

VIAS REFLEXIVAS



Revista Multidisciplinar
Faculdade Municipal de Palhoça - FMP
Edição 18 – Fev. 2024





VIAS REFLEXIVAS

N. 18, fev. 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 99.
Ponte do Imaruim, Palhoça/SC
CEP 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 18, fev. 2024

ISSN 2176-641X

DIRETORA EXECUTIVA DA FMP

Débora Schutz

DIRETOR ACADÊMICO

Jair Joaquim Pereira

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Denis Liberato

CAPA

Susana Medeiros Vieira

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

EDITORA/COORDENADORA

Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Fábio Henrique Pereira

Profa. Fabiana Witt

Prof. Jair Joaquim Pereira (*ad hoc*)

Profa. Luzinete Carpin Niedzieluk

Prof. Marcelo José Cavalcanti (*ad hoc*)

SUMÁRIO
N. 18 (2024)

APRESENTAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk 06

ARTIGOS

Leitura e ensino na perspectiva bakhtiniana: uma proposta a partir de gêneros textuais/discursivos.
Luzinete Carpin Niedzieluk, Odimar Lorensen 08

Gênero textual/discursivo caixa de história infantil: multiletramentos interativos.
Luzinete Carpin Niedzieluk 18

Gênero discursivo oratória como *marketing* pessoal do profissional de Administração.
Luzinete Carpin Niedzieluk 30

Análise de investimentos: o ponto de viabilidade a partir da criação de cenários.
Mauricio Andrade de Lima, Fabiana Elisa Boff Silveira 46

Técnicas e tecnologias de ensino-aprendizagem no ensino superior: um estudo.
Fabiana Witt, Wender Cris de Souza Firmino 58

Fundamentos da ética profissional.
Fernando Maurício da Silva 74

Teoria do valor da infância: estimando ou depreciando crianças.
Fernando Maurício da Silva 85

APRESENTAÇÃO

A Revista *Vias Reflexivas* é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica 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 imensa satisfação, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao Projeto de Extensão da FMP - Revista *Vias Reflexivas* e publicar o número 18 (dezoito) que traz estudos de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, circunscrevendo importantes investigações nas áreas de Pedagogia, Educação, Administração e outras mais. Assim, os trabalhos publicados pretendem contribuir para promover um diálogo construtivo entre esses campos do saber. Este número conta com 07 (sete) artigos.

O primeiro artigo intitulado “Leitura e ensino na perspectiva bakhtiniana: uma proposta a partir de gêneros textuais/discursivos, propõe a leitura na perspectiva do círculo de Bakhtin considerando-a de uso social, dialógica e presente nos enunciados, isto é, na linguagem. Como resultados constata-se que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade.

O segundo intitulado “Gênero textual/discursivo caixa de história infantil: multiletramentos interativos” busca possibilitar a compreensão do funcionamento do gênero discursivo multimodal caixa de história infantil no espaço de formação inicial de professores do curso de Pedagogia objetivando capacitá-los a obterem letramento(s) multimodal(is), e fazerem uso do mesmo em suas aulas na educação infantil e nas séries iniciais ao trabalharem com o gênero em questão.

O seguinte “Gênero discursivo oratória como *marketing* pessoal do profissional de administração” objetiva analisar a contribuição do gênero discursivo oratória no desempenho do profissional de administração. Foi realizada uma pesquisa na Escola Superior de Administração e Gerência e na Faculdade Municipal de Palhoça, ao longo de cinco anos, com alunos, alguns já administradores, porém sem o curso de formação. Constatou-se a eficiência do gênero no cotidiano profissional dos alunos.

O quarto estudo “Análise de investimentos: o ponto de viabilidade a partir da criação de cenários” tem como objetivo propor uma maneira de atestar a viabilidade financeira para os planos de negócios com a criação de cenários que vão desde a venda mensal unitária até atingir a capacidade produtiva/ou de vendas máxima da empresa.

