse período inicial da vida. Como resultado de todo esse cuidado e engajamento, ela terá autonomia, fará escolhas, ou seja, será uma emancipada. Ter o privilégio de analisar suas expressões ao colher um frutolivro das árvores, é como enxergar sua curiosidade e interesse em querer ser um leitor autônomo, dono de suas próprias escolhas literárias. Destacamos o foco na percepção infantil, pois acreditamos que é desde a infância que se conquista os primeiros interesses pelo mundo literário. Quanto antes se apropriar do gosto pela leitura, maiores conhecimentos serão conquistados, sem que a escola precise impor essa importância. Defendemos também que as práticas de leitura literária de mediação/formação de leitores(as) sejam qualitativamente uma das funções da educação escolar.

ABSTRACT: The extension project carried out by the Palhoça Municipal College (FMP), the result of a Course Conclusion Paper (TCC). Some authors were highlighted in this research to deepen the subject, being Debus (2006) about the senses mobilized by the books, Freire (1989) about the world reading before the word reading, Vigotski (2009) about the creative process in the book. childhood, based on the principle that imagination is based on lived experiences, Maciel (2018) on the theoretical and historical perspective of the Fruit of Knowledge Project. The research has an exploratory documentary character, seeking data in the photographic and written records of the editions made in the square. After the selection of the photographs, three guiding categories emerged for the analysis "The square: a fruit orchard; The public: sowing knowledge in the constitution of the reader and finally The book: the literary harvest". In photography, the fruit book chosen by the child expresses different meanings through the bodily experience captured by the researchers' sensitive gaze and analysis.

KEYWORDS: Child; Photography; Children's literature.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. 5. ed. São Paulo: ScipioneLtda, 1989. 174 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significados:** algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1983. n.45, p. 66-71.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança:** a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006. 132 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites:** a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACIEL, Ivanir. **Fruto do Conhecimento:** A praça, o público, o livro. In: Anais V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ. Presidente Prudente: Ninfa-Breisa, 2018.

PEGORARO, Anna Brandalise. **Contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança de 5 anos**. 2010. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Três Cachoeiras, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 - **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. Ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem:** O acerto do PNBE para a Educação Infantil. 2017. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TITTONI, Jaqueline. **Psicologia e fotografia:** Experiências em intervenções fotográficas. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009. 152 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; SMOLKA, Apresentação e Comentários Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O ALFABETIZAR LETRANDO

Jair Joaquim Pereira (FMP)
jair.pereira@fmpsc.edu.br

RESUMO: Com base no referencial teórico da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa este artigo interpreta os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do *alfabetizar letrando* amplamente reiterado entre os professores alfabetizadores que passaram pela formação no PNAIC. Busca-se analisar a partir das manifestações discursivas do professor alfabetizador os efeitos do *alfabetizar letrando* enquanto modelo teórico-metodológico. Neste artigo estão os resultados de uma análise discursiva da questão: o que você pode dizer sobre o *alfabetizar letrando*? Essa questão integrou um

questionário que indagava o professor sobre os conhecimentos de alfabetização adquiridos no âmbito da formação do PNAIC. A partir das manifestações discursivas, nos cinco recortes selecionados, analisamos os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do *alfabetizar letrando* que se configura, no PNAIC, como um modelo teórico-metodológico de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Alfabetizar letrando; Professores.

INTRODUÇÃO

A Análise de Discurso[23] (AD), na perspectiva de matriz francesa, à qual nós nos filiamos, permite analisar como os discursos são produzidos. Nesse sentido, ancorados nas bases teórico-metodológicas da AD, pretendem-se, neste texto, interpretar os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do *alfabetizar letrando*,[24] amplamente reiterado pelo PNAIC,[25] na rede municipal de Palhoça (SC). Para tanto, elaboramos a seguinte questão: quais os efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas dos professores alfabetizadores, cursistas do PNAIC, a partir do discurso do *alfabetizar letrando*?

Pautada teoricamente pelos conhecimentos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, em AD supera-se a divisão clássica da língua entre forma e conteúdo, pois língua passa a ser compreendida não só como sistema organizado, mas como acontecimento discursivo. Não se olha a língua fechada em si mesma, de forma isolada, "[...] mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto." (ORLANDI, 2009, p. 16). Esse olhar fluido da AD para o discurso reflete o modo como a ideologia intervém no funcionamento da língua, o que sugere uma relação não-transparente entre a língua, o discurso e a ideologia. Provém dessa relação porosa, a compreensão de que "[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2009, p. 17).

Para o analista do discurso, o que deve ser levado em consideração no momento da análise é o texto, definido como um objeto simbólico que possui especificidades linguísticas, históricas e ideológicas que tornam difícil uma definição absoluta. Por isso, não se busca extrair os sentidos do texto, como se eles estivessem assentados em alguma parte no texto à espera de interpretação. Por

[23] O discurso em AD é uma construção linguística em movimento, incompleta e atrelada a certas condições políticas e ideológicas que determinam a sua produção. (PEREIRA, 2018).
[24] Ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003).
[25] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, com o objetivo de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nas classes de alfabetização do ensino fundamental.

outro viés, em AD, o que se propõe é "[...] como o texto significa?" (ORLANDI, 2009, p. 17). Essa forma de tratar o texto, mobilizada pelos estudos da AD, difere significativamente, por exemplo, dos trabalhos de análise de conteúdo que focam no que o texto quer dizer.

Com relação a questões de metodologia, para análise de um objeto simbólico, pode-se dizer que em AD não há um modelo que se aplique de modo pré-estabelecido a todo e qualquer discurso, mas um movimento ininterrupto entre os pressupostos teóricos e a própria análise, o que permite variados gestos interpretativos do sujeito sobre um mesmo objeto simbólico. Em AD, os conceitos mobilizados em uma análise não repetem em outra, mesmo que o objeto de análise seja o mesmo. Em tese, a noção de interpretação se constitui a partir de dois dispositivos, um de natureza teórica e outra de natureza analítica que são mobilizados a cada análise.

Ao longo da vigência do PNAIC, na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), entre os anos de 2012 e 2014, realizamos inúmeras atividades de formação com os professores alfabetizadores. Em uma dessas atividades, procuramos saber desses profissionais o que eles entenderam sobre o *alfabetizar letrando*, já que foi uma das propostas teóricas que deu sustentação ao PNAIC. Neste artigo, então, trazemos os resultados de nossa análise a respeito da questão: o que você pode dizer sobre o alfabetizar letrando? Lembrando que essa questão fez parte de um questionário maior que indagava o professor sobre os conhecimentos de alfabetização adquiridos no âmbito da formação do PNAIC.

O "material bruto" (ORLANDI, 2009) que deu origem ao nosso *corpus* é composto por todas as respostas da questão: o que você pode dizer sobre o alfabetizar letrando? Responda com apoio nos estudos realizados no PNAIC. Após a definição do corpus, selecionamos como materialidade analítica recortes das manifestações discursivas do professor. Importante dizer que não é nosso objetivo verificar se a manifestação do professor em relação ao *alfabetizar letrando* é adequada ou não, mas recolher o material para realizar o recorte do *corpus* que servirá como objeto de análise. Não se busca a exaustividade quanto à interpretação discursiva das materialidades, pois o discurso não pode ser apreendido em toda sua totalidade. Dessa forma, o analista tem a liberdade para recortar e analisar, em profundidade, diferentes recortes discursivos de uma mesma materialidade.

ANÁLISE DISCURSIVA

De posse de 25 questionários, selecionamos cinco recortes discursivos e, a partir deles, manifestações discursivas dos professores que, para fins metodológicos e de preservação da identidade, serão identificados pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, E). Cabe ressaltar que, amparados pelos pressupostos da AD, não olharemos para as manifestações discursivas selecionadas apenas

como instrumentos de avaliação dos professores sobre o *alfabetizar letrando*, mas, sobretudo, como materialidades que produzem sentidos.

Seguem os recortes com as manifestações discursivas de cinco professoras, cursistas do PNAIC, acerca do *alfabetizar letrando*:

Recorte 1: "Outros cursos já trouxeram o *alfabetizar letrando* como proposta. É tudo muito parecido. O *alfabetizar letrando* mudou pouca coisa do que eu já conhecia em termos de alfabetização." **(PROF-A)**

Ao fazer referência a "outros cursos", a professora sugere que o *alfabetizar letrando*, enquanto proposta de alfabetização constitui-se a partir da reprodução de discursos já ditos. Em cursos de formação continuada, como o caso do PNAIC, para produzir sentido ao professor é preciso que as propostas "[...] já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que as palavras possam ser interpretadas." (ORLANDI, 2012, p. 171). Esse ressurgimento de outros discursos, aqui reconhecidos por efeito de experiência do professor, determina o que e como o *alfabetizar letrando* é dito pelo PNAIC. Essa determinação discursiva, em AD é definida como interdiscurso, que conduz ao parafraseamento, que se consolida por uma parcial repetição de que tudo "É tudo muito parecido", o que provoca uma estabilização na circulação dos sentidos e, ao mesmo tempo, restringe a possibilidade de manifestação de outros sentidos, como se o *alfabetizar letrando* estivesse sempre vinculado às mesmas determinações político-ideológicas.

Os efeitos de sentido nas manifestações discursivas da professora, no Recorte 1, acerca do *alfabetizar letrando* no âmbito do PNAIC são circunscritos à repetição e à manutenção de sentidos já consolidados e legitimados outrora, conforme se observa em o "*alfabetizar letrando* mudou pouca coisa do que eu já conhecia em termos de alfabetização". Esse retorno discursivo, em direção ao mesmo dizer, intensifica o efeito de evidência que se estabelece pelo apagamento da possibilidade do equívoco, do sentido-outro. Esse apagamento funciona por paráfrase que é o mecanismo responsável pela limitação dos deslocamentos do sujeito (professor) em direção à construção dos sentidos, o que faz sobressair o efeito de evidência e de literalidade, como se o *alfabetizar letrando* já estivesse consolidado na prática do professor que alfabetiza.

O recorte 1 sugere que a PROF-A recorre à memória institucionalizada (arquivo) para se referir ao *alfabetizar letrando*. No arquivo[26], os discursos subjacentes ao *alfabetizar letrando*

[26] Enquanto arquivo a memória tem a forma da instituição. O dizer nessa relação é relativamente curto, datado. Reduz-se ao contexto, à situação da época, ao pragmático. Enquanto interdiscurso a memória é historicidade, a relação com a exterioridade alarga, abre para outro sentido, dispersa, põe em movimento. (ORLANDI, 2012, p. 172).

funcionam como algo efetivamente realizado, pois "[...] há um efeito de fechamento, de saturação, de completude [...]" (ORLANDI, 2012, p. 172), sugerindo que os sentidos subjacentes ao *alfabetizar letrando* só podem ser esses e não outros. Há uma vigilância quanto à polissemia, do sentido-outro, como se os mesmos gestos de interpretação acerca do *alfabetizar letrando* já estivessem sempre-lá inalteráveis.

Em nome dessa estabilização dos sentidos, a memória discursiva do *alfabetizar letrando* é reduzida ao contexto imediato e à situação de momento. Por meio do arquivo, o discurso institucionalizado sobre o *alfabetizar letrando* nega os efeitos da opacidade que marca a linguagem, uma vez que "[...] o incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos [...]" (ORLANDI, 2004, p. 71), o que significa que sempre há a possibilidade do equívoco, de pontos de deriva que podem fazer produzir sentidos-outros daqueles idealizados *a priori* pelo PNAIC.

Recorte 2: "Através do *alfabetizar letrando*, após anos de magistério, adquiri competência para alfabetizar. Agora é implantar nas minhas turmas." **(PROF-B)**

A sequência discursiva "após anos de magistério" produz efeitos de sentido, situando o *alfabetizar letrando* como uma proposta teórico-metodológica que já trouxe benefícios aos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. O *alfabetizar letrando* aparece, assim, como um mecanismo de formação que ameniza as dificuldades inerentes à prática do professor alfabetizador. Esse reconhecimento faz repercutir efeitos de sentido outros; por exemplo, o de que os professores, mesmo com anos no magistério, como no caso da PROF-B não se consideram devidamente preparados quando o assunto é alfabetização.

Na sequência discursiva "adquiri competência para alfabetizar" produzem-se efeitos de sentido sugerindo que, antes de conhecer o *alfabetizar letrando*, a PROF-B sentia-se incompetente para alfabetizar, o que consolida o *alfabetizar letrando* como uma proposta teórico-metodológica imprescindível para que o professor se torne competente na função de alfabetizar. Competência no sentido o professor alfabetizador implantar nas suas turmas as habilidades, as técnicas e as capacidades descritas como necessárias ao *alfabetizar letrando que*, nesta perspectiva, consolida-se como uma proposta teórico-metodológica capaz de suprir as demandas do professor que leciona em turmas de alfabetização. Essa ênfase na competência produz efeitos de sentido que determinam, quase sempre, a culpabilização do professor por não implantar nas turmas de alfabetização o *alfabetizar letrando.*

Ao dizer que "agora é implantar em minhas turmas" a PROF-B, interpelada pelo discurso do PNAIC, supõe que os professores são os responsáveis por replicar nas salas de aula o *alfabetizar letrando*, o que intensifica, ainda mais, a política, fundada pelo próprio Estado, de responsabilização do professor pelas crianças analfabetas. Esse efeito de responsabilizar o professor pela implantação do *alfabetizar letrando* aproxima o PNAIC de outras políticas de formação que, da mesma forma, sugeriram aos professores determinadas práticas em detrimento de outras. Na verdade, são políticas de formação que ainda tratam "[...] a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece, assim, como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação." (ORLANDI, 2016, p. 70).

No recorte, a PROF-B sugere que a função do professor no âmbito do PNAIC é reproduzir em sala de aula o que é determinado pelo *alfabetizar letrando*. Nesta conjuntura de reprodução, o PNAIC faz sobressair uma realidade histórica que vem induzindo o professor a submeter aos seus alunos "[...] uma série de conceitos, a serem assimilados sem questionamentos (é assim porque é assim; isto é errado, aquilo é certo) e que passam a lhes servir de base para o raciocínio, que se vê tolhido e condicionado." (CORACINI, 1991, p. 176). Neste viés de formação, os modelos teórico-metodológicos de alfabetização, como o *alfabetizar letrando*, remetem, quase sempre, para um professor cuja única função é a de reproduzir determinadas práticas definidas *a priori* como propícias à alfabetização, por isso não restam dúvidas da eficácia didático-pedagógica do *alfabetizar letrando*, basta que sejam aplicadas conforme sugere o PNAIC.

Recorte 3: "Não tenho muito a dizer sobre o *alfabetizar letrando* como teoria, pois nos encontros do PNAIC vimos o *alfabetizar letrando* por meio de sequências didáticas. Foi tudo muito prático." **(PROF-C)**

No recorte observado, há silenciamento no que se refere à discussão teórica sobre o *alfabetizar letrando*. Pensamos no silenciamento "[...] como forma não de calar mas de fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outras". Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política." (ORLANDI, 2002, p. 55, grifo da autora).

Não aparece, nas manifestações discursivas da PROF-C, qualquer referência teórica acerca do *alfabetizar letrando*, o que sugere uma formação superficial do ponto de vista teórico, já que "tudo foi muito prático." Quando ressalta o apego às sequências didáticas para se referir ao *alfabetizar letrando*, a manifestação discursiva da PROF-C produz efeitos de sentido que indicam o PNAIC como um espaço de formação continuada onde se muito valoriza a troca experiências, sob a forma de sequências didáticas, em detrimento dos estudos de cunho teórico.

Ao restringir o seu espaço de formação à reprodução de modelos a partir de sequências didáticas, o PNAIC, por meio do *alfabetizar letrando*, reforça a ideia de que o professor que alfabetiza não precisa de conhecimento teórico, mas de modelos práticos de alfabetização, que possam ser replicados em sala de aula, como se os problemas na alfabetização estivessem restritos a questões de planejamento das aulas. Com isso, silenciam-se outros graves obstáculos que entravam a alfabetização das crianças na idade certa.

A partir das manifestações discursivas da PROF-C, infere-se que o PNAIC, ao que parece, silenciou a discussão teórica sobre o *alfabetizar letrando* em função de aspectos da prática docente, mantendo a perspectiva clássica de formação que se construiu pela reprodução de metodologias. Pelo mecanismo da repetição, os professores podem, até mesmo, aprender como fazer, mas não produzem conhecimento sobre a prática, o que pode ser corroborado pela manifestação discursiva da PROF-C.

Recorte 4: "No alfabetizar letrando, o professor precisa buscar uma nova prática de alfabetização, superando as práticas tradicionais. Os materiais disponibilizados pelo PNAIC contribuem para o alfabetizar letrando, mas o livro didático é suficiente, cabe ao professor adaptá-lo à proposta do alfabetizar letrando." **(PROF-D)**

A PROF-D, interpelada ideologicamente pelo discurso do PNAIC, condiciona o *alfabetizar letrando* a uma nova prática de alfabetização. Esse direcionamento apontando para o professor é um dos efeitos da memória discursiva produzida pelas políticas de formação continuada, semelhantes ao PNAIC, nas quais o professor alfabetizador é visto como o sujeito que precisa inovar em sua prática. Essa manifestação da PROF-D se explica também em função do que o Outro – PNAIC com sua autoridade e legitimidade política reconhecidas – define em relação ao *alfabetizar letrando*.

A ênfase em uma nova prática de alfabetização a partir do *alfabetizar letrando* sugere o PNAIC como um espaço discursivo de formação continuada que se estabelece, especialmente, pelos materiais disponibilizados. Dada a concepção discursiva por nós adotada, não é possível superar as práticas tradicionais, porque entendemos que, mesmo o *alfabetizar letrando* trazendo novos subsídios metodológicos, ainda assim permanecem vestígios simbólicos, que habitam a memória discursiva do professor que alfabetiza.

Em relação ao livro didático, aparece na manifestação discursiva da PROF-D como um recurso suficiente no sentido de o professor não precisar recorrer a outros materiais disponibilizados para dar conta do *alfabetizar letrando*. O livro didático, então, aparece como recurso "suficiente, cabe ao professor adaptá-lo à proposta do *alfabetizar letrando.*" Mesmo diante de uma proposta definida como inovadora a relevância pedagógica do livro didático se mantém. Legitimado tanto pela escola

como pelas políticas de formação continuada, "[...] o autor do livro didático não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotada; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já está dada." (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

A PROF-D discursivamente manifesta-se em função das determinações do *alfabetizar letrando* que refutam, entre outras coisas, as práticas tradicionais da alfabetização. São essas determinações, integrantes de uma memória discursiva construída historicamente, que movem a PROF-D em busca do novo na alfabetização. Determinada por essa memória – que estabelece o que o sujeito pode dizer – não resta muita coisa a ser dita pela PROF-D, senão reforçar o discurso sobre o *alfabetizar letrando* direcionado aos professores em formação no PNAIC.

Os efeitos de sentido produzidos quando a PROF-D limita-se a sugerir que "os materiais disponibilizados pelo PNAIC contribuem para o *alfabetizar letrando"*, sugerem um reconhecimento parcial da importância desses materiais em sua prática. De outro modo, ao fazer referência ao livro didático, a PROF-D desloca os sentidos para uma interpretação de que o *alfabetizar letrando* pode ser implantado a partir do próprio livro didático. Essa referência ao livro didático demonstra seu valor entre os professores como um material legítimo, já consolidado historicamente, que não comporta questionamentos acerca de sua qualidade, por isso "[...] ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos [...]" (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), cabendo ao professor "adaptá-lo à proposta do *alfabetizar letrando*." Produzindo efeitos de legitimidade, o livro didático sobrepõe-se aos "materiais disponibilizados pelo PNAIC" que ainda carecem de reconhecimento pedagógico por parte dos professores alfabetizadores; talvez isso explique a resistência da PROF-D em relação à utilização de outros materiais.

Recorte 5: "O alfabetizar letrando é um parâmetro para a prática de quem alfabetiza, ainda que traga dúvidas para o professor no PNAIC. **(PROF-E)**."

No recorte acima, a PROF-E manifesta-se sobre o *alfabetizar letrando* como "um parâmetro para a prática de quem alfabetiza", contudo, a locução conjuntiva "ainda que", produz um sentido de contradição, pois para que uma proposta de alfabetização constitua-se em parâmetro, como no caso do *alfabetizar letrando*, ela não pode trazer dúvidas ao professor. Esse efeito contraditório no dizer do PROF-E faz ressaltar a ideia de que o sujeito discursivo se produz na contradição, uma vez que a totalidade dos sentidos sempre escapa ao seu controle. Em AD, o sujeito em AD é intrinsecamente heterogêneo, por isso a contradição não é um deslize a ser corrigido, como se fosse um ato falho, mas um princípio discursivo que institui a alteridade do sujeito.

No PNAIC, o *alfabetizar letrando* se vale de um discurso pedagógico,[27] que já faz parte do imaginário do professor, pois se mantém nas políticas de formação. É justamente pela reedição desse discurso, que se impõem os mesmos gestos de leitura, com isso, impedindo que o professor interprete o *alfabetizar letrando* como uma materialidade que apesar de se apresentar como "parâmetro" não para de produzir sentidos. Pelos gestos de leitura que se repetem, silenciam-se os processos de constituição e formulação dos sentidos "[...] estacionando os sujeitos na variedade (série) e repetição, que só produz o mesmo [...]." (ORLANDI, 2016, p. 71).