O quinto “Técnicas e tecnologias de ensino-aprendizagem no ensino superior: um estudo” busca levar o leitor a uma reflexão acerca da competência pedagógica e da docência universitária de uma forma multidimensional, além de procurar elucidar o leitor quanto às

transformações no processo ensino-aprendizagem, convidando-o à releitura do papel do professor como aquele que não mais ensina simplesmente, mas “deixa aprender”.

O próximo “Fundamentos da ética profissional” busca prover uma introdução aos conteúdos éticos ligados necessariamente à prática de uma profissão. Traz primeiramente a definição da ética profissional, em seguida apresenta-se seu conteúdo moral, distinguindo a sociedade moderna e as sociedades de casta, explicita-se o conteúdo moral do reconhecimento profissional da sociedade e passa-se a esclarecer as categorias de análise de consequências e as modalidades da culpa para descrever o significado da responsabilidade profissional.

O sétimo “Teoria do valor da infância: estimando ou depreciando crianças” apresenta uma teoria da incomensurabilidade, que leva a uma axiologia do valor intrínseco e instrumental, seguida de uma distinção entre status moral da criança e portador de valor. Esta permite descrever e categorizar a maioria dos fenômenos de depreciação contra crianças.

Convidamos todos para apreciarem estas leituras e agradecemos aos autores pela contribuição significativa ao cenário acadêmico.

Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora/Coordenadora
Vias Reflexivas

LEITURA E ENSINO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS¹

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)
luzinete.carpin@fmpsc.edu.br
Odimar LORENSET (UDESC)
odimlor@gmail.com

RESUMO: Nesta pesquisa propomos a leitura na perspectiva do círculo bakhtiniano e de seus seguidores no Brasil e suas possibilidades de formação do leitor, ou seja, a leitura de uso social, dialógica, presente nos enunciados e nos gêneros textuais/discursivos. Nesta base teórica, consideramos o ato de ler para além da decodificação e do juntar letras, pois o ato de ler é interpretar, é estabelecer relações com o texto, é interagir com o outro, é diálogo. Para tal propósito, propomos o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais/discursivos em sua diversidade. Diante do exposto, nosso objetivo geral é o de propor o letramento crítico nos alunos e nossos objetivos específicos são: a) proporcionar o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos, seguida de produção escrita em gêneros textuais/discursivos; e b) inserir o aluno na realidade social, constituindo-o como sujeito dialógico. A pesquisa se justifica, pois, a partir do momento em que o aluno é capaz de ler e interpretar diferentes textos que circulam socialmente, ele assume a palavra, torna-se um leitor/escritor com autoria própria e produz textos eficazes nas mais variadas situações. A metodologia é dialógica e qualitativa. Como resultados constata-se que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e ensino; Círculo bakhtiniano; Gêneros textuais/discursivos.

1. PALAVRAS INICIAIS

Nesta pesquisa propomos a leitura na perspectiva do Círculo Bakhtiniano e de seus seguidores no Brasil e suas possibilidades de formação do leitor, ou seja, a leitura de uso social, dialógica, presente nos enunciados e nos gêneros textuais/discursivos². Nesta base teórica, consideramos o ato de ler para além da decodificação e do juntar letras, pois o ato de ler é interpretar, é estabelecer relações com o texto, é interagir com o outro, é diálogo. Para tal propósito, propomos o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais/discursivos em sua diversidade.

O estudo está estruturado em três seções. Na primeira seção é discutida a questão da ancoragem teórica, isto é, o ato de ler é entendido como prática social, assim são trazidos

¹ Este texto foi apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, 2018.

² Optou-se por usar o termo gêneros textuais/discursivos, aqui estamos considerando-os como sinônimos.

alguns autores que defendem este entendimento, igualmente seus conceitos basilares. Recorre-se também a alguns aspectos dos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) que apontam caminhos para a educação e o ensino de leitura. A seguir, são detalhados os aspectos metodológicos, isto é, parte-se de uma abordagem didático-metodológica, de um movimento e/ou percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Na última seção, são expostas as considerações finais que indicam que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade.

2. O ATO DE LER ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Parte-se da concepção interacional (dialógica) da língua, de linha bakhtiniana, em que “[...] ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Assim, o ato de ler é considerado como uma prática social em que o leitor dialoga com o texto e com o autor constituindo um processo dialógico em busca de efeitos de sentido, pois conforme Koch (2006, p. 22), a leitura é “[...] uma atividade de produção de sentidos”.

Antunes (2006) vai ao encontro de Koch (2006) ao afirmar que a leitura faz parte da interação verbal da escrita, pois implica participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido e reflexão crítica.

Para Almeida (2013) há uma liberdade no processo de leitura que, coloca o leitor numa posição de atribuidor de sentidos conforme seus objetivos, crenças e emoções, e como sendo o principal responsável pela interpretação. Portanto, a leitura se define como atribuição/atribuições de sentido. Assim, Almeida vai ao encontro tanto de Koch (2006) como de Antunes (2006) ao afirmar que:

A leitura compreende apenas um dos vários aspectos da relação de interlocução, pois ler é um processo em que o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito, sendo resultado das práticas histórico-sociais que os objetivam. [...] a perspectiva dialógica enfatiza a historicidade, as condições de produção e o sujeito (ALMEIDA, 2013, p. 27).

Em **Marxismo e filosofia da linguagem**, Bakhtin e Volochinov (1999) asseveram que “[...] tudo o que é ideológico é um *signo*. Sem *signos* não existe *ideologia*”. E, para os autores, o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, sendo mutuamente

correspondentes: “[...] *tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”; com isso, todo signo está sujeito aos critérios da avaliação ideológica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 31-32, grifo dos autores). Desse modo, estes autores consideram que “[...] *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 36, grifo dos autores).

Outro lugar para se pensar a natureza da linguagem de acordo com os autores é a interação: “[...]. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 127, grifo dos autores). Não se pode separar o ideológico da linguagem, cujo produto é a interação.

De acordo com Travaglia (2009, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Nesse sentido, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo por sua vez significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes.

Niedzieluk (2007) parafraseando Bakhtin (1997), assevera que todo enunciado é o elo que liga o locutor ao interlocutor, e há um vínculo entre o enunciado e a situação social, ou seja, a situação constitui-se em uma parte do enunciado, indispensável para a compreensão do seu sentido. Tanto o enunciado quanto o discurso são interpretados como acontecimentos sociais de natureza dialógica.

Considerando o enunciado resultado da interação verbal entre interlocutores, fica evidente a necessidade de pelo menos dois interlocutores para que ele aconteça. Para Bakhtin (1997), o falante não pode ser considerado como um “Adão Bíblico” cujo enunciado irrompe pela primeira vez na situação de interação. O enunciado do falante sempre responde a outros enunciados precedentes e se direciona para outros discursos sobre ele. Os enunciados sempre se constroem ao encontro de uma resposta.

Rojo (2004, p. 03, grifos da autora) corrobora com o já-dito de Bakhtin (1997) ao afirmar:

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Por meio do já-dito de Bakhtin e de Rojo percebe-se que nenhum texto é totalmente original, sempre haverá nele marcas de um discurso que circula socialmente, um *já-dito* com o qual o autor dialoga, replicando com ele. Desta maneira, cada leitor também toma parte nesse jogo dialógico com o autor e, na sua leitura, reconstrói o texto lido, acrescentando seu conhecimento de mundo, ratificando, assumindo ou mesmo subtraindo informações, em constante apreciação valorativa, a partir deste movimento de inúmeras possibilidades de sentidos que vão se instaurando neste processo.