Os efeitos do discurso que determinam o *alfabetizar letrando* como um parâmetro a ser seguido faz com que a PROF-E pense que "[...] o sentido só pode ser aquele quando na verdade ele pode ser outro [...]" (ORLANDI, 2012, p. 153), mostrando-se desautorizada a outros gestos de interpretação. É dessa forma que o discurso sobre o *alfabetizar letrando* materializado nas muitas políticas de formação continuada, da qual o PNAIC é exemplo, determina o imaginário dos professores que alfabetizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as manifestações discursivas das professoras acerca *do alfabetizar letrando,* constata-se: a) os discursos subjacentes ao *alfabetizar letrando* se movem em direção a outros cursos que já trouxeram essa proposta como alternativa para a alfabetização. Essa comparação indica que apesar de separados pelo tempo e pelo espaço, os cursos de formação ofertados pelo MEC são determinados por condições de produção bastante semelhantes, sugerindo que "[...] um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele." (ORLANDI, 2012, p. 161); b) o discurso pedagógico do PNAIC consolida a ideia de que o professor por meio do *alfabetizar letrando* adquiri competência para alfabetizar, como se os problemas que impedem a alfabetização das crianças estivesses restritos à falta de competência do professor para alfabetizar; c) o silenciamento teórico sobre o *alfabetizar letrando* sugere que o PNAIC assemelha-se a outras políticas de formação continuada de concepção tecnicista de educação que priorizam sempre os mesmos métodos de alfabetização; d) entendemos não ser possível apagar os outros discursos sobre as práticas alfabetizadoras – anteriores ao *alfabetizar letrando* – pois essas práticas integram a memória discursiva do professor alfabetizador no Brasil; e) a definição do *alfabetizar letrando* como "parâmetro", reproduz os efeitos do discurso do Ministério da Educação que

[27] No contexto específico do PNAIC, o discurso pedagógico se configura como "[...] um dizer institucionalizado" (ORLANDI, 1996, p. 23) que, como tal, se garante como instituição, e que busca fornecer ao professor em formação as alternativas pedagógicas para a alfabetização de todas as crianças até os anos de idade. (PEREIRA, 2018).

promovem a mobilização do professor para que ele mesmo sinta-se obrigado a colocar em prática o que o PNAIC determina como legítimo e adequado em termos de alfabetização.

TITLE: DISCURSIVE MANIFESTATIONS ABOUT LITERACY

ABSTRACT: Based on the theoretical framework of Discourse Analysis (AD) of French matrix this article interprets the effects of meaning produced by the discourse of literacy broadly reiterated among literacy teachers who have undergone training at PNAIC. It seeks to analyze from the discursive manifestations of the literacy teacher the effects of literacy as a theoretical-methodological model. In this article, it is presented the results of a discursive analysis of the question: what can you say about literacy? This question was part of a questionnaire that asked the teacher about the literacy knowledge acquired in the PNAIC formation. From the discursive manifestations, in the five selected clippings, we analyze the effects of meaning produced by the discourse of literacy that is configured, in PNAIC, as a theoretical-methodological model of literacy.

KEYWORDS: Discourse Analysis; literacy; Teachers.

REFERÊNCIAS

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

_____**. Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Aled**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016.

PEREIRA, J. J. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** repercussão de uma política de formação docente. 2018. 213f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul da Santa Catarina, Tubarão (SC), 2018.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

ÉTICA DA ADMINISTRAÇÃO

Fernando Maurício da SILVA (FMP)
fernando.silva@fmpsc.edu.br

RESUMO: Discutiremos as questões mais comuns na chamada "ética da administração". Começaremos apresentando uma breve definição de ética neste setor. Passaremos para o debate sobre quem são as pessoas morais seguida, quem deve ser o objeto de beneficência e respeito neste campo prático. Por fim, dedicaremos capítulos em administração. Depois disso, analisaremos os modelos de *shareholdres* e *stakehonderls*. Em para responder o que é permissível vender, como devemos negociar e como devemos nos relacionar no trabalho. Na conclusão defenderemos uma versão de ética principialista e a teoria do agir comunicativo como solução aos problemas levantados.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Administração; Principialismo.

INTRODUÇÃO

Queremos discutir a ética da administração. Como ela deve ser entendida? Comumente ela é entendida como parte da ética profissional, caso em que é definida como ramo da ética prática. Mas também seria correto afirmar que muitos dos problemas em ética da administração são comuns aos da ética da economia, ética do mercado, ética da responsabilidade coletiva, ética dos negócios, ética da gestão, ética empresarial, etc. Contudo, talvez seja mais proveitoso apenas afirmar que por "ética da administração" entende-se a ética normativa da administração, isto é, o estudo dos conflitos morais e as normas que podem ser justificadas para resolver tais conflitos. Considerando este debate como ponto de partida, o objetivo deste artigo será enumerar e descrever os principais problemas deste campo, a fim de fornecer tanto uma introdução quanto uma primeira crítica.

Antes de começarmos nosso estudo, uma advertência se faz necessária. Alguns dos autores que a seguir nos referimos compreendem a literatura clássica, o que se deve a dois motivos: tais referências são indispensáveis para um trabalho de introdução que ao mesmo tempo queira revisar questões típicas do setor investigado; e estas revisões mostrarão em que medida as questões clássicas ainda são atuais quando bem compreendidas. Entretanto, são exemplos importantes da literatura atual por nós utilizada, as obras de A. Strudler (2017) e de J. Heath (2014). Mas ainda poderíamos indicar o artigo de A. Mason, *Appearance, Discrimination, and Reaction Qualifications* (2017); ou ainda, o livro *Markets Without Limits: Moral Virtues and Commercial Interests, de* Brennan e Jaworski (2016). Para o leitor que se interessar por maiores discussões sobre o assunto por nós debatido, sugerimos a principal sociedade de debate atual no campo, a *Society for Business Ethics*, ou o *Zicklin Center for Business Ética Research*, da Universidade da Pensilvânia.

1. CARACTERIZAÇÃO BÁSICA DA ÉTICA DA ADMINISTRAÇÃO

Para começar, descreveremos algumas características elementares da ética da administração. A administração ocupa-se de organizações produtivas. Isto significa que o termo "administração" exprime uma relação de meios e fins: uma organização é meio para atingir certas metas ou bens. Isto já caracteriza minimamente um conteúdo moral, ou seja, as escolhas de nossas metas a serem buscadas e os recursos a serem usados para atingi-las. Mas, se agora estipularmos uma caracterização mais restrita, por exemplo, que uma organização se define como um negócio, então poderemos dizer que a administração é uma organização cujos meios de negociação visam ao lucro. É certo que nem todas as organizações visam ao lucro ou apenas a ele, mas esta é ao menos uma estipulação muito frequente. Neste caso, a ética da administração compreenderia a investigação sobre as relações de meios e fins de negócios, serviços, produção, vendas, consumo, publicidade, ou seja, das atividades comerciais, organizacionais e produtivas. Para uma análise ética, este tipo de abordagem moral chama-se consequencialismo, tese que afirma que nossas ações são eticamente corretas apenas quando são capazes de produzir as melhores consequências entre as alternativas disponíveis, por exemplo, boas tomadas de decisão para produzir benefícios que superam os custos ou riscos relativos.

Porém, temos razões para aceitar outra caracterização. Transações comerciais são realizadas por quase todas as pessoas a cada dia. Com igual frequência, estar engajado em atividades produtivas é atualmente um ofício comum, individual ou coletivo. Assim, a administração está entre as atividades humanas que formam o mundo da vida ou que afetam pessoas. Na maior parte das vezes, estas atividades são de tipo profissional e/ou contratual. Neste contexto particular, a ética da administração incluiria pessoas como empresários, acionistas, advogados, contadores, comerciantes, consumidores, etc. Uma vez que pessoas possuem direitos ou merecem ser respeitadas, então a administração está vinculada não apenas às razões consequencialistas, mas também às obrigações deontológicas, como o código de conduta de uma profissão. Por deontologia podemos entender o conjunto de deveres, direitos ou normas justificadas como motivos de uma ação. Diante disso, uma vez que tanto os donos de empresas quanto os funcionários são pessoas dotadas de direitos, então surge a pergunta: a fonte dos valores morais ligados à administração deve ser entendida em sentido internalista (proveniente da própria empresa, profissão, corporação, etc.) ou externalista (oriunda de fontes externas à empresa, como interesses sociais, internacionais, políticos, etc.)? Sobre isso, é comum os manuais de ética empresarial falarem em um conjunto de valores internos ao setor, ao lado de uma lista de valores da própria empresa em particular. Porém, para uma crítica a este internalismo moral comumente aceito, poderíamos dizer que somente é possível falar em valores internos à ética empresarial e, em geral, para qualquer ética profissional, quando já aceitamos inicialmente que as normas e metas adotadas

restringem-se ao âmbito profissional. Mas é fácil verificar que isso não prossegue, bastando considerar que a administração necessariamente se envolve com coisas como responsabilidade social, ambiental, política e internacional. Estas são questões de metaética, sobre as quais voltaremos posteriormente.

Poderemos agora perguntar – para tratarmos de questões em ética normativa relativas à administração – o que representam os modelos consequencialista e deontológico? No primeiro caso repercutem questões sobre o valor positivo ou negativo das consequências: os compromissos éticos ou benefícios sociais produzidos por organizações "pagam" o custo dos compromissos financeiros dessas organizações? No segundo caso poderíamos indagar: há virtudes internas suficientes para a eticidade das profissões administrativas ou haveriam obrigações e proibições mais amplas a serem justificadas? Seja como for, a administração parece representar variadas atividades (política, direito, economia, mercado, etc.), mas soluções normativas parecem requer tanto as características consequencialistas quanto as deontológicas. Também deveremos nos deter nisto mais adiante.

Enfim, notemos que há uma importante expressão que se consagrou com os periódicos especializados na área, a saber, a *agência moral*. Os filósofos costumam chamar este tipo de problema de metaético, ou seja, questões e pressuposições que ultrapassam ou fundamentam o debate normativo (consequencialistas e deontológicos). Mas as questões sobre agencia moral também costumam incidir na chamada *ética prática*. São questões recorrentes: os limites justos da propriedade privada, os limites do direito das organizações com fins lucrativos, a imputabilidade de responsabilidades coletivas ou apenas individuais, etc. Isto deve bastar como caracterização geral. Passaremos agora a descrever os problemas mais discutidos, sem a pretensão de incluir todos os itens típicos que nos levariam a extrapolar os fins de uma introdução.

2. QUEM SÃO AS PESSOAS MORAIS EM ADMINISTRAÇÃO?

Dissemos acima que a ética da administração admite características tanto consequencialistas quanto deontológicas. Acrescentemos agora que há agentes morais que se ocupam de fins e obrigações relativas às organizações. Por isso, uma primeira pergunta a ser feita é esta: coisas como empresas, por exemplo, são agentes morais ou apenas os indivíduos que a compõem? Trata-se de questionar se existe algo como "agencia moral corporativa" e, por extensão, "responsabilidade moral corporativa"? Resumidamente: organizações coletivas ou corporações podem ser responsabilizadas moralmente por seus atos? French, que foi pioneiro neste assunto, defendeu, em 1979, que empresas são pessoas plenas, pois possuem estrutura interna de tomada de decisão (agem intencionalmente e produzem consequências). Donaldson respondeu, em 1982, que empresas são agentes morais, mas não pessoas, pois uma das características centrais de uma "pessoa" é a capacidade de buscar a própria felicidade.

Velasquez, em 1983, por sua vez, rejeitou que empresas são agentes morais, por não possuírem a condição básica de agência, isto é, a capacidade de decidir. Este debate levou French, em 1995, a corrigir sua tese, não mais afirmando que empresas são agentes morais. Mas não se chegou a um consenso sobre agência moral e pessoa moral neste setor, o que, diga-se de passagem, é um problema recorrente em diversos campos da ética prática.

Seja como for, este debate diz respeito a um problema ético recorrente, a saber: o que significa ser um agente moral? Ser dotado de autonomia ou capacidade de decisão, ser capaz de respeitar aos outros e exigir respeito para si, ou ser capaz de compreender as consequências das próprias decisões? Em suma, este primeiro tipo de problema diz respeito às normas de respeito e responsabilidade de agentes. Em sentido linguístico, a mesma questão poderia ser recolocada deste modo: sentenças como "a Vale trata bem seus funcionários" exprimem a existência de responsabilidade corporativa ou se trata apenas de metáforas? Mais recentemente, autores como D. Copp, K. M. Hess e List & Pettit defenderam que organizações são agentes morais, em oposição aos proponentes da posição oposta, como Gilbert, S. Miller e Rönnegard. Contudo, alguém poderia alegar que este tipo de questão metaética em nada contribui para a ética normativa ou ética prática, pois a Vale poderia ser forçada a pagar indenizações por danos às pessoas físicas ou ao meio ambiente sem que, para isso, precisássemos responder se ela é ou não um agente ou pessoa moral, como argumentou J. Hasnas. Entrementes, notemos, culpar e punir a Vale permaneceria atendendo concepções de *normas de autonomia*. E, após se estipular este tipo de princípio normativo, seria preciso fornecer elementos práticos, como responder quais funcionários da empresa poderiam ser culpados ou se a empresa seria a responsável sem que isso atingisse funcionários ou gerentes individuais. Por um lado, culpar pessoas poderia ser injusto, quando indivíduos não possuem controle deliberado das ações da corporação; por outro lado, culpar a empresa poderia incentivar a corporação a evitar riscos, mas também levar à desresponsabilizar certos indivíduos. Porém, uma posição intermediária estaria em atribuir responsabilidades em níveis: empresas podem ser responsabilizadas sem que se culpabilize indivíduos, mas apenas até certo ponto, havendo a necessidade de culpabilizar indivíduos para danos e prejuízos que ultrapassem certo nível. Com isso teríamos um modelo misto, cujo próximo passo seria definir as normas relativas a estes níveis. Mais adiante apresentaremos outros argumentos em favor de modelos mistos deste tipo.

3. HÁ FINS PRIORITÁRIOS?

Outro grupo de questões comuns diz respeito aos fins que seriam justificáveis perseguir e quando estes fins justificariam os meios necessários para tais metas. Isso diz respeito à regra teleológica geral: os fins justificam os meios se e somente se os fins forem justificados como bons e os meios não

forem nem escassos nem muito custosos. Sobre este assunto, também existe atualmente um debate já consagrado, que divide os autores entre defensores da "primazia do acionista" (*shareholders*) e da "primazia das partes interessadas" (*stakeholders*). No primeiro caso, Stout (2002) defendeu que uma empresa deve ser gerenciada para os melhores interesses dos acionistas, e Bainbridge (2008) entendeu que os acionistas devem possuir o controle final da empresa. Acontece que a posição *shareholders* pode ser defendida tanto por razões deontologistas quanto por razões consequencialistas. No primeiro caso, teremos o argumento: se acionistas são os donos da empresa e se os administradores da empresa são contratados em nome dos melhores interesses dos acionistas, então sobre a administração da empresa recai a promessa feita aos acionistas. Este parece ser o raciocínio de autores como Friedman (1970). A réplica consequencialista estaria em dizer que acionistas não são proprietários da empresa (STOUT, 2002), que uma empresa pode existir sem dono (STRUDLER, 2017), que administradores não fazem propriamente promessas de perseguir fins para os acionistas (BOATRIGHT, 1994) e, portanto, empresas devem ser administradas e investidas para diversos fins que maximizem as melhores consequências, o que é possível não priorizando o acionista sobre o administrador, mas oportunizando o direito de negociação aos envolvidos. Contudo, a crítica a esta tese da primazia consequencialista estaria em observar que, desta forma, conforme W. Hussain esclareceu em 2012, o espaço para escolhas pessoais fica limitado ou eliminado, o que, em última instância, acaba por priorizar, mais uma vez, os acionistas sobre os administradores, gerentes, funcionários, clientes e a sociedade. Este argumento, contudo, não corresponde à tese da primazia deontologista do acionista, mas representa uma crítica deontológica propriamente dita, isto é, que tanto acionistas quanto administradores, gerentes, etc. deveriam ter seus direitos e metas claramente definidos previamente para garantir a oportunidade de participação.

Esta última crítica nos leva a tese dos *stakeholders* (*"partes interessadas" ou "intervenientes", do inglês stake*, interesse, participação, risco, e *holder,* "aquele que possui"), originariamente defendida por Freeman, em 1984, desenvolvida até recentemente: a gestão de empresas deve equilibrar os interesses de todas as partes interessadas. As "partes interessadas" corresponderiam a grupos como comunidade, clientes, fornecedores, funcionários, acionistas, credores, governo, concorrentes, etc. e, para certos autores, o meio ambiente. O problema para esta abordagem estará sempre em decidir quais são os grupos cujos interesses devem ser equilibrados. Ora, uma solução estará em afirmar que é uma melhor estratégia empresarial instrumentalizar os interessados (FREEMAN, 1984), outra consistirá na defesa de uma teoria de justiça como equidade do tipo encontrada em Rawls, como notaram Evan e Freeman. Porém, seja qual for a solução adotada, ainda se poderia afirmar que a teoria de *stakeholders* é tão somente uma espécie de "visão", como defendeu W. Norman. Os críticos afirmarão que tal visão não é capaz de afastar a primazia de *shareholders.* Porém, talvez seria possível acrescentar a este caráter

teleológico de "visão", conteúdos normativos consequencialistas mais substantivos, bem como deontológicos, superando a última crítica apontada.

Em suma, este debate parece nos levar a reconhecer duas coisas. Primeiro, que não podemos isolar claramente uma ética empresarial, administrativa, gerencial, comercial, organizacional, etc., pois cada um destes termos, por serem normativos, já contém decisões éticas. Por isso, o termo por nós adotado, "ética da administração", deve ser entendido apenas como expressão geral estipulativa. Segundo, tendemos a aceitar que aqueles modelos de priorização não dão conta das dificuldades éticas levantadas por interesses diversos ou concorrentes, com o que um modelo baseado na melhor normatização de obrigações tanto deontológicas quanto consequencialistas parece mais promissor, pois o debate entre modelos de priorização de *stakeholders* ou de *shareholders* não dá conta de todos os problemas éticos, quando muito apenas dos fins a serem perseguidos em gestão corporativa. Nem todos os fins que estes dois modelos podem pretender sustentar serão fins estritamente morais e, por esta razão, sempre será preciso questionar, como fez K. E. Goodpaster, os limites éticos das metas corporativas. Tais modelos de priorização não podem dar conta inteiramente da questão sobre quais fins são permissíveis e justificáveis. Ao contrário, a disputa entre tais modelos muitas vezes parece apenas refletir ações estratégias que carecem de normas de respeito e responsabilidade moral.

4. QUEM DEVE SER RESPEITADO E BENEFICIADO?

Deontologistas defendem que o melhor meio de garantir que os fins a serem buscados pela agência moral corporativa sejam justos está em garantir aos envolvidos a autonomia participativa em gestão. Consequencialistas defendem que, independentemente dos gestores, o relevante é maximizar os benefícios para o maior número. Mas este debate não inclui apenas a questão sobre como justificar os fins, mas também pode se referir aos direitos sobre os meios organizacionais. Foi por isso que Friedman (1970) defendeu que os acionistas têm o direito sobre a governança da empresa por esta ser sua propriedade. Porém, como réplica, foi questionado se uma empresa é algo que pode ser propriedade (BAINBRIDGE, 2008), isto é, que obrigações contratuais não equivalem a direito de propriedade. Evidentemente, é possível uma norma de *permissão* para contratar mão de obra e, concomitantemente, uma norma de *proibição* social sobre o modo de uso desta mão de obra. Neste mesmo sentido, pode-se afirmar que uma empresa é um "nexo de contratos", tese sustentada por Easterbrook e Fischel, o que leva a um modelo de gestão participativa. Apesar de se poder afirmar que o capital contrata trabalho, seria injusto que a governança corporativa explorasse este trabalho como se fosse sua propriedade, o

que se resolveria mediante argumentos deontológicos, seja na forma autonomista apresentada por Anderson em favor da participação dos trabalhadores na tomada de decisão gerencial, ou na forma contratualista para um conjunto de políticas mistas, conforme Mccall, ou regras de proteção dos interesses dos trabalhadores, defendido por N. Hsieh, etc. Uma das bases metaéticas destes argumentos, argumentou R. Dahl, está no fato de que em sociedades democráticas as empresas também devem ser geridas democraticamente.

Uma crítica imediata a estes argumentos estaria em considerar que, apesar de algumas empresas de fato serem geridas por trabalhadores, a generalização desta estrutura impediria muitas pessoas de terem autonomia econômica sobre suas vidas, o que feriria o princípio de respeito à autonomia, já que essa também é fortemente incrementada por condições econômicas. Além disso, para uma crítica consequencialista, tais propostas poderiam elevar negativamente os custos das empresas e, em seguida, minar as condições de um mercado competitivo. Porém, caso respondêssemos que na atualidade a teoria do livre mercado não é propriamente válida, ainda assim se poderia replicar que, se não há desvantagem competitiva, ao menos haverá desvantagem para atingir a maximização dos benefícios. Porém, mais uma vez a pergunta que se deve fazer é "benefícios para quem?" ou "quem tem direito primário aos benefícios produzidos pelas organizações?".

Talvez pudéssemos contornar estas dificuldades demarcando os modelos disponíveis para fundamentar uma ética da administração. Em 2012, Sison e Fontrodona, partindo da ética de virtudes de MacIntyre, defenderam um internalismo da fonte moral da ética da administração, isto é, que sendo ela primordialmente uma ética prática, aqueles que a executam deveriam possuir virtudes internas da comunidade dos administradores, dirigidas às formas de vida boa, como as qualidades necessárias para ajudar seus membros a prosperarem. Entretanto, uma crítica a esta abordagem poderia ser encontrada em autores de orientação kantiana como Bowie, para o qual um mercado competitivo levaria as pessoas a não respeitarem um dos princípios fundamentais da ética, a saber: o dever de tratar todo ser humano sempre como fim das ações e nunca simplesmente como meio (versão de uma das formulações do imperativo categórico de Kant). Podemos acrescentar que, neste sentido, uma ética da administração deveria vir acompanhada de uma crítica das relações estratégicas de manipulação dos interesses dos concernidos. Para uma segunda crítica, autores como Phillips e Margolis (1999) entenderão que a condição fundamental das atividades empresariais está em suas normas políticas e, portanto, somente uma teoria da justiça aplicada ao setor administrativo poderia garantir a equidade, no sentido de Rawl. A questão que surgirá neste caso, entrementes, é se uma teoria da equidade não é incompatível com as condições internas do meio empresarial, caracterizado pela desigualdade de poder e de oportunidade? Uma resposta que estes últimos autores poderiam endossar está em afirmar que a ética e o direito são indispensáveis em administração justamente para evitar ambas as formas de desigualdade.