Nesta perspectiva, tanto as capacidades discursivas como as linguísticas estão crucialmente envolvidas e isto corrobora o que desde 1999 os documentos oficiais, os PCNs postulavam e mais contemporaneamente a BNCC (2017) postula.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1999; 2005, p. 08) “[...] o estudo dos gêneros do discurso e dos modos como se articulam proporciona uma visão mais ampla das possibilidades de usos da linguagem”. O conceito de gêneros textuais possibilita uma concepção de língua, “como conhecimento de mundo em interação [...]” (BRASIL, 1999; 2005, p. 17).

Também é mencionado nos PCNs (BRASIL, 1999; 2005, p. 17) que a língua é “[...] dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. Assim, deveríamos analisá-la em funcionamento, isto é, no ato comunicativo, considerando os diferentes elementos implicados nesse ato.

Com relação à BNCC (2017), esta fomenta o desenvolvimento de práticas de leitura, na perspectiva enunciativo-discursiva:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida

pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 67).

E ainda a BNCC (2017, p. 68) assevera que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Com ênfase, na BNCC assumem-se as práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros e textos do tipo multissemióticos e multimidiáticos, e também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. Isso não significa abandonar o escrito/impresso, nem deixar de lado os gêneros e práticas já consagrados pela escola, como: notícia, reportagem, entrevista, tirinha, charge, crônica, conto, fábula, artigo científico etc. - tão importantes no processo de alfabetização e letramento e na formação do leitor. É preciso, entretanto, considerar o uso das novas ferramentas de edição (acessar, interagir e replicar os diversos conteúdos nas diversas mídias e, ainda, produzir, formatar e publicar fotos, vídeos, vlogs, podcasts, infográficos, enciclopédias, revistas, e-books etc.), como também refletir sobre esses diferentes usos das mídias nas diversas esferas sociais, particularmente do seu uso ético.

Orientando-se pela BNCC, as habilidades – e as consequentes competências – devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, a partir da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana (campo da vida cotidiana, mais específico dos anos iniciais, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, desde os anos iniciais). Em cada campo de atuação, então, será imprescindível destacar as habilidades de leitura/escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, de maneira contextualizada por práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento.

Os campos de atuação estão organizados de forma progressiva, primeiro ocorre a inserção dos alunos na leitura de textos relacionados no campo da vida cotidiana, e, posteriormente, avança-se para os demais campos, mais institucionalizados. Esses campos são orientadores da seleção de gêneros, práticas e procedimentos. “As fronteiras entre eles [os campos] são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses

campos” (BRASIL, 2017, p. 85). Dito de outro modo, os campos interseccionam-se e complementam-se em suas práticas de linguagem, que neles estão contidos numa perspectiva situada – cuja ênfase considera o conhecimento metalinguístico e semiótico – que se reverte em situações significativas, reflexivas e analíticas para uso social.

Na BNCC tem-se ainda que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões (inter)relacionadas, como: reconstrução e reflexão acerca da produção e recepção dos textos veiculados nas várias mídias e nos diferentes campos de atividade humana; dialogia e relação dos textos; reconstrução da textualidade; reflexão crítica das temáticas, dos fatos, acontecimentos e da fidedignidade da informação; efeitos de sentido dos recursos linguísticos e multissemióticos em textos de gêneros diversos (BRASIL, 2017).

O documento também orienta que os processos cognitivos envolvidos nessa prática humana devem ser concebidos num percurso educativo espiralado e progressivo, considerando: a diversidade dos gêneros textuais e das práticas de cada campo; a complexidade textual, estruturação, vocabulário, recursos estilísticos, vozes e linguagens presentes no texto; uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais cada vez mais elaborados; cultura digital e TDIC; a diversidade cultural manifestada nas diversas produções e formas de expressão – abrangendo a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis, entre outras (BRASIL, 2017).

Cabe, então, às instituições educativas, conforme explicitado no documento, proporcionar aos alunos experiências diversas que contribuam para a ampliação da alfabetização e do letramento desde a infância, de maneira a potencializar a participação significativa, reflexiva e crítica nas diferentes práticas sociais vetorizadas pela oralidade, leitura, escuta, escrita e por outras linguagens. Considera-se que a participação dos alunos em práticas de leitura que exigem habilidades progressivas, sem perder de vista o experimentado, possibilita a ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos, os quais podem ser acessados frente a novos textos, constituindo-se como conhecimentos prévios para as novas situações de leitura de outros textos em contextos sociais diversos.