Contudo, parece que ainda não atingimos o ponto relevante para uma ética normativa. Para que falamos em ética da administração? Diríamos que para regulamentar e justificar ações morais das práticas aí apresentadas. Ora, uma das práticas ligadas à gestão corporativa é a busca de benefícios de forma eficaz (independente de se os fins são lucrativos ou não e se a agência moral é coletiva ou individual). Acontece que a lei e o direito não podem nem prever nem ordenar todas as ações aí muito variadas. Por isso, surge a necessidade da narrativa ética, isto é, a discussão sobre os limites e permissões das atividades empresariais, como prestar informações suficientes aos envolvidos, limitar poluentes, garantir direitos, etc. Assim, mais uma vez tenderíamos a defender o debate participativo, mediante espaços políticos, sobre normas morais no setor administrativo. Entendemos que a ética deontológica, a ética de virtudes, a ética consequencialista, etc. não seriam simplesmente modelos concorrentes de teoria ética a serem aplicados na ética da administração, mas antes formas de raciocínios éticos que podem ser modulados de uma forma mais ou menos consistente.

5. O QUE É PERMITIDO VENDER?

A ética estuda as ações determináveis por padrões. No setor empresarial, no mercado ou nos negócios tais ações de conteúdo moral estão presentes na produção e no consumo, na compra e na venda. Diante disso, a ética poderia questionar o que se deveria permitir vender? (SANDEL, 2012; SATZ, 2010). Aceitaremos com facilidade que não se deve vender uma pessoa humana como escravo ou crianças e fetos para variados serviços, mas é questionável se um adulto não poderia vender serviços sexuais ou seus órgãos vitais. Trata-se de discutir sobre as chamadas *commodities* contestadas. Para um argumento consequencialista, Satz (2010) considerou que o mercado de órgãos e de sexo tende a levar à exploração de vulneráveis; Sandel (2012) observou que o mercado de órgãos toma a vida como valor instrumental; e E. Anderson observou que algo como barriga de aluguel elimina o valor da mulher em relação à criança. Críticos como Brennan e Jaworksi replicaram que os problemas com *commodities* contestadas podem ser eliminados mediante adequada regulamentação, levando às boas consequências do mercado, como salvar uma vida mediante a venda de um rim. Para uma resposta deontológica, autonomistas radicais, como Engelhardt, defenderam a venda de órgãos ou mesmo o seu mercado ilegal nos casos em que o Estado não respeita o absoluto direito individual das pessoas, contanto que – esclarece o autor – este mercado não desrespeite a autonomia dos demais ou a autonomia de comunidades particulares onde o princípio de beneficência merece ser destacado. Enfim, estes são alguns exemplos sobre o debate em torno de *commodities* contestadas, que tornam a questão dos fins de mercado problemática não apenas em relação ao lucro e à exploração, mas também quanto ao valor moral que os próprios produtos possam portar.

Um argumento consequencialista básico está em responder que um produto deve ser vendido se e somente se não representar riscos ou danos para compradores e terceiros. Muitas normas atuais para a fabricação de veículos foram elaboradas neste sentido, seja para a segurança no trânsito ou para efeitos ambientais. Normas de controle, teste e informações obrigatórias de medicamentos e alimentos formam outros exemplos conhecidos. Pode-se argumentar que o Estado deve obrigar estas normas de segurança, tornando o problema utilitarista (relação de dano e benefício) uma questão de responsabilidade civil. Velasquez, que se ocupou deste assunto em um trabalho de 2012, classifica três modelos de responsabilidade do fabricante: (1) na "visão contratual", o fabricante tem o dever de informar todos os riscos do produto; (2) na "visão de cuidado devido", exige-se o cuidado necessário para evitar ferir compradores mediante o produto; (3) na "visão de custos sociais", o fabricante deve pagar por quaisquer danos causados pelo produto, mesmo que as condições 1 e 2 tenham sido satisfeitas. Nós entendemos, contudo, que estes são três raciocínios diferentes e igualmente válidos de um mesmo problema, a saber, ética contratualista, ética de cuidado e ética utilitarista. E uma vez que ainda seria possível incluir novos raciocínios ou justificações, agora de tipo deontológico, então poderia ser promissor um modelo ético misto. Afinal, pode ser o caso de permitir o uso de máquinas perigosas para certos profissionais, desde que o risco não supere o incremento econômico à autonomia material do usuário; mas pode ser pertinente proibir a fabricação de certos brinquedos que representam risco para crianças de certa faixa etária; ou, enfim, talvez não possamos culpar um fabricante por todos os riscos decorrentes do produto, como mostrou A. Piker, contanto que se regulamente isso mediante os riscos previsíveis e medidas de prudência (como instalar extintores de incêndio em prédios, etiquetas de informações dos riscos do produto, etc.).

6. COMO DEVEMOS NEGOCIAR?

Quando se trata de vendas e negociações, não basta perguntar "o que se justifica vender ou comprar?", mas também,"como se deve dar o processo da venda?". As respostas costumam envolver a publicidade, o preço e as informações sobre o produto. Vendedores são, entre outras coisas, anunciantes de produtos. Espera-se, neste contexto, que eles forneçam não apenas produtos que beneficiem os consumidores e evitem danos (razões consequencialistas), mas que forneçam as informações necessárias ao consumidos para escolher o que é do seu interesse (razões deontológicas). Entre os autores que se dedicaram à ética das vendas, T. Carson (2010) argumentou que vendedores têm pelo menos quatro obrigações: (1) fornecer avisos de segurança; (2) não mentir e enganar; (3) responder às perguntas dos compradores; (4) não orientar os compradores para fora das necessidades ou desejos declarados. Depois disso, inclui alguns deveres adicionais: (5) não vender produtos que o vendedor ou

o comprador consideram inadequados para os desejos ou necessidades em causa, sem antes informar; (6) não vender produtos de baixa qualidade ou defeituosos, sem antes informar. Contudo, o autor acredita poder fundamentar todos estes deveres na regra de ouro ("trate aos outros como você gostaria de ser tratado"), apesar de todas estas normas serem claramente regras de especificação de outra norma mais geral, a de veracidade (fornecer informações necessárias para o comprador tomar decisão autônoma). Entendemos que isso ocorre porque o setor de vendas e negociação possui forte tendência para a estratégia, o engano, a manipulação e a omissão de informações, isto é, formas de desrespeito à autonomia no qual se trata a pessoa do comprador (e, às vezes, do vendedor enquanto funcionário) como meio para outros fins que não incluam a eles mesmos. Assim, as regras de Carson poderiam ser resumidas na máxima "ajude o comprador a tomar decisões", o que reúne normas de beneficência e normas de respeito à autonomia. Do mesmo modo como um médico deve agir pelos "melhores interesses" do paciente, isto é, as escolhas que ele faria se não estivesse incapacitado de deliberar e as escolhas que faria se estivesse na posição de pessoa razoável e bem informada, também D. Holley defendeu que vendedores devem prestar "divulgação" sobre o produto, pressupondo sobre o comprador aquilo que "uma pessoa razoável gostaria de saber". Não há dúvidas que divulgar todas as informações relevantes para a decisão sobre compras é uma especificação do princípio de autonomia no campo da ética da administração, mas permanece aberto o que devemos entender por "informações relevantes".

Além disso, as informações devem incluir a declaração prévia dos preços. Muitas vezes é regra que o comprador aceita ou não o preço estipulado pelo vendedor (princípio da propriedade privada como especificação do princípio de justiça), porém em muitos casos os preços são objeto de negociação. Uma razão é a relação utilitária (custo-benefício), ou seja, o preço alto tornaria o ato de "blefar" permissível como algo inerente ao setor da negociação (conforme A. Z. Carr) ou, ao menos, dentro de certos limites (como diria Carson). A concepção corrente de que compradores e vendedores são "tomadores de preço" e não "criadores de preço", ou seja, que bens e serviços tenham preço de acordo com a oferta e demanda e não conforme uma concepção de "preço justo", leva à tese de que os preços podem ser avaliados (admitem flexibilidade). Mas isso também quer dizer, do ponto de vista ético e não apenas econômico, que "o preço é algo a ser decidido". Porém, se isso deve ser levado a sério e não tomado como mera retórica, então normas morais de decisão devem ser aplicáveis às decisões sobre pagar. Segue-se que podemos aceitar a norma de direito à propriedade (o indivíduo é livre para transferir seus bens pelo preço que desejar), mas também podemos admitir, noutros níveis, normas de bem-estar social, normas de força voluntária para incremento dos usos produtivos, etc. Adotar normas mais liberais não impede de reconhecer limites regulamentados em diversos campos.

Como exemplo de outros problemas morais ligados ao preço, consideremos a chamada "discriminação de preço", isto é, o debate sobre cobrar mais de pessoas mais ricas e cobrar menos dos

mais pobres. Alguns autores argumentam que esta prática seria justificada quando aumenta a produção, e outros ainda consideraram que a discriminação de preço não é diferente de cobrar menos de crianças, alunos ou idosos em certos eventos. Porém, é questionável se seria justificável uma empresa discriminar preços de vendas postais conforme uma cidade ou município seja mais rico ou mais pobre. Outro exemplo típico é a manipulação de preços, isto é, quando um vendedor eleva o preço do produto em uma situação de escassez ou emergência, o que significa extrair valores de mercado não desde produtos ou serviços, mas desde as circunstâncias de acesso aos bens necessários. Os críticos dirão que este tipo de prática caracteriza *exploração,* enquanto os defensores sustentarão que a manipulação de preço pode ser benéfica se, por exemplo, vendedor e comprador escolherem se envolver nesta prática. Para uma posição mista, pode-se entender que a regulamentação da manipulação de preço pode ser aceita unicamente quando for a forma mais eficaz de eliminá-la rapidamente. Como se pode observar, este debate também incluir argumentos consequencialistas e deontologistas nos quais se relaciona, de algum modo, *bens, serviços* e *circunstâncias*. As soluções dependerão do acento dado a cada um destes componentes, bem como da prioridade dada ao direito de cobrar preços de forma voluntária ou determinar seus limites segundo alguma variação contemporânea de "preço justo" (o custo social médio de um bem), como a defendida por M. Reiff.

Além das discussões sobre as formas de venda, normas de informação sobre o produto vendido e as formas de cobrança de preços (discriminatória ou manipulatória), outras questões éticas típicas ligadas às vendas dirão respeito à publicidade. A publicidade não corresponde estritamente a um princípio de respeito à autonomia, como as regras de fornecer informações sobre produtos acima mencionadas, porque por publicidade devemos entender tanto a informação quanto a persuasão. Assim, a publicidade guarda uma semelhança com os problemas sobre preços, pois pode envolver algum direito intrínseco de enganar ou manipular informações. Neste ponto, uma ética do agir comunicativo do tipo defendido por Habermas poderia ser promissora: o mercado somente funciona se certas condições anteriores forem satisfeitas e, seguramente, uma delas é a informação. Se consumidores possuem o direito de serem informados sobre os produtos a serem comprados, a pergunta é até que ponto a publicidade cumpre esta normativa. Defensores mais otimistas, como J. Heath ou A. Goldman, dirão que a publicidade incrementa a autonomia dos compradores, pois é o meio para satisfazer a necessidade das pessoas de serem informadas sobre o que desejam e necessitam. A crítica imediata estaria em mostrar que a publicidade tanto informa sobre o desejado quanto constrói e condiciona desejos que, sem ela, as pessoas não teriam. Ou seja, a publicidade não tem por característica informar sobre o que as pessoas querem, mas antes induzir o que elas deveriam querer ou produzir novas necessidades. J. Galbraith chamou isso de "efeito de dependência", isto é, que os desejos dependem do que é produzido e não o inverso. Daí a discussão: publicidade é informação ou persuasão? O debate depende de duas

coisas: por um lado, a veracidade da publicidade elimina as falsas crenças dos consumidores sobre os produtos desejados; por outro lado, por isso mesmo, a publicidade é propensa a enganar, ao produzir crenças artificiais. Deste debate moral surgiram diversas expressões, entre elas o termo "propaganda enganosa". Contudo, nem sempre é evidente o que significa "enganar" intencionalmente em publicidade. Anunciar como iogurte (bebida com base em leite) uma bebida láctea (bebida com até 51% de base láctea) é evidente intenção de enganar, mas também anunciar sem comprovação: há alguns anos, divulgou-se uma multa de R$ 38,4 milhões à subsidiária nos Estados Unidos da francesa Danone, por propagar que o iogurte *Activia* e a bebida láctea *DanActive* teriam bacilos que ajudariam na regulação intestinal, apesar de não haver comprovação científica para isso. Além disso, há casos são mais controversos, como o uso de slogans: Hollywood: "*Hollywood, o sucesso*"; Banco do Brasil: "*todo seu*"; Bicicletas Caloi: "*Não esqueça a minha Caloi*"; Brahma: "*Refresca até pensamento*"; Danoninho: "*Vale por um bifinho*"; Marlboro: "*Venha para onde está o sabor*"; SBP: "*Terrível contra os insetos. Contra os insetos*", etc. O slogan da Caloi não poderia induzir famílias pobres à falsa crença de que crianças devem necessariamente receber bicicletas de presente? O slogan da Hollywood não poderia induzir à falsa associação entre sucesso e cigarro? E o slogan da SBP, não implicaria riscos à saúde pública? Compare esses slogans a estes outros: Chinelos Rider: "*Dê férias para seus pés*"; Kaiser: "*Uma grande cerveja*"; Mc Donalds: "*Amo muito tudo isso*"; Ray-O-Vac: "*As amarelinhas*", etc. Nestes casos não houve associação com componentes extrínsecos. E, mais uma vez, poderíamos reunir este critério diferenciador com o modelo de pessoa razoável: como observou D. Attas, uma propaganda não é enganosa quando uma pessoa considerada razoável não é enganada. Mas este modelo é vago naqueles casos controversos. Sejam quais forem os critérios para tecer os limites, enganar compreende tanto desrespeito à autonomia quanto causa ou pode causar danos que superam os benefícios.

7. COMO DEVEMOS NOS RELACIONAR NO TRABALHO?

Aquilo que a obrigação de informar representa para a venda de produtos, o direito de denunciar representa para a relação entre empregadores e trabalhadores. Isto porque normas de veracidade, privacidade, fidelidade, confidencialidade, etc. sempre poderão ser requeridas nos setores que envolvam comunicação, publicidade, etc. Do mesmo modo, os problemas sobre preços a cobrar no setor de vendas irão reaparecer como questões sobre pagamentos aos trabalhadores, por exemplo, quais seriam as formas justas de contratação e demissão. Ter o direito de denunciar ações ilegais de uma empresa, mesmo que nela se esteja contratado, pode ser justificado por razões como evitar danos à própria consciência ou evitar a cumplicidade no delito (DAVIS, 2003), evitar prejuízos a terceiros ou à sociedade (DEGEORGE, 2009), impedir a produção de delitos (BRENKERT, 2010) etc. Uma réplica

contra estas justificações baseadas em normas de privacidade seria defender a maior força da regra de lealdade, como dever de todo funcionário (BOATRIGHT, 2009). A tréplica estaria em considerar que isto pode levar a tratar os funcionários como propriedades ou, ao menos, ignorar que o dever do funcionário é instrumental e passageiro, mas não inerente.

De modo similar, podemos agora perguntar: "como justificar contratação e demissão?". É consensual considerar errado a discriminação no emprego. Por extensão, contratar ou demitir por razões discriminatórias é injustificado, como mostraram os trabalhos de R. Epstein e de D. Hellman. Porém, muitos empregos requerem competências especiais e, por isso, é preciso indagar quando a discriminação se justifica? A resposta imediata é que o critério de discriminação deve ser relevante para o trabalho. Assim, ser negro não poderia servir como critério justificado. Mas e se estivéssemos falando da contratação de um ator para interpretar uma "personagem branca"? Poderíamos abrir exceções baseados em raciocínio de tipo consequencialista: como sustentou Lippert-Rasmussen, a discriminação se justifica se não causa dano aos envolvidos. Contudo, esta discussão ainda não esgotaria as dificuldades sobre contratação. Com efeito, em 1999, D. Miller defendeu que a contratação deve priorizar o mérito; A. Mason endossou que a relevância deve recair sobre a igualdade de oportunidades; S. Kershnar ainda afirmou que a decisão depende dos direitos de propriedade, já que a oferta de emprego implica o pagamento do serviço sobre propriedade. Esta última posição parece se justificar ainda mais quando lembramos que o empregador possui direito de demitir. Mas a réplica estaria em observar que o direito de demitir não elimina os direitos do demitido ou as normas para uma demissão justificada e justa. Do mesmo modo como parece errado contratar de forma discriminatória, muitos autores defendem que é igualmente errado demitir sem razão suficiente ou justa causa. Poder-se-ia inclusive acrescentar um argumento autonomista: McCall e Werhane defenderam a necessidade de "justa causa" pelo fato de a demissão implicar forte impacto em certos empregados, como aqueles que estavam contratados na mesma empresa por longos anos.

CONCLUSÃO

Discutimos diversos problemas típicos compreendidos na ética da administração. Vimos que esta pode incluir questões mais práticas, relativas à ética profissional, ou mais amplas, como ética do mercado, da econômica, da responsabilidade social, etc. A análise que fizemos destes itens permitiu averiguar que eles podem ser tratados em uma ética normativa e não apenas prática, além de incluir questões de metaética. Neste contexto, vimos que nos debates atuais frequentemente são possíveis modelos normativos mistos, que envolvem tanto raciocínio deontológico, quanto teleológico, de virtudes, de cuidado, etc. Enfim, para ser possível adotar modelos mistos, diríamos agora que as

variadas normas, supervenientes às variadas regras práticas, poderiam ser tratadas de um ponto de vista principialista, em semelhança aquele que Robert Alexy e Ronald Dworkin adotaram em teoria jurídica, Beauchamp e Childress adotaram em ética biomédica ou David Ross em filosofia. Além disso, para que as diversas normas que chegassem a compor este modelo principialista em ética da administração evitassem maiores tensões ou conflitos, o resultado da discussão metaética em torno dos modelos de *stakeholder* e *shareholders parecem nos levar a um princípio fundamental do tipo encontrado na ética do agir comunicativo, de Habermas. Com efeito, o* termo *stakeholders,* criado pelo filósofo Robert Edward Freeman para expressar o componente teleológico no desempenho de uma organização, rapidamente passou a ser usado não apenas na administração, mas também nas áreas da comunicação e tecnologia da informação, agora conotando o grupo de pessoas relevantes para o planejamento estratégico. *Stakeholders* compreende as pessoas que tem interesse na empresa,seja investidor ou não, capazes de legitimar as ações da organização (funcionários, gestores, credores, clientes, sindicatos, proprietários, o Estado). Por isso, designa o público estratégico. Sendo assim, não haveria outra forma de estabelecer normas morais a não ser de forma principialista e, mais que isso, mediante algum modelo comunicativo. Robert Alexy e, em parte, Habermas são exemplos de autores que reuniram em um mesmo modelo as teorias da comunicação e a teoria normativa (em direito ou em ética). E como na ética da administração os problemas normativos comumente atingem questões de agir estratégico comunicativo, então admitimos que normas morais devem atuar para regulamentar a conduta estratégica nos limites das justificações morais. O chamado modelo *stakeholders (partes interessadas)* é um resultado recente para a compreensão da empresa como organização social (comunicativa) ou, ao menos, que deva incluir a responsabilidade social em sua teleologia estratégica, o que não nega o lucro como objetivo das organizações, mas define este fim como equilíbrio social na distribuição entre os diversos interessados e participantes. Com isso logramos um mesmo modelo que prioriza tanto os interesses financeiros quanto os sociais e retributivos (o que alguns chamaram de modelo corporativo). O modelo de *shareholders (acionistas), cuja fonte e justificativa deveu-se ao período industrial, no qual uma organização era pensada como* entidade econômica e, seus fins, como benefícios dos proprietários ou acionistas, representaria atualmente um "modelo de responsabilidade financeira", não apenas por restringir arbitrariamente o significado de "responsabilidade", mas por fazer um uso estratégico de sua ambiguidade, já que "responsabilidade" pode designar tanto a capacidade de julgar adequadamente (sentido deontológico ou autonomista) quanto a capacidade de calcular as consequências das ações escolhidas (sentido consequencialista), deixando de justificar porque basear-se em ações estratégicas e não antes em ações comunicativas explícitas. Acreditamos que ambas os sentidos podem ser bem acomodados.

Como vimos, empresas são produtoras de recursos e de bens (meios e fins). Se ambos são seus produtos, então suas normas morais deverão regulamentar os meios segundo fins antes justificados. Esses recursos e bens incluem, obviamente, o impacto social e ambiental. Organizações podem impactar a sociedade ao procurar beneficiá-la diretamente, ou como parte de suas ações, ou ainda indiretamente. Então, a questão metaética estaria em saber se responsabilidade social pode ser tomada como um princípio? Isso se deve ao fato de que, quando perguntamos quem são os beneficiários de uma empresa, podermos incluir na resposta algumas pessoas que não pertencem a esta organização. Em certos casos, mesmo pessoas distantes ou estrangeiras poderão ser os beneficiados ou prejudicados por tais ações. Do mesmo modo, podemos perguntar quando as ações de uma organização devem ter por fim beneficiar financeiramente a ela própria, e não haveria problema algum em aceitar tais fins lucrativos se pudéssemos adotar mais de um princípio intermediário, contanto que (A) não priorizássemos nem o benefício social nem o benefício financeiro e (B) pesássemos os direitos e os riscos para todos os interessados. Então, teríamos que permitir que todos os interessados pudessem participar ou serem representados democraticamente acerca daquelas prioridades, tal que a priorização recairia nas circunstancias, por exemplo, distinguindo países e comunidades pobres e ricas. Como vimos, um argumento deontológico poderia defender o direito à propriedade privada da empresa, mas outro deontologista poderia também defender a autonomia de todos os participantes; do mesmo modo, um consequencialista poderia defender que existem problemas graves no mundo (social e ambiental) e as empresas são fortes candidatas para as ações beneficentes com estes fins, mas outro consequencialista poderia afirmar que a busca do lucro é um boa forma de garantir a melhoria social mediante a liberdade dos interessados. Se quisermos colocar as mesmas tensões em termos de teoria de justiça, teremos autores como O'Neill defendendo que empresas são “agentes de justiça” (semelhantes aos indivíduos e ao Estado) e, inversamente, Hsieh defendendo que estas obrigações sociais pertencem aos indivíduos e não às organizações. De modo similar, poderíamos agora ampliar ainda mais o escopo do problema e indagar se empresas devem possuir participação política e internacional. A cada caso, contudo, não fazemos outra coisa senão confirmar que interesses diversos estão em tensão, que não se resolve apenas no domínio da autoridade, pois a autonomia comunicativa permanece a garantia das regulamentações cabíveis.

TITLE: ETHICS OF ADMINISTRATION

ABSTRACT: We will discuss the most typical issues in the so-called "management ethics". We will begin by presenting a brief definition of ethics in this sector. We will move into the debate about who are the moral people in management. After that, we will analyze the models of shareholdres and stakehonderls. Then who should be the object of beneficence and respect in this practical field. Finally, we will dedicate chapters to answer what is permissible to sell, how we should negotiate and how we

should relate at work. In conclusion we will defend the principialist model and the theory of communicative action as a solution to the problems raised.

KEYWORDS: Ethic; Administration; Principalism.

BIBLIOGRAFIA

BAINBRIDGE, S.M. **The New Corporate Governance in Theory and Practice**. New York: Oxford University Press, 2008.

BOATRIGHT, J.R. Fiduciary Dutiesand the Shareholder-Management Relation: Or, What's So Special about Shareholders? **Business Ethics Quarterly**, 4(4): 393–407, 1994.

BOATRIGHT, J.R. ***Ethics and the Conduct of Business***. UpperSaddle River, NJ: P. P. H., 2009.

BRENNAN, J.; JAWORSKI, P.M. **Markets Without Limits: Moral Virtues and Commercial Interests.** New York: Routledge, 2016.

CARSON, T.L. **Lying and Deception: Theory and Practice**. New York: Oxford University Press, 2010.

DAVIS, M. Whistleblowing. **Oxford Handbook of Practical Ethics**, New York: Oxford University Press, pp. 539–563, 2003.

Donaldson, T. **Corporations and Morality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982.

DEGEORGE, R.T. ***Business Ethics***. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009.

FRIEDMAN, M. The Social Responsibilityof Business is to Increase its Profits. **New York Times Magazine** (September 13): 32–33, 122–124, 1970.
FREEMAN, R.E. **Strategic Management: A Stakeholder Approach**. Boston, MA: Pitman, 1984.

HEATH, J. **Morality, Competition, and the Firm: The Market Failures Approach to Business Ethics**. New York: Oxford University Press, 2014.

MASON, A. Appearance, Discrimination, and Reaction Qualification. ***Journal of Political Philosophy,*** 25(1): 48–71, 2017.

PHILLIPS, R.; MARGOLIS, J.D. Toward an Ethics of Organizations. **Business Ethics Quarterly**, 9(4): 619–638, 1999.

SANDEL, M.J. **What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets**. New York: Farrar, Strausand Giroux, 2012.

SATZ, D. **Why Some Things Should Not Be For Sale: The Moral Limits of Markets.** New York: Oxford University Press, 2010.

STOUT, L.A. Bad and Not-so-Bad Arguments for Shareholder Primacy. **Southern California Law Review,** 75(5): 1189–1210, 2002.

STRUDLER, A. What to Do with Corporate Wealth? **Journal of Political Philosophy**, (25)1: 108–126, 2017.

ÉTICA DO TRÂNSITO

Fernando Maurício da Silva
fernando.silva@fmpsc.edu.br

RESUMO: Por "ética do trânsito" entendemos o estudo metodológico de questões normativas que afetam a mobilidade urbana. Discutiremos alguns dos problemas mais recorrentes neste sentido. Dividiremos estas questões segundo seu escopo normativo, sobre o que adotaremos como método a divisão principialista de normas e regras morais no trânsito. Mostraremos, como resultado, de que modo problemas sobre autonomia, beneficência, justiça e não-maleficência podem ser modulados e, enfim, apresentaremos razões para sustentar um modelo misto normativo em ética do trânsito.

PALAVRAS-CHAVE: Ética do trânsito; Ética normativa; Principialismo.

INTRODUÇÃO

A literatura acadêmica sobre ética do trânsito é bastante escassa quando comparamos com estudos de ética prática e normativa de outros setores, como é o caso da ética médica, e quando comparamos com estudos descritivos sobre ética no trânsito. Esta privação das investigações em ética normativa do trânsito se acentua ainda mais quando reparamos que as questões morais têm sido quase exclusivamente orientadas por discussões pedagógicas e políticas, por exemplo, quando falamos em cidadania e educação para o trânsito. Não podemos ter dúvidas sobre a relevância de todos estes campos, mas é igualmente certo existirem problemas estritos de ética normativa relativos ao trânsito. As discussões que se seguem pretendem oferecer uma introdução a estes problemas.

1. O PRINCÍPIO DE AUTONOMIA NO TRÂNSITO

Costuma-se compreender a condução de veículos e seus acidentes como responsabilidade individual. Isto pressupõe que o indivíduo é autônomo e, acima de tudo, quase sempre capaz de evitar acidentes. Assim, entende-se a responsabilidade como uma característica da autonomia, isto é, a capacidade de responder pelos próprios atos, juízos e escolhas. Contudo, tornou-se aceitável reconhecer que a responsabilidade sobre eventos no trânsito possa ser distribuída. Neste caso, nem todo problema sobre responsabilidade deverá recair sobre obrigações relativas à autonomia, representando passo

importante em ética do trânsito fazer esta distinção[28]. Podemos afirmar, portanto, que a responsabilidade dos usuários deve ser definida cuidadosamente quanto a sua autonomia ou aos outros fatores causais que determinam o evento e sua gravidade. Assim, não há razão alguma para definirmos a responsabilidade unicamente em termos de uma ontologia dos eventos topográficos (a localização do indivíduo causador de um efeito), quando frequentemente a solução recai tanto sobre a geografia do trânsito quanto sobre a temporalidade das ações (frequência dos acidentes relativa às regiões e populações, durabilidade das tecnologias relativa à demanda dos usuários, demora das ações institucionais necessárias para a eficácia dos resultados, etc.). Inclusive já não possuímos mais razões para omitir questões sobre a responsabilidade da indústria automobilística, por exemplo, na obrigatoriedade de tecnologias para evitar colisões ou minimizar os danos. Industrias estadunidenses, a partir da década de 1960, passaram a adotar métodos de "resistência ao impacto" (*crashworthiness*) baseadas no "modelo de segunda colisão", isto é, nos dados obtidos após a colisão, capazes de fornecer informações para as indústrias automobilísticas alterarem suas tecnologias, o que representa um modelo misto ao distribuir a responsabilidade entre condutores e fabricantes (WETMORE, 2004). Certamente conceitos referentes à autonomia, como "direção defensiva" (para uma expressão utilitarista) ou "prudência" (para um conceito derivado da ética de virtudes) permanecem relevantes e, em muitos casos, prioritários, mas disso não se segue que as obrigações que recaem sobre a autonomia dos usuários sejam sempre a diretriz primeira da ética do trânsito. Afinal, sabemos que para a condução de veículos não rodoviários, como aviões, navios e trens, a responsabilidade costuma ser melhor distribuída, o que obviamente se deve a tecnologia dos veículos e ao tipo de via. Mas não vemos razão para não aplicar o mesmo raciocínio ao trânsito rodoviário, desde que, obviamente, todos os envolvidos e interessados (pessoas, instituições de trânsito, indústrias, etc.) estejam implicados.

Não há dúvidas que existem normas de autonomia no trânsito rodoviário. Nos dois últimos séculos a condução de veículos automotivos se tornou um modo indispensável de incremento da autonomia dos indivíduos, em termo de mobilidade urbana. Assim, se em ética podemos entender por Princípio de Autonomia o conjunto de normas que exigem respeitar a liberdade dos indivíduos, suas escolhas e preferências, bem como seus direitos de propriedade, então certamente recairá neste princípio aquelas formas de obrigação e permissão relativas ao condutor de veículos. Isso se confirma no fato de regras de privacidade serem muitas vezes alegadas para impedir monitoramento ou vigilância direta de condutores.

[28] A ontologia tradicional colocava o problema desta forma: há um evento B que foi causado por um ato A e de responsabilidade do indivíduo Z, tal que Z é usuário da via em que o ato A foi realizado. Portanto, tratava-se de um raciocínio de imputabilidade causal. Mas não é difícil ver porque este tipo de raciocínio causal linear é problemático: primeiro, não é verdade que a causalidade do trânsito deva-se a um ato isolado; segundo, é duvidoso que o ato A sempre coincida com a intenção ou o descuido do indivíduo Z; enfim, seria mais adequado falar em uma relação multifatorial que levasse em conta estudos de estatística e probabilidade mais cuidadosos, o que por si só levaria a distribuição da responsabilidade. Não é verdade que a responsabilidade sempre recaia sobre o "erro humano" (PETRIDOU; MOUSTAKI, 2000), pois em certos casos é preciso considerar fatores relativos à engenharia das vias e dos veículos ou condições sociais e econômicas. Alguns estudos mostraram que o projeto das estradas é um fator mais relevante que a imprudência dos condutores ou, pelo menos, que a qualidade das vias e a gravidade dos acidentes (com vítimas, com feridos, com morte) estão diretamente relacionados (LEAL, 2013).

Porém, que um Princípio de Autonomia possa ser aqui especificado em termos de privacidade do proprietário sobre seu veículo não significa falarmos em um princípio prioritário ou um princípio absoluto, mas apenas *prima facie*, pois o direito de liberdade de movimento pode entrar em tensão com o direito social de transporte acessível para todos os beneficiários, ou com regras de segurança para cada usuário. Que eu seja um condutor de veículo devidamente habilitado significa que eu tenho o direito de mobilidade livre sem necessitar justificar-me para terceiros, mas também que minha condução respeite a autonomia dos demais condutores, bem como, para falarmos agora em um Princípio de Justiça, a segurança e a legalidade no trânsito ou, para um Princípio de Beneficência, a acessibilidade comum[29].

Atualmente alguns estudiosos alegam que um meio típico de desrespeito à privacidade está no uso tecnológico para monitoramente de variados tipos, como vigilância das vias, dos automóveis e dispositivos de bafômetro ou travamento automático do veículo. Não há dúvidas que a tecnologia da informação pode e deve ser usada para controle dos condutores, justificada pelo aumento da segurança, mas é igualmente relevante questionar os limites dessa justificação quando aumentam a vigilância extensiva, diminuindo a privacidade (ZIMMER, 2005). Uma resposta moderada para este problema estaria em dizer que na ética do trânsito temos uma "privacidade pública" quando comparada com as regras de privacidade de outros setores (NISSENBAUM, 1998), mas esta tese é verdadeira precisamente por mostrar que a privacidade não é o único elemento que compõe a autonomia do condutor. Afirmar que a privacidade pública deve ser discutida na forma de "integridade contextual" significa que o Princípio de Autonomia deve ser entendido de forma *prima facie* e não de forma incondicional, e que suas regras serão específicas aos contextos geográficos, sociais, econômicos, ou de segurança, de tecnologia, etc. É certamente justificável aplicar meios de controle para direção alcoolizada, mas é injustificável *prima facie* a vigilância sobre o destino dos viajantes em vias rodoviárias em geral. Para justificar uma vigilância deste segundo tipo, precisaríamos de regras auxiliares que especificassem casos que ultrapassam a privacidade, como para veículos de carga. Assim, poderíamos afirmar que pertence ao Princípio de Autonomia o corolário de que normas e códigos éticos devem poder ser respeitados sem que levem os indivíduos a abdicarem de sua privacidade. Por exemplo, normas podem ser usadas para obter informações sobre o proprietário do veículo mediante o número da placa (ZIMMER, 2005), ou diretamente sobre o condutor mediante o registro de habilitação, mas não haveria forma *prima facie* de justificar estes meios para a quebra da privacidade de informações pessoais sobre os demais setores da vida civil, penal, etc.

Outra forma de mostrar como a autonomia permanece podendo ser tratada, por princípio, como objeto de respeito no campo da ética do trânsito, está no fato de que o grande desenvolvimento tecnológico

[29] Logo, podemos dizer que tanto a segurança no trânsito quanto a liberdade de mobilidade são princípios *prima facie*, no sentido de D. Ross, ou mandamento de otimização, em distinção as regras morais que são prescrições na forma de dever definitivo, no sentido de R. Alexy. Pois a ligação entre veículo automotivo e a automobilidade (liberdade de movimento, privacidade, etc.) ou a segurança são igualmente relevantes. Inflacionar esta última poderia levar a ações autoritárias de controle dos interesses dos indivíduos em nome da segurança.

hoje permite tanto a maior vigilância e criminalização quanto a melhoria da segurança dos veículos com outros incrementos da privacidade. Automóveis são propriedade privadas e algumas vias também são privadas, certos veículos podem ser território federal e certas tecnologias de comunicação a bordo parecem ser mais incrementadas no campo privado. Este ponto pode mais facilmente ser apresentado quanto à clássica relação entre autonomia e *paternalismo*[30]. Diremos, contudo, que o paternalismo jamais se justifica, mesmo nos casos chamados de "paternalismo fraco", isto é, quando o indivíduo não autônomo é impedido de agir para não causar danos à terceiros. Em vez desta linha de argumentação, propomos um raciocínio principialista, isto é, que avalia a relação entre princípios: é justificável limitar ou restringir a autonomia dos condutores ou impedir que condutores não autônomos dirijam veículos (condutores embriagados, em excesso de velocidade, não habilitados, menor de idade, etc.) se e somente se outros princípios normativos puderem ser respeitados com maior carga ou peso moral igualmente *prima facie*. Por exemplo, comparemos as seguintes justificações: (i) é justificável obrigar o uso de cinto de segurança para reduzir os custos/danos em saúde pública, como ambulâncias para atendimento ou ortopedias hospitalares; (ii) obrigar o uso do cinto de segurança para o próprio bem do condutor; (iii) obrigá-lo para o bem próprio ou comum e por razões econômicas. As duas últimas justificações são casos de paternalismo forte e fraco, mas a primeira não: com efeito, enquanto a terceira supõe um bem comum que dificilmente poderá ser descrito e a segunda exige que o indivíduo aceite concepções de bem que ele mesmo não escolheu livremente, somente no primeiro caso a autonomia está sendo limitada em nome de outra obrigação igualmente *prima facie*, que recai sobre um Princípio de Justiça (custos sociais e saúde pública). Schonsheck (1994) defendeu que o cinto de segurança deve ser obrigatório tanto para o bem do indivíduo quanto por razões econômicas. Mas o ponto é que o argumento serve para culpar um motorista porque, afinal, somente motoristas podem causar acidentes de trânsito e serem responsabilizados por suas ações. Porém, não é verdade que sempre não usar cinto de segurança implica danos e custos para si mesmo e para os outros, assim como é verdade que o cinto de segurança evita riscos em termos estatísticos. Portanto, o que deveria ser levado em consideração é o cálculo de risco e gravidade dos danos (Princípio de Beneficência) em relação ao incremento da autonomia (por exemplo, segurança tecnológica). Como demonstrou Dworkin (1986), se o único argumento para obrigar que condutores usem capacete fosse o custo econômico, então poderíamos eliminar a obrigatoriedade do seu uso bastando incluir no licenciamento obrigatório a compra de seguro médico para cobrir tais custos. Isso mostra que nossa justificação para uso obrigatório de instrumentos de segurança não pode estar baseada unicamente na exigência de benefício próprio ou no padrão de diminuição de custos. Não proibimos que as pessoas

[30] São muito conhecidas as acusações de paternalismo do Estado ou dos órgãos de trânsito, cujos exemplos mais simples são o uso obrigatório de cinto de segurança (em 1994 no Brasil), o kit de primeiros socorros para automóveis (artigo 112 do Código de Trânsito Brasileiro de 1997), capacetes para ciclistas e motociclistas, etc. O argumento em favor do paternalismo afirma que a liberdade pode ser restringida quando os indivíduos não podem decidir autonomamente sobre os riscos que podem infringir a si mesmos ou a terceiros.

fumem unicamente para o seu bem ou devido aos custos com assistência à saúde. Então por que deveríamos proibir que alguém assumisse o risco de dirigir sem cinto de segurança ou sem capacite? A violência no trânsito é certamente motivo para restringir a privacidade, mas não restringimos a privacidade de famílias unicamente devido aos índices estatísticos de violência doméstica contra a mulher e a criança. Do mesmo modo, a proibição da condução embriagada raramente é justificada em nome do bem do condutor, mas em nome dos riscos à terceiros e, notemos, devido ao fato de que o embriagado não pode mais assumir as responsabilidades de um condutor, tendo perdido em grande parte sua capacidade de condutor autônomo. Assim, não basta mostrar que os riscos a terceiros aumentaram, mas é preciso mostrar que a autonomia está comprometida, sem o que não constatamos o desequilíbrio entre os pesos dos Princípios de Autonomia e de Não-maleficência. Pois, notemos mais uma vez, a configuração da proibição voltaria a modificar-se se o condutor levemente embriagado estivesse de posse de um "carro autônomo" com baixa estatística de acidentes.

2. O PRINCÍPIO DE NÃO-MALEFICÊNCIA NO TRÂNSITO

Muitas estatísticas em epidemiologia têm mostrado que acidentes de trânsito lideram as causas de morte para certos índices em muitos países (HUSAK, 2004). Esta é sem dúvida uma boa razão para intervenções em favor da segurança nas estradas. Mas a pergunta ética é como intervir, quais meios incrementam melhor os fins a serem atingidos, quais normas se justificam? O trânsito existe para incrementar a autonomia de indivíduos, empresas, Estados, etc. Perdas destes valores são certamente graves. Os acidentes de trânsitos merecem ser pensados mediante o termo "gravidade", mas é sempre preciso questionar se estamos falando da gravidade real ou provável, dos danos ou dos custos, da sociedade ou do indivíduo, etc. Na ética do trânsito, um Princípio de Não-maleficência pode ser entendido ao menos como não produzir riscos desnecessários aos demais condutores. Existem regras de segurança no trânsito que certamente tocam as políticas públicas e a legalidade, mas há outras que dependerão de cálculos de riscos e benefícios dos usuários ou custos e vantagens da engenharia e agência de trânsito. Podemos falar em um Princípio de Não-maleficência no trânsito porque neste setor os riscos de danos, ferimentos e morte é bastante alto, e ultrapassa claramente os riscos domésticos que alguém por ventura poderia ter o direito de assumir (como o risco de trocar uma lâmpada ou a resistência do chuveiro). Entretanto, poderíamos agora comparar o alto índice de mulheres que são vítimas de violência doméstica e veríamos que nem sempre o risco no trânsito merece ser tratado como um problema separado. Ao contrário, em grande parte merece ser tratado como questão de saúde pública, por exemplo, quando a estatística indica grande probabilidade de risco em veículos e vias de certo tipo ou maior gravidade dos ferimentos para certa faixa etária ou classe econômica.

3. O PRINCÍPIO DE JUSTIÇA NO TRÂNSITO

Ao menos duas coisas tocam questões de justiça quando falamos em ética do trânsito: os recursos políticos para os beneficiários do trânsito e a formulação das leis de trânsito. Quanto a este último aspecto, as leis de trânsito podem cumprir ao menos duas funções: o ordenamento do uso do trânsito e a criminalização do usuário infrator. Agora poderíamos levantar a questão: até que ponto a criminalização é necessária ou até que ponto se justifica? No que diz respeito ao trânsito, a questão costuma ser colocada em termos de infração grave ou menos grave. Porém, esta forma de colocar o problema faz confundir normas de não-maleficência e obrigações de justiça. Poderíamos começar por perguntar o que é uma infração grave? [31] Existem convenções sobre o certo e errado na ética do trânsito, mas estas convenções merecem ser questionadas, sejam originadas entre leigos ou profissionais da gestão do trânsito. Do mesmo modo, temos boas razões para discutir quando a gravidade da infração no trânsito pode ser tratada retributivamente como crime e quando pode receber outras considerações consequencialistas. Isto significa que, assim como o Princípio de Beneficência exigiria considerar cálculos de custos e de riscos, para uma teoria da justiça no trânsito seria preciso considerar dois pesos: a proibição e a prevenção. Nosso argumento seria o seguinte: se faz parte da justiça do trânsito a alocação e construção de recursos para garantir a mobilidade urbana, se a automobilidade somente pode ser limitada quando esta limitação aumenta tanto a autonomia do usuário quando a autonomia da própria automobilidade em geral, então é preciso primeiro buscar meios de prevenção e apenas criminalizar na proporção desses recursos. Não podemos criminalizar um ato, como observou Schonsheck (1994), sem a devida promulgação e sem o devido cumprimento dos recursos, custos e efeitos colaterais da lei. Antes de criminalizarmos os indivíduos por matarem ao dirigirem embriagados, devemos considerar recursos para impedir a direção intoxicada, com o que prevenimos o ato e sem a necessidade de criminalização. O mesmo poderia ser dito em relação ao excesso de velocidade, a ser permitido apenas em proporção à segurança dos veículos, as condições da via e a tecnologia disponível. É este argumento que tem levado alguns países a justificarem o gerenciamento de equipamento de travamento de álcool, que impede o motorista embriagado de dar partida no veículo. O ponto de Schonsheck é que a criminalização não necessita ser priorizada, e defendemos que isto pode ser alcançado pesando os demais princípios normativos. Portanto, um escólio ao princípio de justiça no trânsito parece ser este: há muitos modos de evitar a direção embriagada e

[31] Dirigir alcoolizado e excesso de velocidade costumam vir no topo da lista. Contudo, estudos apontam para o fato de, apesar do excesso de velocidade ser a maior causa de morte no trânsito, em certos países muitas pessoas consideram o excesso de velocidade uma ação não muito grave (CORBETT, 2000). O mesmo não ocorre com o dirigir alcoolizado, melhor aceito quando se trata de punição sobre infrações com danos, muito embora as causas de morte e ferimento neste campo não ultrapassam aquelas por excesso de velocidade. Esta diferença na opinião pública mostra que não são apenas os custos e dados das ações que são levados em consideração nos julgamentos morais, mas também considerações sobre a responsabilidade e a autonomia dos condutores.

variados meios de atingir os fins da mobilidade urbana, e se houver formas de atingir os fins próprios do trânsito e evitar danos e riscos que não se dê mediante a criminalização, então devemos preferir tais modos, pois a criminalização é *um* desses meios e não *o* meio de atingir tais fins[32].