Observa-se que a base corrobora o já estabelecido pelos PCNs e busca como ampliação, como inclusão, abarcar para além do texto escrito a percepção de outras semioses, de outras formas de texto, como por exemplo, fotos, desenhos, filmes, diagramas, mapas, música e outros mais, como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita; o que proporciona o ensino-aprendizagem de múltiplos

letramentos. Isto é fomentado desde a educação infantil passando pela transição ao ensino fundamental, assim, o aluno vai desenvolvendo seu letramento pautado em situações práticas de seu dia-a-dia. Porém, para a escola é colocado o seguinte desafio: como formar leitores e escritores com autonomia e competência para que venham a fazer uso tanto da linguagem oral como da linguagem escrita e acrescenta-se a linguagem multissemiótica como forma de participação social e exercício efetivo da cidadania?

Para dar conta deste desafio propõem-se o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais/discursivos conforme descreve-se a seguir.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada nesta pesquisa é dialógica e qualitativa, isto é, parte-se de um movimento e/ou percurso do social para o verbal, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Deve-se levar em conta tanto a dimensão extraverbal (as ideologias, os interlocutores, a função social, a intenção comunicativa, a compreensão responsiva da situação e a atitude valorativa) como a verbal da língua (aspectos estruturais). Igualmente prioriza-se tanto a função como a forma da língua.

Nesta perspectiva, foi proposto uma oficina didático-pedagógica de leitura e escrita de textos, a partir de gêneros textuais/discursivos ancoradas conforme já dito anteriormente, na perspectiva bakhtiniana, mais especificamente da Teoria enunciativa discursiva bakhtiniana e/ou da Semiótica Dialógica da Linguagem³ com ênfase em leitura e produção de textos/discursos.

Esta oficina pode ser adaptada desde o ensino fundamental passando pelo ensino médio, incluindo EJA até o ensino superior, pois a partir do diagnóstico em sala de aula da escolha pelo professor e alunos do gênero textual/discursivo a ser trabalhado, vai-se construindo a identificação, compreensão e análise do gênero de acordo com as respostas da turma. Neste caso foi trabalhado o gênero artigo científico com uma turma de ensino superior do curso de Pedagogia (2ª fase) de uma instituição pública.

Em sala de aula, primeiramente faz-se a imersão do aluno no gênero textual/discursivo, isto é, deve-se levar textos no gênero escolhido para ser trabalhado e distribuir aos alunos para um primeiro contato com o texto e sua leitura. A seguir, os alunos

³ A esse respeito ver a tese intitulada: Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica de Luzinete Carpin Niedzieluk em que a autora desenvolve uma abordagem didático-metodológica para o ensino do gênero resenha. Ver também artigo da mesma autora: Linguagem verbovisual: leitura aplicada a gêneros multimodais a partir da arquitetura bakhtiniana.

identificam aspectos extraverbais do gênero a ser trabalhado – autoria, aspectos de cronotopo (onde e quando foi publicado), possível leitor do texto, tema etc. por meio de enunciados-pergunta. Isto é o que Rojo (2004, p. 06) denomina de “[...] capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).” É a recuperação do contexto de produção do texto, pois para interpretá-lo discursivamente, faz-se necessário situá-lo:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. (ROJO, 2004, p. 06).

Neste primeiro momento, os alunos(as) tiveram contato com o suporte de circulação que é o periódico, leram o texto pois isto aprofunda a noção do funcionamento do próprio gênero (leitura analítica) e responderam os enunciados pergunta identificando condições de produção, conteúdo temático, organização composicional e estilo, além de já anteciparem aspectos gráficos diferenciados nos artigos. Perceberam também que cada periódico tem suas especificidades e que o autor do texto para corroborar ou não seu posicionamento recorre a outras vozes, a outros autores, algumas vezes concordando com elas, outras discordando e criticando seus posicionamentos.