. Outro conjunto de problemas típico para o escopo de um Princípio de Justiça diz respeito à justiça distributiva e à renda. Padrões socioeconômicos locais podem ser relevantes em ética do trânsito. É evidente que países pobres, assim como os pobres em cada país, são mais afetados pela insegurança e morte no trânsito. Trata-se de uma importante relação entre custo econômico e danos humanos. É preciso acrescentar aos índices estatísticos que países de baixa renda apresentam números de mortes por acidentes superior aos países de alta renda (JACOBS et al. 2000), além de que fatores socioeconômicos também afetam a gravidade dos efeitos (ZAMBON; HASSELBERG, 2006) e os tipos de lesões, mesmo para o caso de veículos de igual segurança (LAFLAMME et al. 2005). A razão mais imediata é que os pobres não podem dispor de um carro ou de um carro com tecnologia de segurança substantiva e, por isso, estão mais expostos aos riscos como pedestres, ciclistas e motociclistas. Outra razão é a qualidade das vias ou a existência de transporte público de qualidade, cuja deficiência induz os usuários a procurarem meios mais baratos, apesar de menos seguros, de mobilidade. Em países de alta renda, os recursos de segurança das vias e da tecnologia dos veículos são melhores aplicados, diminuindo o número de fatalidades e lesões graves. Portanto, estes problemas dizem respeito à justiça distributiva, aos direitos humanos e outros componentes[33].

4. O PRINCÍPIO DE BENEFICÊNCIA NO TRÂNSITO

A principal finalidade no gerenciamento da segurança, da infraestrutura e dos veículos é a mobilidade. Outrora este fim levou a negligenciar a segurança, situação que seguramente sofreu importantes modificações. Contudo, apesar dessas melhorias, isto não basta para falarmos no conteúdo de um Princípio de Beneficiência do trânsito. É mesmo um vício não mais justificável pensar a ética do trânsito em termos que priorizem o condutor de veículos e a punição das infrações. Longe desse tipo de priorização ser justificável, atualmente há motivos suficientes para tratar como igualmente prioritários as

[32] Isso não quer dizer que não possamos aceitar raciocínios sobre justiça baseados na gravidade da infração para estabelecer a proporção da punição, como defendeu Husak (1994). Mas permaneceria a dificuldade que, como o próprio Husak admite, que dirigir embriagado não é grave infração por si mesma não fosse o argumento acessório que parece demonstrar seu alto risco, isto é, suas consequências. Se dirigir sóbrio em excesso de velocidade parece implicar risco potencial maior que dirigir levemente embriagado e em baixa velocidade, então deve estar claro que não pertence ao escopo do Princípio de Justiça apenas as formas de criminalização e pesos da pena, mas também e talvez antes a produção dos recursos de prevenção.

[33] Daniels (2001), partindo da teoria da justiça como equidade de Rawls, defendeu que no campo da assistência à saúde as desigualdades são severamente grandes, tal que um modelo de equidade em saúde deveria levar tanto à distribuição dos recursos de saúde quanto ao maior acesso à saúde (DANIELS et al. 2004). Neste sentido, poderíamos perguntar se não é uma questão de justiça um usuário ter o direito de não ser ferido ou morto no trânsito? A justiça necessitaria, para dizer o mínimo, especificar quem são os vulneráveis e, além disso, quais as causas que tornam estes indivíduos mais ou menos vulneráveis por razões sociais, econômicas e políticas (NANTULYA; REICH, 2003).

necessidades de crianças, idosos e jovens como usuários do trânsito e expostos aos seus riscos, estejam na qualidade de pedestres ou de "caronas" (FONTAINE; GOURLET, 1997). Por exemplo, o trânsito oferece maior risco para pedestres e ciclistas que para motoristas, bem como para crianças como pedestre ou caronas. Hokstad e Vatn (2008) questionaram se deveríamos gastar mais recursos com infratores do que inocentes nas vias públicas, questão sobre justiça que poderíamos traduzir, agora no escopo do Princípio de Beneficência, sobre quais beneficiários deveriam ser priorizados no trânsito e em quais circunstancias? Quando seria o caso de priorizar os usuários que estão expostos a maiores riscos? Alguém poderia responder que pedestres possuem o mesmo direito de mobilidade e, além disso, representam população mais vulnerável e, a partir disso, sustentar que são prioritários para os benefícios gerados pelo trânsito. Mas outros poderiam responder que é preciso distinguir os tipos de usos do trânsito, de forma que as obrigações e proibições de condutores, proprietários, pedestres e caronas não podem ser tratados como iguais. Então teríamos que responder que é uma questão de justiça distinguir as diferentes formas de usos do trânsito, mas disso não se segue que a diminuição dos riscos e a produção da beneficência devam privilegiar os usuários do mesmo modo como em questões de justiça. Pois, insistamos, reconhecer os diferentes grupos de risco deve levar a responsabilizar diferentes indivíduos e setores, para que não limitemos a ética do trânsito apenas a questões sobre punição de condutores.

Houve quem argumentou que o trânsito moderno é primariamente organizado para os condutores de veículos devido aos enormes custos gastos na construção de vias e demais instrumentos de tráfego. Porém, não bastará replicar que a priorização do veículo implica maior risco para pedestres, pois o transporte público ocupa-se mais de pedestres e tripulantes do que de condutores, assim como o trânsito pressupõe que o condutor possa entrar e sair dos veículos com segurança e através de outros meios presentes no trânsito, como calçadas, etc. O raciocínio que deriva a priorização do uso de veículos a partir dos custos gastos com estes somente faria sentido se estivéssemos diante de escassez de recursos, mas com isso teríamos que concluir que há um grande custo moral assumido devido à escassez dos recursos para cumprir nossos fins morais. Recursos escassos são motivos para definir prioridades e não simplesmente para evitar questionar como e quais recursos devem ser usados. Contudo, é correto pensar a priorização da beneficência mediante cálculos de utilidade, desde que com isso se considere, além de um cálculo de custo-benefício, também riscos, danos, gravidades e expectativas. Limitar o cálculo de utilidade ao seu sentido econômico levaria a reduzir a relação entre benefício e segurança ou entre risco e punição à capacidade de pagar, o que poderia privilegiar pessoas ricas cujo custo monetário relativo é menor que pessoas com poucos recursos. Podemos aceitar que pessoas conduzam motocicletas em função do menor custo e apesar do maior risco de vida, desde que isso não signifique simplesmente medir o valor da vida em termos monetários, mas também em termos de liberdade de mobilidade, privacidade e distribuição justa de oportunidades de locomoção.

CONCLUSÃO

Discutimos como formas de responsabilidade, segurança, incumbências e outros componentes do trânsito devem ser distribuídos no escopo de princípios éticos normativos de tipos diferentes. Grupos de usuários distintos, como crianças, jovens e idosos, deficientes ou não, podem recair sob um mesmo princípio, mas admitir modos diversos de especificação. Os modos de segurança e vulnerabilidade também são diversos para estes grupos, de modo que podemos falar de um mínimo digno para tais usuários e uma maximização eficaz a ser buscada pelos órgãos e indústrias competentes. Isso nos leva a aderir aos modelos mistos tanto sobre segurança no trânsito quanto sobre responsabilidade sobre o trânsito, a reunir, novamente, condutores, empresas, governos, etc. Portanto, são diversas as populações de usuários, seja conforme critérios etários, econômicos, sociais e outros, e também são diversas as competências, físicas ou jurídicas. Foi diante deste quadro multifatorial que apesentamos a abordagem dos quatro princípios.

TITLE: TRAFFIC ETHICS

ABSTRACT: By "traffic ethics" we mean the methodological study of normative issues that affect urban mobility. We will discuss some of the most recurring problems in this regard. We will divide these questions according to their normative scope, on what we will adopt as a method the principlist division of moral norms and rules in traffic. We will show, as a result, how problems about autonomy, beneficence, justice, and non-maleficence can be modulated, and, finally, we will present reasons to support a mixed normative model in traffic ethics.

KEYWORDS: Traffic ethics; Normative ethics; Principialism.

REFERÊNCIAS

HOFFMAN, Maria Helena. Áreas de intervenção da psicologia do trânsito. **Alcance** (Psicologia), Itajaí, n. 2, 2000.

BRANDIMARTE, Leal. **Análise da Relação das Características das Rodovias e Vias Urbanas com as Causas de Acidentes**. Rio de Janeiro: UFRJ/Escola Politécnica, 2013.

DANIELS, N. **Just health care**. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.

DANIELS, N; KENNEDY, B; KAWACHI, I. **Health and inequality, or, why justice is good for our health**. In: Anand S, Peter F, Sen A, editors. Public health, ethics and equity. Oxford: Oxford University Press; 2004. p. 63–92.

DWORKIN, Ronald. **Law's empire.** Cambridge, USA: Belknap Press, 1986.

FONTAINE, H; GOURLET, Y. Fatal pedestrian accidents in France: A typological analysis. **Accident Anal Prevition**, Virginia, v.29, n. 3, p. 303–312, 1997.

HOKSTAD, P; VATN, J. Ethical dilemmas in traffic safety work. **Safety Science**, v. 46, p.1435–1449, 2008.

Husak D. Vehicles and crashes: Why is this moral issue overlooked? **Soc Theor Pract**, Virginia, v.30, n.3, p. 351–370, 2004.

JACOBS, G; AERON-THOMAS, A; ASTROP, A. **Estimating global road fatalities**. London: Transport Research Laboratory; 2000.

LAFLAMME, L; VAEZ, M; HASSELBERG, M; KULLGREN, A. Car safety and social differences in traffic injuries among young adult drivers: A study of two-car injury-generating crashes in Sweden. **Safety Science**, v.43, p. 1–10, 2005.

LEAL, Bruno Alexandre Brandimarte. Análise da Relação das Características das Rodovias e Vias Urbanas com as Causas de Acidentes. UFRJ/Escola Politécnica, Rio de Janeiro: 2013.

NANTULYA, V.M.; REICH, M.R. Equity dimensions of road traffic injuries in low and middle income countries. **Journal Injury Control and Safety Promotion**, v.10, n. 1, p. 13–20, 2003.

NISSENBAUM H. Privacy as contextual integrity. **Washington Law Review,** v.79, n.1, p. 119–157, 2004.

PETRIDOU, Eleni; MOUSTAKI, Maria. Human factors in the causation of road traffic crashes. **European Journal of Epidemiology**, September, v. 16, n. 9, p. 819-826, 2000.

RAIA Jr., A.A. **Fundamentos de Segurança no Trânsito**. Departamento de Engenharia Civil. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

RAIA Jr., A.A.; SANTOS, L. Acidente Zero: utopia ou realidade? **Anais do XV Congresso Brasileiro de Transporte e Trânsito**, Goiânia. Anais em CD ROM, 2005.

SCHONSHECK, J. **On Criminalization.** An essay in the philosophy of criminal law. Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic Press, 1994.

ZAMBON, F; HASSELBERG, M. Socioeconomic differences and motorcycle injuries: Age at risk and injury severity among young drivers. A Swedish nationwide cohort study. Accident Analysis & Prevention, v.38, p.1183–1189, 2006.

ZIMMER, M. Surveillance, privacy and the ethics of vehicle safety communication. **Ethics Info Tech**. v.7, p. 201–210, 2005.

WETMORE J. Redefining risks and redistributing responsibilities: Building networks to increase automobile safety. **Science Tech Human Values**, Virginia, v. 29, n.3, p. 377–404, 2004.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

PIBID EM FOCO: FORMAÇÃO POLÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erica de Oliveira GONÇALVES (FMP)[34]
erica.golcalves@fmpsc.edu.br
Kelly Mendes de MOURA (FMP)[35]
kelly.moura@aluno.fmpsc.edu.br
Thuanny Soares DUTRA (FMP)[36]
thuanny.dutra@aluno.fmpsc.edu.br

RESUMO: Este relato objetiva apresentar ações de intervenção realizadas por discentes participantes do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). O projeto "Eleições" foi desenvolvido com crianças de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Palhoça SC. Por meio da observação participante em sala de aula percebemos a importância de trabalhar com projeto as questões políticas, no caso as eleições presidenciais e governamentais que seriam realizadas em outubro de 2018. Para a realização do projeto utilizou-se o debate como principal estratégia de construção de conhecimento coletivo com foco na formação política. As crianças simularam uma eleição para governador e presidente, criaram partidos, inscreveram candidatos, apresentaram propostas e realizaram a eleição para escolher um candidato. Os resultados da pesquisa apontam que o incentivo a construção coletiva de conhecimento e as práticas argumentativas e reflexivas em sala de aula contribuem para a formação política do estudante.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Política; Anos Iniciais; Práticas Argumentativas.

1 INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade, na qual sua grande maioria exerce o direito ao voto de forma equivocada, sem participar de debates ou conhecer o papel de cada candidato, torna-se essencial debater a importância de abordar política em sala de aula. Martins e Dantas (2004, p. 272) afirmam

[34] Pedagoga, Mestre em Educação e Professora na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)

[35] Bolsista Capes/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e acadêmica da 6ª fase do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça.

[36] Bolsista Capes/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e acadêmica da 6ª fase do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça.

que a sociedade, por ter o papel de escolher quem irá ao poder, deve orientar e fomentar debates e trocas de informações em diferentes instâncias.

Não é incomum acreditar que as crianças não podem ou não sabem discutir sobre aspectos da política por ser um assunto para adultos. No entanto, uma formação política desde os primeiros anos do ensino fundamental pode contribuir para potencialização da habilidade de argumentação e da criticidade na criança e, portanto, devem fazer parte do currículo escolar. Segundo Araújo e Puig (2007, p. 121), a escola deve compreender que "educar não é unicamente instruir, mas oferecer uma experiência significativa que prepara para a vida como cidadão (ARAÚJO e PUIG, 2007, p. 121) ". Sabendo da necessidade de incentivar cidadãos para que conheçam seus direitos e conheçam a fundo o papel dos representantes eleitos pela sociedade para o executivo (presidente, governador, prefeito) e legislativo (vereador, deputado, senador|)|,bem como tenham criticidade e argumentação para exercer seu direito ao voto. A escola, para isto, pode promover um espaço de debate e práticas reflexivas e argumentativas para construção do conhecimento coletivo em sala de aula. Acerca disto, Orizco e Gomes (2014, p.100) afirmam:

> Um cidadão não se torna interativo da noite para o dia, deverá passar por um processo de tentativa e erro, e de transformação cultural importante. O que está em jogo, é preciso ressaltar não é somente o domínio prático de um novo instrumento, mas o situar-se ativa e criticamente em uma epistemologia distinta e em uma estratégia cognitiva do intercâmbio, da ação criativa e não somente da memorização e repetição, em que o experimentar e o arriscar vão permitindo o conhecer e o produzir, e finalmente o aprender. (ORIZCO GÓMEZ, 2014, p. 100)

Martins e Dantas (2004, p. 272) comentam que a "educação é capaz de despertar em cada um o espírito necessário à manutenção do poder do povo", na esteira deste pensamento, este relato busca apresentar a necessidade de abordar política dentro da sala de aula, assim como apresentar os resultados obtidos por meio de uma proposta aplicada em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, de escola pública, na rede estadual de Palhoça**.**

O campo de atuação desta inserção em sala foi oportunizado por meio da participação enquanto discente do PIBID - Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O PIBID é uma ação política do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo aproximar os discentes de licenciatura com a prática com o cotidiana das escolas, assim como conhecer o contexto que elas vivem.

O PIBID na Faculdade Municipal de Palhoça teve início em agosto de 2018, e em setembro nosso campo de trabalho foi na Escola Educação Básica Professora Claudete Maria Hoffmann Domingos da rede municipal de Palhoça SC. Entre os projetos que ocorreram, o primeiro realizado

em uma turma de 4º ano teve início com inserções envolvendo discussões e debates em sala de aula com temáticas do cotidiano das crianças, por meio da contação de história do livro "Malala uma menina muito corajosa" da autora Jeanette Winter. O segundo projeto, é o "Eleição", do qual versa este texto.

Tendo em vista e complementando as inserções realizadas com a turma de quarto ano, o presente relato de experiência busca contribuir com a divulgação de práticas de sala de aula que promovam a formação política do estudante. Trata-se de uma observação participante de pedagogas em formação inicial. Segundo Gil (2008. p. 31) "a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa".

2 AÇÕES PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA EM SALA DE AULA

Na turma de quarto ano na qual o projeto foi desenvolvido, a professora regente já trabalhava regularmente sobre temas do cotidiano das crianças. No primeiro dia de observação, a Professora Regente fez uma roda de conversa com as crianças, com a temática do feriado de 7 de setembro. Dentre os assuntos estava o museu nacional que pegou pegou fogo[37]. Partindo desta informação, a professora questionou: "Se no museu estava a carta de independência, e ela se perdeu no incêndio, não haveria mais feriado?". Percebemos que as crianças se mostraram bem pensativas, mas logo informaram: "Haverá sim, pois hoje em dia não encontramos mais a carta somente no museu", um dos alunos completou dizendo: "encontramos em livros e até na internet".

Na interpretação de Paulo Freire (1996), entende-se que ensinar não é transferir conhecimento e que, quando o professor entra em sala de aula, deve estar atento aos questionamentos e curiosidades dos alunos. A partir deste diálogo e das observações seguintes, foi possível perceber que a turma tinha o perfil argumentativo e crítico, o que possibilitou nossas inserções.

Ghedin (2015, p. 63), afirma que "a atitude de questionar é essencial, para que professor e estudante sejam sujeitos do processo de aprendizagem", ou seja, a construção coletiva do conhecimento pode ser ampliada por meio de práticas reflexivas e argumentativas. Dentro deste cenário de possibilidades, optou-se por trabalhar um projeto relacionado às questões políticas, no caso, eleições presidenciais e governamentais. A decisão partiu da observação de crianças dentro e fora da sala de aula que, diante do segundo turno das eleições em outubro de 2018, conversavam

[37] Museo Nacional, na Quinta da Boa vista, em São Cristóvão, Zona Norte do Rio de Janeiro, pegou fogo no dia 02 de setembro de 2018. Tendo grande parte do seu acervo destruído.

sobre os candidatos mais qualificados para o cargo. Por esse motivo, levamos a proposta de uma eleição dentro da sala, a qual ocorreu às vésperas da eleição presidencial no Brasil em 2018.

Os alunos da turma de 4º ano se mostraram bastante críticos, participativos e principalmente interessados nas questões políticas, o assunto do momento entre eles, o que motivou ainda mais a realização do projeto "Eleições".

No primeiro momento, abordamos algumas das atribuições aos cargos de presidente do país e de governador estadual. Ao perguntamos aos alunos também sobre o papel dos governantes destes e sua importância ouvimos respostas como: "O certo era o presidente cuidar do nosso país, mas muitas vezes vemos só ele roubando". Nessas falas foi possível notar o tom de "revolta", em especial quando as crianças se manifestaram afirmando que ninguém "prestava".

No segundo momento, apresentamos nossa proposta principal, qual seja: dividir a turma em dois grupos, o primeiro em candidatos à presidência do Brasil e segundo grupo em candidatos a governadores do estado. A princípio todos teriam que construir suas propostas para melhorar o nosso país, para a realização da tarefa disponibilizamos folhas A4 branca e os deixamos livres para o uso de seus materiais pessoais.

Muitas das crianças ao construírem suas propostas criaram seus próprios partidos eleitorais, assim como o número da sua candidatura. Duas alunas decidiram que seriam do mesmo partido, uma seria candidata à presidente e a outra, governadora. Com isso construíram suas proposições em conjunto. Após todos escreverem suas propostas perguntamos quem gostaria de ser candidato a presidência e a governador. Alguns alunos optaram participar das eleições como candidatos e sim como eleitores.

Pedimos para que os candidatos fizessem a apresentação das propostas e se apresentassem para seus eleitores. Em seguida seria feita a eleição do primeiro turno. Foi decidido em conjunto com a turma que só votariam quem não estava naquela categoria, ou seja, os presidentes e eleitores votaram no governador e os governadores e eleitores votariam no presidente. Essa situação só ocorreu no primeiro turno, no turno seguinte, tínhamos outra proposta.

Os primeiros a se apresentarem foram os candidatos a governadores, em uma turma de 29 alunos, 3 dos alunos R[38], J e ME quiseram concorrer a essa categoria, sendo dois meninos e uma menina. Depois da leitura fizemos a votação e os eleitos para o segundo turno foram ME e J, pedimos para eles se sentarem. Chamamos à frente os candidatos a presidência num total de 12 candidatos, pedimos que para todos se apresentassem. Após a apresentação fizemos a votação ficando para

[38] Todas as crianças participantes têm autorização para a divulgação dos nomes e para participação na pesquisa, no entanto, para preservar a identidade das crianças, optamos por anunciar somente suas iniciais pois, ao invés de utilizar nomes fictícios, acreditamos que será oportuno vê-las se reconhecendo enquanto autoras do processo de construção do conhecimento coletivo.

segundo turno duas alunas a L e a JA. Dando fim ao primeiro turno realizamos os debates, para que assim os eleitores pudessem fazer uma escolha justa de quem seria os governantes da sala.

No primeiro debate chamamos os candidatos ao governo estadual para uma conversa frente a frente, com a realização de réplicas e tréplicas, bem como com perguntas de um candidato a outro.

No debate de forma mais direta ME questionava o J sobre o que ele faria para melhorar a educação e quais eram suas propostas para a saúde e segurança. Diante de tanta "pressão" J não conseguiu responder aos questionamentos de ME e nem fazer a ela perguntas, por esse motivo encerramos a primeira rodada de debates. Demos continuidade ao debate para presidente e chamamos à frente as candidatas L e JA. As duas reagiram bem ao debate conseguindo replicar e questionar a concorrente, desencadeando um debate saudável e argumentativo.

Antes de encerrar o debate e partir para a votação decidimos abri-lo, perguntando se mais alguém da sala gostaria de participar e outro aluno se posicionou afirmando sua participação. Todos da turma o conhecem pelo seu poder de argumentação, sendo assim, perguntamos quem gostaria de debater com ele. De tantos que se dispuseram a que mais nos impressionou foi a JA.

Durante o debate o estudante P questionou sobre os valores da passagem de ônibus, perguntando a ela o que ela achava delas serem gratuitas, a qual prontamente respondeu dizendo que achava injusto, pois se fosse gratuito as empresas de transporte público não teriam como pagar funcionários e a manutenção dos ônibus, ele logo rebateu dizendo que se fosse gratuito, os cidadãos não pagariam os impostos. Assim encerramos os debates e abrimos as votações. Entregamos aos alunos dois papéis um para votar no governador estadual e outro para votarem no presidente.

Depois que todos os alunos pegaram seus papéis para a votação, mostramos aos alunos a urna[39] e por fileira, cada um pôde votar. Deste modo, pudemos presenciar que mesmo a urna sendo feita de papel muitas das crianças antes de depositarem os seus votos dentro da urna, "apertaram" nos botões que representavam o número dos seus candidatos, conforme imagens a seguir.

Imagens 1, 2 e 3: exercendo seu direito de cidadania.

[39] A urna foi construída com caixa de papelão, folha A4 branca e revista.

Fonte: As autoras.

Assim que todos votaram a professora anunciou que utilizaria essa votação para que o presidente se tornasse o líder de sala e o governador se tornasse o vice-líder. Fizemos a contagem de voto para contabilizá-los. A cada voto podíamos ver nos rostos dos alunos a sua ansiedade, os candidatos roíam unhas, riam nervosos e até tampava os olhos para não ver. Terminamos a contagem dos votos tendo como eleita a presidente L e a governadora estadual ME.

Freire (1987, p. 121) afirma que "os homens [e mulheres] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo". Com esse olhar de transformação nas semanas que seguiram à eleição perguntávamos para os estudantes se as eleitas estavam ou não exercendo seus papéis, como líder e vice-líder da turma. Muitas das crianças reclamaram e nos informaram que a líder estava faltando muito e que a vice deveria tomar posse do cargo de líder. Assim, percebemos a conscientização do papel da formação política nas crianças, da consciência crítica e da autonomia nas decisões de gestão da sala de aula pelos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das ações apresentadas neste relato podemos perceber a importância de uma prática pedagógica que potencialize a argumentação, criticidade e criatividade das crianças. O papel da escola não é apenas de passar conhecimentos, mas colaborar na construção do aluno como um todo. Sendo assim a escola deve desempenhar o papel de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Durante todo o período que acompanhamos a turma, notamos como era o trabalho da Professora Regente com a turma, que por meio do questionamento, as crianças trabalharam e formaram aprendizagem crítica, reflexiva e argumentativa.

Freire (1985, p. 79), afirma: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos”. Durante a inserção na turma de quarto anos notamos como é necessário incluir política dentro da sala de aula. Além de trabalhar a argumentação, construiu-se coletivamente uma reflexão das crianças sobre o cenário político do país.

Em algumas propostas às crianças incluíram melhora na merenda escolar, essa melhora se daria pelo fornecimento de “nutella” e “coxinha” e ao lerem suas propostas a turma se mostrou alegre e concordaram com a proposta, mas durante o debate, notamos que os assuntos tratados se modificam, passando a ser questões voltadas para o bem estar da sociedade. Neste sentido, percebemos que as propostas apresentadas pelas crianças passaram a refletir a satisfação do coletivo e não somente de um determinado grupo.

Conclui-se que a promoção de debates e práticas argumentativas e reflexivas com aporte teórico e conceitual além de desenvolver as dimensões da cidadania nas crianças em formação são de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem, no qual os educandos exercem sua cidadania com criticidade e argumentação.

TITLE: PIBID IN FOCUS: POLITICAL TRAINING IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This text presents an experience report of intervention actions of PIBID (Teaching Initiation Scholarship) students in the Pedagogy course of the Palhoça FMP Municipal College about the project "Elections" carried out with children of a 4th grade class. elementary school of a public school of the state network of Palhoça SC. Through participant observation in the classroom, we realize the importance of working on political issues, such as the presidential and governmental elections to be held in October 2018. For the realization of the project, the debate was used as the main strategy for the construction of collective knowledge focused on political formation. The children simulated an election for governor and president, created parties, registered candidates, presented proposals, and held the election to choose a candidate. The research results indicate that the incentive to the collective construction of knowledge and the argumentative and reflexive practices in the classroom contribute to the political formation of the student.

KEYWORDS: Political Formation; Early Years; Argumentative Practices.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa socia**l / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Estágio de pesquisa/** Evandro Ghedin, Elisangela Silva de Oliveira, Whasgthon Aguiar de Almeida. - São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS JUNIOR, José Paulo. DANTAS, Humberto. **O índice de participação e a importância da educação.** OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, Vol. X, nº 2, Outubro, 2004, p. 268-287

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educação:** recepção midiática, aprendizagem e cidadania/ Guillermo Orozco Gómez; Tradução Paulo F Valério. São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

JARDIM SENSORIAL EM UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA.

Sofia ZANK (FMP)
sofia.zank@fmpsc.edu.br
Mariane Elis BERETTA (Maresias Jardins)
mariane.beretta@gmail.com
Suelen Provin MACHADO (FMP)
suelen.machado@aluno.fmpsc.edu.br
Sofia Diniz de ABREU (FMP)
sofia.abreu@aluno.fmpsc.edu.br
Jaqueline da Cruz MENDES (FMP)
jaqueline.cruz@aluno.fmpsc.edu.br
Jéssica Flores KUHNEN (FMP)
jessica.kuhnen@aluno.fmpsc.edu.br

RESUMO: Este relato de experiência busca descrever o processo de aprendizagem associado à implantação e visitação educativa do jardim sensorial da Faculdade Municipal de Palhoça ao longo de dois semestres letivos. O jardim sensorial foi implantado no segundo semestre de 2018, em uma área externa da FMP, com aproximadamente 23m^2. Foram desenvolvidas estruturas que pudessem ser vivenciadas com o uso dos cinco sentidos, como passarela tátil, trilha de ervas aromáticas e medicinais e fonte de água. O espaço esteve aberto para visitação guiada durante a Semana da Pedagogia da FMP, em 2018/2, e na I Semana do Meio Ambiente da FMP, em 2019/1. Alunas do projeto "Semear Ideias: Praticar Sustentabilidade" estiveram envolvidas no processo de condução dos visitantes que resultou em diversas reflexões e aprendizados sobre esta vivência de sensibilização ambiental, sistematizados neste relato. O jardim sensorial demonstrou ser um espaço importante de sensibilização ambiental e de conexão entre pessoas e plantas. Além disso, a existência de um jardim

sensorial em um espaço de formação docente favorece o interesse dos futuros docentes pela temática ambiental, e amplia as possibilidades de práticas de ensino associada às áreas verdes.

PALAVRAS-CHAVES: Sensibilização ambiental; ciências da natureza; botânica.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre as plantas e os seres humanos é tão antiga quanto a própria humanidade. No mundo inteiro, temos registros do plantio e manejo de plantas ornamentais, alimentícias, frutíferas, medicinais e aromáticas ao redor das moradias ou dos espaços de convivência. No quintal, ou no jardim, os seres humanos desenvolveram conhecimentos e práticas culturais do uso das plantas que determinaram e foram determinadas pelo ambiente físico, recursos naturais disponíveis e as características sociais e culturais das comunidades (BERETTA, 2010).

Em qualquer lugar, mesmo em pequenos espaços, é possível cultivar alimentos, flores, frutas, plantas aromáticas e medicinais, ampliando o entendimento da relação direta dos jardins com a saúde, criatividade e respeito pela natureza. Nos ambientes educacionais, o jardim pode representar um dos poucos ambientes ao ar livre para se desenvolver diferentes tipos de atividades, e, quando bem planejado, pode ser um recurso para criar engajamento, despertar curiosidade e incentivar a aprendizagem no ensino de diferentes disciplinas, como educação física, português, matemática, ciências, geografia, educação ambiental, história, artes, inglês e música (FEDRIZZI, 1999).

Existe uma infinidade de funções e estilos de jardins, que podem ter objetivos ~~muito~~ distintos, desde a ornamentação puramente estética, a climatização de ambientes ou a produção de alimentos. Exemplos disso são os jardins ecológicos, onde a conservação da biodiversidade é conciliada com a produção agrícola, visando ao direito coletivo de prestigiar a vida em qualquer espaço. Ou, os jardins sensoriais, que aliam o contato com a Natureza, estímulo dos sentidos humanos e a dimensão terapêutica (BORGES E PAIVA, 2009).

Em relação aos jardins sensoriais, estes são planejados para ser uma ferramenta de sensibilização ambiental e consciência corporal. Neste tipo de jardim é possível vivenciar o tato, olfato, audição e paladar, através dos elementos da natureza, além da visão, propriamente dita, que se preenche com as cores e formas em um jardim. Em um jardim sensorial são utilizados materiais de texturas diversas, plantas aromáticas, espécies frutíferas e recursos sonoros de forma a possibilitar que pessoas, inclusive aquelas com deficiência física, possam usufruir deste espaço (SABBAGH e

CUQUEL, 2007). Além disso, os jardins sensoriais também possuem um grande potencial no ensino sobre botânica, já que as plantas são os elementos que mais se destacam nestes espaços.

As plantas são organismos imprescindíveis à vida no planeta, pois são a base da cadeia alimentar, transformando os materiais inorgânicos em orgânicos através da fotossíntese, e fundamentais na produção do oxigênio - necessário a respiração dos seres vivos. Além disso, os seres humanos sempre tiveram relações profundas com as plantas, pois elas são fontes de alimento, medicamentos, cosméticos, madeiras e fibras para a construção, entre muitos outros usos. Mesmo com toda esta importância, vivenciamos atualmente um processo que é chamado de "cegueira botânica", que reflete a incapacidade da grande maioria das pessoas de perceber as plantas no seu dia a dia e de reconhecer a sua importância na biosfera e para a sociedade humana (SALATINO e BUCHERIDGE, 2016; MACHADO e AMARAL, 2014).

Desta forma, o uso de jardins em ambientes de formação docente também podem colaborar na qualificação de professores que estimulem os alunos a observar, cuidar e valorizar as espécies vegetais.

Neste contexto, o projeto de extensão "Semear Ideias: praticar sustentabilidade" da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) implantou um jardim sensorial no espaço externo da faculdade, como uma forma a proporcionar uma área verde para o desenvolvimento de ações de consciência corporal, sensibilização ambiental e de ensino de botânica aos alunos e professores da instituição. Este relato de experiência busca descrever o processo de aprendizagem associado à implantação e visitação educativa do jardim sensorial da FMP ao longo de dois semestres letivos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Métodos - Implantação e visitação do jardim sensorial:

A implantação do jardim sensorial da FMP envolveu diversas etapas como a busca de parcerias e apoio institucional, levantamento de experiências similares com jardins sensoriais, o planejamento técnico do espaço destinado ao jardim, o engajamento da comunidade educacional, a manufatura dos materiais necessários, além da implantação propriamente dita.

O estímulo inicial foi a ideia de reativar um antigo projeto da instituição, no qual foi desenvolvido um espaço sensorial em sala de aula para o trabalho de sensibilização com os acadêmicos e professores. O interesse era que este espaço de sensibilização fosse uma das atividades

da Semana da Pedagogia em 2018, evento que ocorreu no mês de novembro, direcionado aos estudantes do curso de graduação em Pedagogia da FMP. Consideramos a importância da construção de um espaço verde permanente que possibilitasse a sensibilização ambiental e, desta forma, foi proposta a implantação de um jardim sensorial em um espaço externo da instituição, onde fosse possível explorar os sentidos e saberes humanos através do contato com a natureza.

Para o planejamento e implantação do jardim sensorial foi estabelecida uma parceria voluntária com uma bióloga paisagista, que auxiliou na estruturação desta proposta pedagógica. Foi selecionada uma área na lateral da faculdade que possibilitou a construção deste espaço, a partir da observação de outros jardins sensoriais (Jardim Botânico do Rio de Janeiro –RJ; Instituto de Inhotim – MG; Jardim Botânico de São José – SC; Agrícola da Ilha em Joinville - SC).

A implantação ocorreu em uma área de aproximadamente 23m², com estruturas que pudessem ser vivenciadas com o uso dos cinco sentidos, como uma passarela tátil, uma trilha de ervas aromáticas e medicinais e uma fonte de água (Figura 1). Parte dos recursos necessários foram obtidos através de doação. Após a aquisição de todos os materiais foi realizada a implantação do jardim, que contou com a realização de dois mutirões de um turno, totalizando 8 horas atividade envolvendo 4 pessoas.

Na passarela tátil são experimentadas diferentes texturas pelos pés descalços, para estimular o tato de forma não habitual, que pode ser percorrida com os olhos vendados, para ampliar a aventura sensorial. Após vivenciar o sentido tátil, o visitante é convidado a percorrer uma trilha de ervas aromáticas e medicinais. Cheiros e texturas podem ser sentidos e tocados e a troca de experiência sobre os conhecimentos e usos destas plantas enriquecem ainda mais a caminhada.

Ao longo da trilha, o paladar pode ser exercitado ao degustar plantas alimentícias não convencionais, temperos e flores comestíveis cultivadas em vasos ao longo de todo jardim.

Para finalizar o passeio, um repouso ao som de uma fonte de água, que além de vivenciar o sentido auditivo, também possibilita o relaxamento e traz as boas recordações, *insights* sobre a vivência realizada e compartilhamento de experiências sensoriais. Por fim, ao retirar a venda, o jardim pode ser apreciado através da visão reconhecendo os espaços percorridos e as cores e formas que se destacam das plantas.

Figura 1: Jardim sensorial recém-implantado da Faculdade Municipal de Palhoça.

Fonte: Sofia Zank

O jardim sensorial foi inaugurado na Semana da Pedagogia de 2018, que ocorreu entre os dias 19 e 22 de novembro. Ao longo desta semana, foi realizada a visitação guiada durante uma hora, sendo que o percurso individual levava em torno de 10 minutos. Neste período a professora responsável junto com alunos da disciplina de Educação Socioambiental e Sustentabilidade da 8ª fase do curso de Pedagogia, conduziram cerca de 30 pessoas, entre alunos e professores da FMP, através desta experiência sensorial. Após o evento, alunos da pedagogia e da maturidade também foram conduzidos pelo jardim, totalizando cerca de 120 pessoas sensibilizadas no ano de 2018 através deste espaço educativo.

No primeiro semestre de 2019, as alunas que frequentavam o grupo de estudo do projeto Semear Ideias, juntamente com a professora responsável, fizeram a reativação do jardim sensorial, através da limpeza e organização do espaço, e da confecção de placas de identificação das plantas. Para a confecção das placas foi utilizado CDs antigos e caneta permanente, reaproveitando um material que seria descartado pela instituição. As placas contém informações sobre o nome científico, nome popular e os usos locais de cada uma das plantas.

Em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente foi organizada a I Semana do Meio Ambiente da FMP, na qual o projeto Semear Ideias participou com a visitação guiada ao jardim

sensorial. Durante a Semana do Meio Ambiente foram conduzidos cerca de 40 alunos, dos cursos de administração e da pedagogia. Após este evento também foram conduzidas turmas da pedagogia e da maturidade, oportunizando a experiência para mais de 100 pessoas ao longo do primeiro semestre de 2019.

Ao final da experiência da Semana do Meio Ambiente, foi solicitado às acadêmicas envolvidas no projeto que fizessem um relato da experiência associado à vivência no jardim sensorial, sendo que as reflexões oriundas destes relatos são apresentadas no item seguinte.

2.2. Aprendizagem associada à visitação do jardim sensorial

A experiência no jardim sensorial possibilitou vivências, sensações e aprendizados diferenciados aos que participaram, seja na experimentação do jardim (visitantes) ou na condução das pessoas (monitores). Iremos destacar, de forma qualitativa, algumas percepções que se sobressaíram desta experiência de vivenciar e conduzir as pessoas neste espaço educativo.

A primeira questão que chamou a atenção é o medo e a insegurança que muitas pessoas demonstram ao receber o convite de realizar o percurso do jardim com o uso de vendas. Percebemos que muitas pessoas ficavam tensas no início, porém na metade do percurso já se sentiam mais tranquilas, confiantes e se entregando cada vez mais ao processo, com vontade de conhecer os benefícios de cada uma das plantas.

Algumas pessoas falavam que conheciam o cheiro da planta, mas não conseguiam identificar as mesmas sem o uso da visão. Outras demonstraram um certo incômodo ao não conseguirem identificar que plantas eram aquelas e perceberam que possuíam um certo distanciamento dos ambientes naturais. Cabe ressaltar o relato espontâneo de alguns visitantes, que comentaram que faziam muitos anos que não andavam descalços, e o quanto era prazeroso colocar novamente os pés em contato com a grama, a terra e outros elementos naturais.

Também foi comum, ao longo do percurso, escutar relatos de memórias de infância, nos quais os participantes falavam das avós/mães e dos jardins onde costumavam brincar. Algumas pessoas relataram o uso medicinal associado àquelas plantas, na maioria das vezes ensinado por pessoas mais velhas de sua família.

As alunas participantes no projeto Semear Ideias puderam vivenciar e aprender através de duas possibilidades, a de ser guiada no jardim e a de guiar outros visitantes ao longo desta experiência sensorial. Seguem relatos das acadêmicas que participaram do projeto, como monitoras:

"*Quando comecei a guiar, ainda era um pouco difícil ter a noção que a pessoa estava vendada, até a primeira pessoa que guiei bateu o pé na cadeira de plástico no corredor do jardim. Mas a partir do segundo visitante já foi mais tranquilo, comecei a ter mais noções dos espaços, de onde deveria abaixar, ir para a direita e para a esquerda, etc. Acabei começando auxiliando as meninas que estavam guiando e terminei guiando, foi uma experiência muito rica porque eu nunca tinha feito nada parecido, é bom ter essas experiências, principalmente quando envolve os sentidos, que é algo que todos temos."; "Percebi a diferença de como é ser guiada, e como guiar alguém, pois cada uma dessas funções têm experiências diferentes, gostei bastante de participar do evento [Semana do Meio Ambiente], pois fui adquirindo novas informações e conhecimentos*."

A experiência da condução fez com que as acadêmicas se adaptassem em relação às novas circunstâncias que surgiram. Elas haviam sido orientadas a conduzir os visitantes descalços e vendados. Como algumas pessoas não queriam tirar os sapatos, elas criaram uma alternativa para garantir que as pessoas experimentassem o jardim, conforme demonstrado no relato abaixo:

"*As primeiras moças não gostaram da ideia de ter que tirar os sapatos para sentir com os pés as diferentes texturas no jardim, elas foram para a sala questionar o professor e não voltaram mais ao jardim. Ao nos depararmos com essa dificuldade das pessoas de tirarem o sapato pensamos que poderia ser diferente, em vez dos pés, as pessoas poderiam tocar com as mãos, continuariam com a venda, mas tocariam com as mãos as diferentes texturas propostas pelo jardim*."

Além disso, esta experiência tem o potencial de ampliar o interesse para a temática ambiental, pois ao vivenciar o ambiente ao ar livre a partir de perspectiva sensorial, as possibilidades de trabalho e atuação se ampliam, já que muitas vezes costumamos estar restritos aos espaços fechados de sala de aula para o ensino e a aprendizagem. O relato das acadêmicas monitoras explicita esta percepção:

"*Muitos [visitantes] ficaram maravilhados com a experiência e reconheceram que despertou o interesse em se aprofundar em educação ambiental e sustentabilidade*."; "*Alguns estudantes viram a importância de tal espaço e como pode agregar nos estudos e conhecimentos para seu dia-dia*."

Isto foi observado inclusive no grupo do projeto Semear Ideias, pois algumas alunas que participaram do grupo do semestre de 2019 haviam vivenciado a experiência do jardim sensorial no

ano de 2018 e ficaram motivadas a conhecer mais sobre ações de sensibilização ambiental e de sustentabilidade.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O jardim sensorial se apresentou como um importante espaço de sensibilização ambiental, ao possibilitar a interação com o ambiente através do uso dos cinco sentidos. Também demonstrou ser um espaço de conexão entre pessoas e plantas, possibilitando a valorização e o aprendizado relacionado a área da botânica.

Considerando que a problemática ambiental que vivemos em nosso mundo é fruto de uma crise de valores, que distanciou o ser humano da natureza, é fundamental que sejam estimulados o uso de áreas verdes para o ensino, já que a mudança de valores surge dessa nova forma de interação, mas sensível para com o ambiente natural que nos cerca.

Reconhecendo o potencial deste espaço educativo, buscaremos ampliar o jardim sensorial da FMP, ocupando todo o espaço lateral da instituição. Além disso, buscaremos fortalecer e ampliar o uso destes espaços verdes pelos alunos, professores e a comunidade externa. Uma forma possível é através de uma parceria com o laboratório da pedagogia – brinquedoteca - de forma que os acadêmicos possam estar vivenciando os benefícios educativos desse ambiente externo, e desta forma, fortalecendo a sua formação para tratar das questões ambientais, seja em espaços formais ou informais de educação.

TITLE: SENSORY GARDEN IN AN AREA OF TEACHER EDUCATION: EXPERIENCE REPORT IN FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA.

ABSTRACT: This experience report seeks to describe the learning process associated with the implantation and educational visitation of the sensorial garden of Faculdade Municipal de Palhoça, during two semesters. The sensory garden was implanted in the second semester of 2018, in an external area of the FMP, with approximately 23m2. Structures were developed that could be experienced using the five senses, such as a tactile walkway, a trail of aromatic and medicinal herbs, and a water source. The space was open for guided visitation during the FMP Pedagogy Week 2018/2 and the 1st FMP Environment Week 2019/1. Students from the Sow Ideas: Practicing Sustainability project were involved in the process of conducting the visitors and resulted in several reflections and learnings about this experience of environmental awareness that were systematized in this report. The sensory garden has proved to be an important space for environmental awareness and connection between people and plants. In addition, the existence of a sensory garden in an area of teacher

education favors the interest of future teachers in environmental issues, and expands the possibility of teaching practices associated with natural environments.

KEYWORDS: Environmental awareness; natural sciences; botany.

REFERÊNCIAS:

BERETTA, Mariane Elis. **A flora dos quintais agroflorestais de Ibiraquera, Imbituba, SC: Expressões Ambientais e Culturais.** 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BORGES, Thais Alves; PAIVA, Selma Ribeiro. Utilização do jardim sensorial como recurso didático. **Revista Metáfora Educacional**, n. 7, dez/2009.

FEDRIZZI, Beatriz. **Paisagismo no Pátio Escolar**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 59p. 1999.

SABBAGH, Maria Carolina; CUQUEL, Francine Lorena. Jardim Sensorial: Uma proposta para crianças deficientes visuais. **Revista Brasileira de Horticultura Ornamental**, v. 13, n. 2, p. 95-99. 2007.

SALATINO, Antônio; BUCKERIDGE, Marcos. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos Avançados**, v. 30 (87), p.177-194, 2016.

MACHADO, Clara de Carvalho; AMARAL, Marise Basso. 2014. Um pé de cultura e de milho, angico, mangaba e baobá. **Textura**, n.30, p.26-43, 2014.

RESENHA

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

Resenhado por: Luzinete Carpin Niedzieluk (UDESC/FMP)

Este livro é composto por três partes. A primeira parte intitulada “A filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo” é formada por três capítulos: capítulo 1. *Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem*; capítulo 2. *Relação entre a Infra-estrutura e as Superestruturas* e capítulo 3. *Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva.* A segunda parte “Para uma filosofia marxista da linguagem” é composta por quatro capítulos: capítulo 4. *Duas orientações do Pensamento Filosófico*

Lingüístico; capítulo 5. *Língua, Fala e Enunciação*; capítulo 6. *A Interação Verbal* e capítulo 7. *Tema e Significação na Língua*. A terceira parte "Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas" tem mais quatro capítulos: capítulo 8. *Teoria da Enunciação e Problemas Sintáticos*; capítulo 9. *O "Discurso de Outrem"*; capítulo 10. *Discurso Indireto, Discurso Direto e suas variantes* e capítulo 11. *Discurso Indireto Livre em Francês, Alemão e Russo*.

Esta obra[40] apresenta um prefácio assinado por Romam Jakobson e uma introdução feita por Marina Yaguello. A tradução é de Michel Lahud e Yara F. Vieira com a colaboração de Lúcia T. Wisnik e Carlos H.D.C. Cruz.

Na primeira parte, Bakhtin aborda o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo. O primeiro capítulo *Estudo das ideologias e filosofia da linguagem* mostra a relação entre as bases de uma teoria marxista da criação ideológica aos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral etc. Para o filósofo "tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia" (p. 31). Quando objetos físicos convertem-se em signos, eles passam a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade. Os instrumentos também podem ser convertidos em signos ideológicos, assim como qualquer produto de consumo, como, por exemplo, a foice e o martelo na União Soviética e estes instrumentos usados pelo homem pré-histórico. No primeiro caso, os instrumentos eram tratados como signos ideológicos, já no segundo caso não eram tratados como signos ideológicos. Outro exemplo é o do pão e do vinho que são símbolos religiosos no sacramento, mas como produto de consumo não o são.

Para o teórico, o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. "Tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (p. 32) e, é este caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. Todo signo ideológico é um fragmento material da realidade (seja como som, como massa física, como cor etc.) e é um fenômeno do mundo exterior.

A seguir, Bakhtin critica a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura porque estas situam a ideologia na consciência e "com isso transformam o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis: pouco importa que isso seja feito em termos transcendentais ou em termos empírico-psicológicos" (p. 34). Para o filósofo a "própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos" e "os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social" (p. 34).

[40] Embora neste livro seja creditada a autoria também a Volochinov, optamos por usar no corpo do texto apenas o nome de Bakhtin.

Na verdade, a consciência individual, segundo o teórico, é um fato sócio-ideológico e de maneira geral foi ela que "tornou-se o *asylum ignorantie* de todo edifício filosófico. Foi transformada em depósito de todos os problemas não resolvidos, de todos os resíduos objetivamente irredutíveis" (p. 35). Para Bakhtin, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo", portanto, está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (p. 36). Com isso, a consciência individual também é considerada como ideológica, o psiquismo e a ideologia estão em "interação dialética constante". O filósofo encerra este capítulo mostrando que utiliza o método sociológico marxista partindo da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*.

No capítulo dois, *A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas,* Bakhtin refere-se a questão de como a infra-estrutura determina a ideologia cuja resposta ambígua era a "causalidade". Para ele, isso não apresenta nenhum valor cognitivo porque constitui-se na relação entre a infra-estrutura e um fenômeno isolado, destacado do seu contexto ideológico. Desta forma, se explica apenas o valor denotativo racional ignorando-se a especificidade do material semiótico-ideológico. O autor exemplifica com o personagem Rúdin = "o homem supérfluo" que colocado em relação com a infra-estrutura representaria "o empobrecimento da nobreza". Outra forma seria isolar o componente superficial, "técnico", do fenômeno ideológico (a técnica arquitetônica). Estes são métodos de dedução da ideologia a partir da infra-estrutura. A questão colocada por Bakhtin é a de "como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (p. 41). O filósofo fala da ubiquidade social da palavra, de como a palavra penetra em todas as relações entre indivíduos em todo tipo de relações (colaboração, base ideológica, vida cotidiana...), portanto, ela "é o indicador de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados" (p. 41).

Bakhtin assume que a psicologia do corpo social é exteriorizada na palavra, no gesto, no ato. E é uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte, etc.), realiza-se sob a forma de interação verbal, nos *atos de fala* de toda a espécie: conversas de corredor, trocas de opinião, acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior, a regulamentação social etc. "A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da "enunciação" sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores." (p. 42). O teórico sugere que a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista: - do *conteúdo*, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; - dos *tipos e formas de discurso* através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. Prosseguindo, Bakhtin diz que até o momento

(1929), o estudo da psicologia do corpo social se limitava ao primeiro ponto de vista. A busca das formas materiais precisas da expressão da psicologia do corpo social (memórias, cartas, obras literárias). A tipologia destas formas é um dos problemas vitais para o marxismo. Segundo o autor, "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (p. 43). E cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. O signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, por isso, "a*s formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*" (p. 44).

Nesse sentido, entendemos a mútua influência do signo e do ser. O signo é determinado pelas formas de interação social. Para compreendermos isso, segundo o filósofo, devemos observar as seguintes regras metodológicas:

1. *"Não separar a ideologia da realidade material do signo."*
2. *"Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social."*
3. *"Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material."* (p. 44)

Dando continuidade ao texto, o autor aborda o aspecto do conteúdo do signo e o índice de valor que afeta todo conteúdo. Os objetos que se tornam objetos de atenção do corpo social, tomam um valor particular, ocasionam a formação de um signo. Bakhtin chama a realidade que dá lugar a formação de um signo de tema do signo, portanto, cada signo constituído possui seu tema e este tema ideológico possui um índice de valor social. Estes chegam a consciência individual e esta os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é *interindividual*. O grito de um animal enquanto reação à dor é despido de índice de valor, é um fenômeno natural. Para Bakhtin "o tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente" (p. 45). Finalizando este capítulo, o filósofo diz que o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. E o que determina esta refração do ser no signo ideológico é o confronto dos interesses sociais: a luta de classes. Não deve se confundir classe social a comunidade semiótica, esta utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação, portanto, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios, consequentemente, o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes e é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

No capítulo três, o autor propõe a constituição de uma psicologia objetiva com fundamentos sociológicos e não fisiológicos nem biológicos. O problema do marxismo é o de procurar encontrar uma abordagem objetiva do psiquismo subjetivo consciente do homem. Para Bakhtin é impossível reduzir o funcionamento da consciência e alguns processos que se desenvolvem no interior do campo

fechado de um organismo vivo. Para ele, "*o psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica*" (p. 48).

O autor entende que "*a realidade do psiquismo interior é a do signo*. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo" (p. 49). O psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, e é "nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*" (p. 49).

Bakhtin cita Dilthey dizendo que este entende que "a atividade psíquica não se define em termos de existência, como se diria para uma coisa, mas em termos de *significação*". Para Bakhtin o que faz da palavra uma palavra é a sua significação e não a sua realidade física. Prosseguindo, o filósofo critica a teoria de Dilthey (psicologia de análise e de interpretação) por ser idealista e, portanto, inaceitável para o materialismo dialético. "A ideologia é explicada em termos de psicologia – como a sua expressão e materialização – e não o inverso" (p. 50). Esta teoria não leva em conta o caráter social do signo e isto é uma falácia para Bakhtin.

Dando continuidade, o autor diz que a palavra (o discurso interior) é o material semiótico privilegiado do psiquismo, embora tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica. O autor menciona a psicologia funcionalista dizendo que seu objeto não é o quê? (conteúdo), mas o como? da atividade mental, e que esta também formou-se sob as bases do idealismo, mas nesta ao contrário da de Dilthey, é a ideologia que tem primazia sobre o psiquismo. Porém, não é definida qual forma de ideologia pode tomar o ser ideológico frente à função psíquica.

Bakhtin passa a falar que no século XX, surgiu o antipsicologismo com Husserl e seus discípulos, os "intencionalistas" (fenomenólogos), os defensores do neokantismo das escolas de Marburg e Freiburg, mas que atualmente, a variedade de psicologismo em moda denomina-se *Filosofia Existencial* (esta tende a comentar o ser interior de maneira *metafísica*). O autor comenta que a filosofia burguesa não soube solucionar de maneira apropriada nem o problema da psicologia nem o da ideologia e o autor propõe a *filosofia do signo* como chave que dá acesso as essas duas esferas. Para o filósofo todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Segundo ele, há um problema na delimitação entre o psíquico e o ideológico é o conceito do individual, por isso, Bakhtin diferencia o conceito de indivíduo material isolado, não associado ao mundo social, e o conceito de individualidade, que já se apresenta como uma superestrutura ideológica semiótica, que se coloca acima do indivíduo natural e é, por consequência, social (p. 50).

Com isso, percebemos que mesmo o signo da individualidade é social, portanto, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis, mas por

outro lado, ele também pertence ao sistema do meu psiquismo possuidor de suas próprias leis específicas.

Prosseguindo, Bakhtin problematiza o signo interior (a atividade mental) dizendo que este, por sua natureza, pode também ser signo exterior e que a *introspecção*, segue uma orientação que vai do signo interior ao signo exterior. Por isso, ela é dotada de um caráter expressivo, constituindo para o indivíduo a compreensão de seu próprio signo interior. A compreensão tanto do signo interior quanto do signo exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma, e esta situação é sempre uma situação social. (p. 61).

Para o filósofo, o problema do discurso interior é de natureza filosófica, posto que, todas as categorias elaboradas pela linguística para analisar as formas da língua exteriorizada; da fala (lexicologia, gramática, fonética), não são aplicáveis ao discurso interior. Para ele, as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos completos, análogos a parágrafos, ou por enunciações completas que se assemelham às réplicas de um diálogo. É mencionado que mesmo os pensadores da Antiguidade concebiam o discurso interior como diálogo interior.

Dando continuidade, Bakhtin menciona que há entre o psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel: "*o psiquismo se oblitera, se destrói para se tornar ideologia e vice-versa*" (p. 65). Essa interação foi mencionada pelo sociólogo Georges Simmel como uma 'tragédia cultural" em que "a personalidade criadora se autodestrói, assim como sua subjetividade e seu caráter pessoal, no produto objetivo que ela própria cria. O nascimento de um valor cultural objetivo custa a morte da alma subjetiva" (p. 65). Bakhtin diz que o defeito desta concepção é o de que para Simmel entre o psiquismo e a ideologia há um fosso intransponível, "ele não admite um signo que, remetendo à realidade, seja comum ao psiquismo e à ideologia" e também subestima a natureza social tanto da realidade psíquica quanto da realidade ideológica (p. 65). Para o filósofo, em toda enunciação renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior, pois cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.

A segunda parte do livro "Para uma filosofia marxista da linguagem" está subdividida em quatro capítulos, especificamente, o cap. 4 intitulado *Duas orientações do pensamento filosófico e linguístico,* o cap. 5 intitulado *Língua, fala e enunciação,* o cap. 6 intitulado *A interação verbal*" e cap. 7 intitulado *Tema e significação.*

No capítulo quatro, Bakhtin inicia problematizando o objeto da filosofia da linguagem, dizendo que a explicitação deste objeto está longe de ser resolvida porque "toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido

e observável, nos perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica" (p. 70).

Prosseguindo, o autor apresenta duas linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico contemporâneas a ele. São elas: "subjetivismo idealista" e "objetivismo abstrato".

a) Subjetivismo idealista[41]

Seus representantes foram: Wilhelm Humboldt, Karl Vossler e Benedetto Croce. Adotaram como orientação linguístico-filosófica o romantismo e como núcleo da realidade linguística o ato de fala individual, monológico. O modo de existência da língua como criação ininterrupta. Como proposições fundamentais relativas à língua, segundo os autores, temos:

1. " A língua é uma atividade, um processo criativo de construção ('energia'), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala."
2. "As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual."
3. "A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística."
4. "A língua, enquanto produto acabado ('ergon'), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado." (1999, p. 72-73).

b) Objetivismo abstrato

Seus representantes foram: Leibniz, Charles Bally e Ferdinand Saussure. Adotaram como orientação linguístico-filosófica o neoclassicismo (séc. XVII e XVIII) e como núcleo da realidade linguística o sistema abstrato das formas linguísticas. O modo de existência da língua como imutabilidade das formas do sistema. Como proposições fundamentais relativas à língua, segundo os autores, temos:

1. "A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta."
2. "As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva."

[41] Este termo também aparece como subjetivismo individualista, p. 89 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Optamos por usar o primeiro.

3. “As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.”
4. “Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.” (1999, p. 82-83).

Essas orientações apontam para direções teóricas distintas: de um lado, as teses do subjetivismo idealista e, de outro, as antíteses do objetivismo abstrato. Ambas desconsideram o caráter dialógico da linguagem (linguagem como forma de interação) e a sua natureza sócio-histórica e ideológica.

Bakhtin (1999) discute as concepções de linguagem das duas correntes. Na primeira predominou a concepção de linguagem como expressão de pensamento, supondo um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, de certa forma, priorizando o interior. Esse dualismo é questionado pelos autores que propõem que não existe atividade mental sem expressão semiótica. Na segunda, o autor critica, o fato desta desconsiderar o enunciado, por considerá-lo como individual, livre, excluído das determinações sociais, não pertinente a uma análise sociológica. Nesta abordagem a concepção de linguagem é a de *linguagem como instrumento de comunicação*. Esta concepção limita os elementos da língua domínio da mera descodificação, fora do domínio ideológico.

Para o autor, a linguagem é entendida como forma de interação, este é outro lugar para se pensar a natureza da linguagem, que abarca como já dito anteriormente, o social e o ideológico. Entendida desta maneira a *função da linguagem* além de ser expressão do pensamento e instrumento de comunicação é também *interação*.

Partindo destes questionamentos, o estudioso postula seu posicionamento a respeito da língua, que aparece no final do capítulo seis. Vejamos:

1. “A língua como sistema de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.”
2. “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.”

3. "As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*."
4. "A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser *compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se 'uma necessidade de funcionamento livre', uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada."
5. "A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo 'individual') é uma *contradictio in adjecto*." (1999, p. 127).

No capítulo 5, *Língua, Fala e Enunciação*, o autor analisa criteriosamente o objetivismo abstrato fazendo críticas a essa orientação que prioriza o sistema sincrônico em detrimento do diacrônico. Para Bakhtin "o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história. Objetivamente, esse sistema não existe em nenhum verdadeiro momento da história" (p. 91).

Ainda para o filósofo, "todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas" (p. 91).

Essas normas variam e para o locutor o que importa não é o aspecto da forma linguística (o sistema abstrato) mas sim, aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torne um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Bakhtin diferencia processo de descodificação. Para ele, o signo é descodificado enquanto que o sinal é identificado; "o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável).

O autor prossegue o texto enfatizando essa diferença entre "sinalidade" e signo mostrando que no uso da língua, a consciência tanto do locutor quanto do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas sim, com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Bakhtin (1999) assume que "a palavra está sempre

carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial") e é por isso que reagimos perante as palavras que provocam em nós ressonâncias ideológicas.

Segundo o autor, um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato é a separação da língua de seu conteúdo ideológico. Da forma como o sistema linguístico é construído pela orientação do objetivismo abstrato, ele não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. A concepção de língua que emana da reflexão lingüística proveniente dos adeptos do objetivismo abstrato, é desvinculada de seu contexto linguístico e real, por isso essa teoria é interpretada como falsa por Bakhtin.

Dando continuidade ao texto, o filósofo menciona que as três divisões do sistema da língua (a fonética, a gramática e o léxico), formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à linguística: uma heurística e a outra pedagógica. Bakhtin faz um paralelo entre a filologia e a linguística dizendo que esta nasceu daquela e que ambas estão voltadas para o estudo da palavra estrangeira porque para o linguista que estuda uma língua morta esta apresenta-se como uma língua estrangeira para ele. Com isso, Bakhtin (1999, p. 103) enumera algumas categorias provenientes da palavra estrangeira que serviram de base ao objetivismo abstrato e juntamente a elas traça reflexões. Vejamos:

1. Nas formas linguísticas, o fator *normativo* e *estável* prevalece sobre o caráter *mutável*.
2. O *abstrato* prevalece sobre o *concreto*.
3. O *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*.
4. As formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto.
5. A *reificação* do elemento lingüístico isolado substitui a *dinâmica* da fala.
6. Univocidade da palavra mais do que *polisemia* e *plurivalência vivas*.
7. Representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração.
8. Incapacidade de compreender o processo *gerativo interno* da língua.

Finalizando esta parte, o autor afirma mais uma vez que o equívoco do objetivismo abstrato foi o de considerar "que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua" e o equívoco do subjetivismo idealista é o de levar em conta somente a fala. Para Bakhtin, o produto do ato de fala é a enunciação e esta é de natureza social, e, é isso que diferencia sua teoria das duas anteriores.

Em *A interação verbal* (cap. 6), o autor diz que o objetivismo abstrato se liga ao Racionalismo e ao Neoclassicismo, enquanto que o subjetivismo idealista está ligado ao Romantismo. Este também

se apoia sobre a enunciação monológica, porém é diferente do ponto de vista do filólogo de compreensão passiva, aqui é entendido do ponto de vista da pessoa que fala, exprimindo-se.

A teoria do subjetivismo idealista é uma teoria da expressão e esta supõe "um certo dualismo entre o que é interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores" (p. 111). Por isso, essa teoria desenvolveu-se em um terreno idealista e espiritualista.

Para Bakhtin, essa teoria é radicalmente falsa porque tanto o conteúdo a exprimir, como a sua objetivação externa são criados, a partir de um único e mesmo material, não existe atividade mental sem expressão semiótica, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

Prosseguindo, o filósofo menciona que "a palavra dirigi-se a um interlocutor[42]: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)" (p. 112). Nesse sentido, cada indivíduo tem um *auditório social*. A palavra é composta por duas faces, isto é, ela precede de alguém e se dirige para alguém, é o produto *da interação do locutor* e do *ouvinte*, é o território comum do locutor e do interlocutor.

Bakhtin discorre sobre a atividade mental do *eu* e a do *nós*, mostrando que a segunda é mais voltada para a coletividade permitindo diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica. Fala também da atividade mental *para si*, nesta tira-se a confiança individualista do exterior; trata-se da explicitação ideológica do *status* social próprio da pessoa. Por outro lado, para o autor, "a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o "conteúdo a exprimir") à sua objetivação externa (a "enunciação") situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos" (p. 117).

Nesse sentido, o filósofo na sua teoria coloca até mesmo a consciência como sendo social. Ele chama a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, de *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como, a arte, a moral, o direito, etc. Para ele, a ideologia do cotidiano corresponde ao que se designa na literatura marxista de "psicologia social".

[42] Na sua ausência pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Dando continuidade ao texto, o filósofo passa a problematizar os níveis da ideologia do cotidiano e, vai aos poucos, mostrando as incompatibilidades do subjetivismo idealista, principalmente as seguintes: a) ignorar a natureza social da enunciação; b) o conteúdo ideológico de uma forma linguística pode igualmente ser deduzido das condições do psiquismo individual; c) toma a enunciação como monológica, como seu ponto de partida básico.

Na verdade, para Bakhtin "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (p. 123).

Por diálogo devemos entender como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, mesmo o livro é considerado um ato de fala impresso constituindo um elemento da comunicação verbal. O autor defende a postura de que "a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*" (p.124). Com isso, ele propõe que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística.

A seguir, o autor mostra a estrutura sociológica da enunciação dizendo que mesmo os discursos menores da vida cotidiana como ordens e pedidos exigem um complemento extraverbal assim como, um início não verbal e que eles são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.

Desta forma, surgem formas estereotipadas no discurso da vida cotidiana, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias, como, por exemplo, a conversa de salão, a conversa entre marido e mulher, entre irmão e irmã. Essas fórmulas adaptam-se, em qualquer lugar, ao canal da interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente, a estrutura, os objetivos, o tipo e a composição social do

grupo. E, Bakhtin (1999) finalizam esta parte propondo o seu ponto de vista para a natureza da língua[43].

Em *Tema e significação na língua*, cap. 7, Bakhtin inicia mostrando que o problema da significação na língua é um dos mais difíceis de se resolver. Primeiramente, porque "o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, a entoação), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação" (p. 128). Mas, além do tema, ou no interior dele, "a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos" (p. 129). Para o autor, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. O tema é um atributo apenas da enunciação completa; ele pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra opera como uma enunciação global.

Quanto à compreensão, para o autor, "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra", portanto, a significação é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

Bakhtin exemplifica a significação com a entoação através de um fragmento de texto de Dostoievski, em que seis operários embriagados dialogam apenas com uma mesma palavra, mas pela sua entoação e pela situação interacional deles, o seu significado é diferente cada vez que é enunciada. O autor assume que na enunciação viva cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo.

Em toda sua explanação, até o momento, o autor mostra as diferenças entre seus postulados e os postulados vigentes na época. A grande contribuição desta teoria da enunciação conforme proposta pelo autor, a meu ver, é a de considerar todo signo como ideológico, com isso passa a abarcar um outro nível da língua, até então, esquecido pelas teorias linguísticas precedentes.

Na terceira parte, "Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas", o autor aborda "o discurso de outrem", isto é, o papel da citação nos enunciados (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre). Esta parte é composta por quatro capítulos. O primeiro deles, ou seja, o capítulo oito, T*eoria da enunciação e problemas sintáticos*, retrata questões referentes ao pensamento linguístico contemporâneo que priorizou aspectos fonéticos e morfológicos, enquanto que, os problemas da sintaxe eram vistos através destas duas lentes e para Bakhtin as formas sintáticas da língua são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, dos *atos de*

[43] Já citei este posicionamento dos autores, no início do texto por achar mais apropriado, especificamente na p. 02.

fala, portanto, não devem ser tratadas como sistema abstrato da língua. O autor faz uma crítica ao linguista dizendo que este "sente-se mais à vontade quando opera no centro de uma unidade frasal" (p.140). Para ele nenhuma das categorias linguísticas convém à determinação do todo (entidade global), pois as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação; deixando de ser úteis quando se trata de definir o todo.

Dessa forma, se utilizarmos apenas categorias gramaticais, jamais teremos acesso a "enunciação completa". Para exemplificar, Bakhtin cita os parágrafos entendidos como unidades dentro de uma enunciação monológica com alguma pretensão a serem considerados unidades completas. Os parágrafos podem ser separados uns dos outros por alíneas, podendo ser considerados em algumas circunstâncias como diálogos viciados trabalhados no corpo de uma enunciação monológica levando em conta o destinatário e sua ativa compreensão. Prosseguindo o autor cita os tipos clássicos de parágrafo que são: pergunta e resposta (o autor faz as perguntas e dá as respostas); suplementação; antecipação de possíveis objeções; exposição de aparentes incoerências ou contradições no próprio discurso, etc.) (p. 141).

O filósofo encerra este capítulo sugerindo que as categorias básicas da linguística deveriam ser analisadas também sobre a base da comunicação verbal e diz que nos próximos capítulos tentará traçar os caminhos do método sociológico em linguística que propõe, trabalhando com o fenômeno do *discurso citado*.

No capítulo nove, *O "Discurso de Outrem"*, o filósofo inicia conceituando o discurso citado – "é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*". A seguir diferencia tema do discurso de outrem. O tema de nossas palavras é apenas o conteúdo do discurso, enquanto que o discurso de outrem é mais do que o tema do discurso, "ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, 'em pessoa', como uma unidade integral da construção" considerando uma autonomia estrutural e semântica (p. 144).

Bakhtin considera a enunciação citada no interior da unidade estrutural do discurso narrativo como constitutivo de um tema do discurso narrativo. Seria uma enunciação com seu próprio tema; "*o tema autônomo então torna-se o tema de um tema*" (p. 144). A enunciação do narrador integra na sua composição uma outra enunciação (de outra pessoa fora do contexto narrativo) e, para isso, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais associando-a à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, tentando conservar a autonomia primitiva do discurso de outrem. O autor fala que nas línguas modernas, certas variantes do discurso indireto, especificamente, o discurso indireto livre ocorre a tendência de transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística

ao plano temático de conteúdo, mas que esta diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua completamente.

Dando continuidade ao texto, Bakhtin passa a falar do fenômeno linguístico discurso direto (diálogo) no contexto do discurso narrativo. Menciona o interesse dos linguistas em estudar em estudar o diálogo. Para o filósofo, o diálogo dá-nos indicações sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. Esse processo não se situa na "alma" do receptor, mas na sociedade. Devemos levar em conta que há diferenças entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. Para o filósofo, tanto o discurso direto quanto o discurso indireto são apenas formas, esquemas padronizados para citar o discurso. Nesse sentido, a língua é o reflexo das relações sociais estáveis dos falantes, consequentemente, "conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra" (p. 147). Com isso, entendemos que as formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas.

Prosseguindo, Bakhtin passa a abordar a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem. A atividade mental daquele que apreende essa enunciação é mediatizada pelo seu discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. "A palavra vaia à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante" (p. 148). Esse processo efetua-se em dois planos: a réplica interior e o comentário efetivo que são naturalmente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata. Para compreendermos o discurso citado devemos levá-las em conta. Segundo Bakhtin, o erro dos pesquisadores que estudaram o discurso de outrem, é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. O autor propõe a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. (p. 148).

A seguir, o autor menciona o discurso indireto e discurso direto na Idade Média e a sua relação com o dogmatismo. Há duas orientações na relação entre o discurso narrativo e o discurso de outrem: *o estilo linear* de citação do discurso de outrem, no qual se cria contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno e na segunda *estilo pictórico* os processos são de natureza oposta a primeira orientação, sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem.

O discurso do narrador é desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso dos personagens na época do Renascimento fim do século XVIII e quase todo o século XIX. Como exemplo temos Dostoievski, A. Biéli, Remízov e outros mais. Esta segunda orientação caracteriza-se

pelos modelos mistos de transmissão do discurso: discurso indireto sem sujeito aparente e o discurso indireto livre que é a última forma de enfraquecimento das fronteiras do discurso citado.

Finalizando este capítulo, Bakhtin mostra a natureza diferente do discurso retórico e do discurso literário e faz um resumo cronológico sobre essas tendências possíveis da inter-relação dinâmica do discurso citado e do contexto narrativo já mencionadas acima neste texto, porém iremos repeti-las:

1. "*Dogmatismo autoritário*, caracterizado pelo estilo linear, impessoal e monumental de transmitir a fala de outrem na Idade Média;
2. *Dogmatismo racionalista*, com seu estilo linear ainda mais pronunciado nos séculos XVII e XVIIII;
3. *Individualismo realista e crítico*, com seu estilo pictórico e sua tendência para infiltrar o discurso citado com as réplicas e os comentários do autor (fim do século XVIII e começo do século XIX);
4. *Individualismo relativista*, com a sua diluição do contexto narrativo (época contemporânea)" (p. 153).

No capítulo 10, *Discurso Indireto, Discurso direto e suas variantes*, Bakhtin inicia falando da dinâmica de orientação recíproca do discurso citado e do discurso narrativo, que encontra sua expressão linguística concreta nos esquemas de transmissão do discurso de outrem e nas variantes dos esquemas de base. Para o autor, o esquema só se realiza sob a forma de uma variante específica, pois são nessas formas que se estabilizam os novos hábitos da orientação ativa em relação ao discurso de outrem, "os quais se fixam em seguida sob a forma de representações linguísticas duráveis nos esquemas sintáticos" (p. 155). O autor cita que Bally considerava o discurso indireto livre como uma variante estilística, para ele não havia um legítimo esquema sintático. Já, para Bakhtin, "é impossível estabelecer uma fronteira estrita entre a gramática e a estilística, entre o esquema gramatical e sua variante estilística" (p. 155).

Prosseguindo o texto, o autor passa a falar dos esquemas sintáticos de transmissão do discurso de outrem, especificamente, na língua russa, iniciando pelo discurso indireto livre que é desprovido de marcas sintáticas claras, há dois esquemas: o discurso direto e o discurso indireto, não havendo entre os dois; grandes diferenças. As marcas do discurso indireto são fracas e durante a conversa podem ser confundidas com as do discurso direto. Na língua russa há a predominância do discurso direto. Bakhtin cita os estudos de A. M. Pechkovski, este após observar que as formas de discurso indireto são pouco elaboradas diz que este discurso é estranho à língua russa, é transposto

mecanicamente. Para Bakhtin isso é "um erro típico de um 'gramático': A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mal e inadmissível", em que se percebe a língua como um todo compacto e imutável (p. 158).

O discurso indireto tem uma tendência analítica, nele não são possíveis elipses ou abreviações como no discurso direto. Por isso, os elementos *emocionais* e *afetivos* do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto. Para o filósofo, "o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado" (p. 159). A análise numa construção de discurso indireto pode seguir em duas direções: a) "a enunciação de outrem pode ser apreendida como uma tomada de posição com conteúdo semântico preciso por parte do falante, e nesse caso, através da construção indireta, transpõe-se de maneira analítica sua composição objetiva exata" (p. 160). Nesse sentido, o sentido é decomposto em constituintes semânticos, em elementos objetivos (análise do conteúdo), "a personalidade do falante só existe enquanto ocupa uma posição semântica determinada (cognitiva, ética, moral, de forma de vida) e, fora dessa posição, transmitida de maneira estritamente objetiva, ela não existe para o transmissor" (p. 164); b) "pode-se também apreender e transmitir de forma analítica a enunciação de outrem enquanto expressão que caracteriza não só o objeto do discurso (que é, de fato, menor) mas ainda *o próprio falante*: sua maneira de falar (individual, ou tipológica, ou ambas); seu estado de espírito, expressão não no conteúdo mas nas formas do discurso [...]; sua capacidade ou incapacidade de exprimir-se bem, etc." (p. 160). Desta forma, a enunciação é analisada em níveis linguísticos-estilísticos tratados pictoricamente (análise linguística técnica do estilo (expressão)). "A individualidade do falante é apresentada como maneira subjetiva (individual ou tipológica), como modo de pensar e falar, o que implica ao mesmo tempo um julgamento de valor do autor sobre esse modo. Aqui a individualidade do falante se cristaliza ao ponto de formar uma imagem" (p. 164).

Na língua russa predomina a variante analisadora da expressão sobre a variante analisadora do conteúdo. Para Bakhtin, em russo pode-se mencionar uma terceira variante que trata "o discurso de outrem com bastante liberdade, abrevia-o, indicando frequentemente apenas os seus temas e suas dominantes: por isso, pode ser chamado *impressionista*. A entoação do autor flutua livre e facilmente sobre a sua estrutura fluída" (p. 164-165). Como exemplo desta variante, o autor cita *Cavaleiro de Bronze* de Púchkin.

Dando continuidade, o filósofo passa a discorrer sobre o esquema do discurso direto e as suas variantes. Uma delas é a do *discurso direto preparado* em que o discurso direto emerge do discurso

indireto. Os temas básicos do discurso direto que virá são antecipados pelo contexto e coloridos pelas entoações do autor. O segundo é *discurso direto esvaziado,* neste o contexto narrativo é construído de tal forma que a caracterização objetiva do herói, feita pelo autor, lança espessas sombras sobre o seu discurso direto. O peso semântico das palavras citadas diminui, mas, em compensação, sua significação caracterizadora se reforça, da mesma forma que sua tonalidade ou seu valor típico. (p. 166).

Discurso citado antecipado e disseminado, oculto é uma variante no discurso direto do herói. Bakhtin cita como exemplo deste o escritor Andriéi Biéli mostrando que a sequência narrativa é construída em função da perspectiva da outra personagem principal (o herói, semeada de epítetos, de apreciações dessa personagem). Nesse sentido, cada palavra dessa narrativa pertence a *dois contextos* que se *entrecruzam, a dois discursos*: o discurso do autor-narrador (irônico, gozador) e o da personagem (que não tem nada de irônico).

Prosseguindo o texto, Bakhtin passa a falar do *discurso direto retórico*, variante de valor "pesuasivo", com diversas variações, tem grande significação sociológica. É composto pela *pergunta retórica*, ou pela *exclamação retórica*. Há também o *discurso direto substituído* onde o autor se apresenta no lugar do seu herói, diz em seu lugar o que ele *poderia* ou *deveria* dizer, o que *convém* dizer. É um tomar a palavra em nome de outro próximo do discurso indireto livre e o autor finaliza este capítulo com exemplos de discurso indireto livre.

No capítulo onze, *Discurso Indireto Livre em Francês, Alemão e Russo*, Bakhtin inicia mencionando que adota o termo proposto por Gertraud, discurso indireto livre, apesar de existirem outros termos para designar este discurso. O autor passa a citar alguns estudiosos deste discurso, iniciando por Tobler (1887), para este estudioso, o discurso indireto livre é uma "peculiar mistura de discurso direto e discurso indireto". Essa forma mista, deriva o seu *tom* e a *ordem das palavras* do discurso direto e os *tempos verbais* e *pessoas* do discurso indireto (p. 175). Bakhtin aceita esta definição, porém acha inexata a palavra 'mistura'. A seguir, cita Kalepky (1899), este estudioso "reconheceu o discurso indireto livre como uma forma completamente autônoma de citação do discurso de outrem e definiu-o como um discurso *oculto* ou *velado.* A significação linguística dessa forma reside no fato de que é preciso *adivinhar* quem tem a palavra" (p. 177). Bakhtin discorda da forma como o autor interpretou a *dualidade* do discurso indireto livre chamando-o de "mascarado". Segundo Bakhtin, a insuficiência metodológica de Kalepky é o fato de que ele explica o fenômeno linguístico nos limites da *consciência individual*; procura suas raízes psíquicas e seus efeitos subjetivo-estéticos.

Bally (1912), considera o discurso indireto livre como uma variedade nova, tardia, da forma clássica do discurso indireto. Para ele, essa variedade do discurso indireto, não constitui uma forma

fixada, mas está ao contrário em plena evolução tendendo para a forma do discurso direto, que constitui o seu limite extremo. Nesse sentido, "o esquema do discurso indireto põe-se a tender para o esquema do discurso direto; o discurso indireto livre constitui-se em favor dessa passagem" (p. 179). Bakhtin considera esse como o linguista mais destacado dos representantes do objetivismo abstrato e faz algumas observações a respeito dessa postura de Bally. Prosseguindo passa a mencionar os vosslerianos (subjetivistas idealistas). "Esses linguistas deslocam o centro de interesse de sua investigação da gramática à estilística e à psicologia, das "formas linguísticas" às "formas de pensamento" (p. 180). Suas posições são contrárias as de Bally. Para explicar o discurso indireto livre, eles colocam em cena novos fatores como: a efetividade na língua, a imaginação, a sensibilidade, o gosto linguístico, etc.

Eugen Lerch (1914) define o discurso indireto livre como "discurso enquanto fato. O discurso de outrem é transmitido dessa forma como se seu conteúdo fosse um fato, relatado pelo próprio autor" (p. 181). Para esse autor, o discurso indireto livre é mais próximo da realidade. Lorck (1921) define "o discurso indireto livre como 'discurso vivido' em contraste com o discurso direto ou 'discurso repetido', e com o indireto ou 'discurso relatado'" (p. 181-182). Dessa forma, o discurso indireto livre para Lorck "constitui uma forma direta de representação do discurso de outrem, do vívido efeito produzido por este; por isso, convém mal à retransmissão do discurso a uma terceira pessoa" (p. 182). A ideia fundamental de Lorck é a de que "*na língua, o papel criador pertence, não à razão, mas justamente à imaginação*" (p. 183). Para ele, a língua não é um ser acabado mas um devir permanente e um acontecimento vivo.

Continuando o texto, Bakhtin cita novamente o trabalho de Lerch mostrando a relação deste com o trabalho de Lorck e prossegue citando as observações de Lerch. Na Idade Média, em francês medieval, a imersão do autor nos sentimentos experimentados por seus heróis não tem mais lugar. A transmissão do discurso de outrem torna-se impessoal e sem cor, e a voz do narrador abafa a do enunciador. Já, no século XVII, "em contraposição ao irracionalismo linguístico do Renascimento, começam a constituir-se regras rígidas de emprego dos tempos e dos modos no discurso indireto" (p. 186). O discurso indireto livre aparece em La Fontaine seguindo o seguinte procedimento: "a omissão do verbo introdutório indica a identificação do narrador ao herói; quanto à utilização do imperfeito (contrastando com o presente do discurso direto) e à escolha do pronome (correspondente ao discurso indireto), indicam que o narrador conserva sua posição autônoma, que ele não se dissolve totalmente na atividade mental do seu herói" (p. 186). Já em Flaubert, o discurso indireto livre permite ao mesmo tempo identificar-se com as próprias criações e conservar a autonomia, a distância, em relação a elas, é extremamente favorável à expressão desse amor-ódio pelos heróis.

Prosseguindo seu texto, Bakhtin passa a mostrar à análise das perspectivas de Lorck e de Lerch que se opõe às de Bally e faz algumas observações à respeito das formas como o discurso indireto livre são usadas na língua russa, como, por exemplo, as estruturas entoativas, a realização sonora do discurso de outrem apresentado pelo contexto narrativo, a passagem do constante horizonte apreciativo do autor ao do herói, e vice-versa, etc.

O filósofo mostra neste capítulo por meio dos exemplos do discurso de outrem na literatura que a língua; numa ou noutra época do seu desenvolvimento, apreende a palavra de outrem e a personalidade do falante. Para ele, "o destino da palavra é o da sociedade que fala", esse é um dos caminhos para se estudar a evolução dialética da palavra (p. 194). O segundo caminho proposto pelo autor "é o estudo da evolução da própria língua como material ideológico, como meio onde se reflete ideologicamente a existência, uma vez que a reflexão da refração da existência na consciência humana só se efetua na palavra e através dela. É impossível, estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e dadas condições sócio-econômicas refratantes' (p. 194). E como terceiro caminho, o autor propõe "o estudo da *reflexão da evolução social da palavra na própria palavra*. Esse caminho se subdivide em dois ramos: *a história da filosofia da palavra e a história da palavra na palavra*. É nessa última perspectiva que se situa o nosso trabalho" (p. 195).

Bakhtin assevera que a vitória de formas extremas do estilo pictórico no discurso citado não pode ser explicada em termos de fatores psicológicos ou das intenções estilísticas individuais do artista, mas sim em termos da *subjetivização profunda, generalizada, da palavra-enunciação ideológica.* Para ele, "a palavra categórica, a palavra 'assumida', a palavra *assertiva* só existe nos contextos científicos. Em todas as outras áreas da criação verbal, é ficção que domina e não mais a asserção. Toda a atividade verbal consiste, então, em distribuir a 'palavra de outrem' e a 'palavra que parece ser a de outrem'" (p. 195).

O autor encerra esta parte mencionando que "o discurso literário, retórico, filosófico, e o das ciências humanas tornam-se o reino das 'opiniões', das opiniões notórias, e mesmo nessas opiniões não é tanto o 'quê' mas o 'como' individual ou típico da opinião em causa que ocupa o primeiro plano" (p. 196). Esse processo ocorre tanto na Europa quanto na União Soviética e, podemos incluir no mundo contemporâneo, afetando o destino da palavra podendo ser caracterizado como uma *reificação da palavra,* como uma deteriorização do valor temático da palavra.

A nosso ver, essa é uma obra original, de cuidadoso rigor metodológico, que descreve e conclui sobre o novo paradigma epistemológico a que o autor se propõe: "A teoria do signo" e a "Tentativa de aplicação do método sociológico em linguística". Convém ressaltar que esses paradigmas já vinham sendo discutidos em textos anteriores como: "O problema do conteúdo, do material e da forma" (1921) e "O Discurso na vida e na arte" (1926).

É inovador no sentido de que mostra as relações entre a linguagem e a sociedade, priorizando a dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais, abarcando um outro nível da língua, até então, esquecido pelas teorias linguísticas precedentes. O autor apresenta sua teoria e seu método num estilo claro e coerente permitindo, inclusive, seu uso em outros campos do saber.

.