Ainda neste momento, os alunos foram orientados de que estavam lendo com finalidades específicas de estudar, trabalhar, buscar informações, atualizar-se, orientar-se para vir a compreender o gênero estudado, pois como afirma Rojo (2004, p. 06): “Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida”.

Prosseguindo, trabalha-se o reconhecimento dos aspectos linguísticos e gráficos do gênero também a partir também de enunciados pergunta que possibilitam aos alunos identificar os traços que diferenciam o gênero artigo científico de outros gêneros da esfera científico-acadêmica. Esses traços são: a) o lugar social de onde o autor fala; b) elementos de cronotopo (relações de espaço e tempo); c) o veículo de publicação; d) a noção de interlocutor; e) o fato de usar enunciados já-ditos: discurso direto e indireto; f) os elos anteriores da comunicação discursiva, pois todo enunciado é uma reação-resposta ao já-dito e gera outros enunciados.

Finalmente, parte-se para a proposta de escrita do texto no gênero artigo científico (apropriação do gênero).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura analítica dos textos no gênero artigo científico e das respostas aos enunciados-pergunta, fomos fazendo reflexões no grande grupo sobre as características próprias do gênero, tanto da dimensão social como da sua dimensão verbal. Esse foi um trabalho lento, porque sempre realizávamos uma articulação entre a resposta apresentada e os aspectos característicos do gênero.

Os alunos perceberam que o autor do texto recorre a outras vozes do próprio campo científico do qual faz parte. Esse chamamento por outros enunciados da mesma esfera científico-acadêmica autoriza o autor a dizer x ou y, pois o discurso científico-acadêmico tem valor ideológico de credibilidade perante a comunidade científica.

Um dos aspectos relevantes a ser mencionado foi o fato de os alunos desconhecerem o gerenciamento das vozes, na leitura dos textos iniciais e na sua primeira escritura do texto no gênero, foi necessário rever as vozes, isto é, chamar atenção sobre quem diz o quê no texto. Lembrando que, quando os alunos escrevem seu texto estão parafraseando alguns autores, assim precisam gerenciar a sua voz da de outros autores.

Nossos alunos no decorrer da vivência da oficina foram percebendo que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade. E de posse desse entendimento, perceberam que o processo de formação de leitores contribui para virem a se tornar cidadãos mais críticos e conscientes e a reconhecerem textos no gênero.

TITLE: READING AND TEACHING FROM THE BAKHTINIAN PERSPECTIVE: A PROPOSAL FROM TEXTUAL/DISCURSIVE GENRES

ABSTRACT: In this research, we propose reading from the perspective of the Bakhtinian circle and its followers in Brazil, examining its potential for reader development, that is, reading as a social, dialogic practice present in statements and textual/discursive genres. Within theoretical basis, we consider the act of reading to extend beyond decoding and letter recognition, as reading entails interpretation, establishing relationships with the text, interacting with others, and engaging in dialogue. For this purpose, we propose the teaching of reading through a diversity of textual/discursive genres. Giving the above, our general objective is to propose critical literacy in students, and our specific objectives are: a) provide the development of reading and interpretation of texts, followed by written production in textual/discursive genres; and b) insert the student into social reality, constituting him as a dialogical subject. The research is justified because, as soon as the student is capable of reading and interpreting different texts that circulate socially, they takes the floor, becomes a reader/writer with his own authorship, and produces effective texts in a variety of situations.

The methodology is dialogical and qualitative. As a result, it is observed that the act of reading involves knowing how to interpret, understand, analyze and recognize texts, which implies the reader's cooperative participation in the search for meaning, making them a critical subject of their reality.

KEYWORDS: Reading and teaching; Bakhtinian circle; Textual/discursive genres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente.** João Pessoa: Ideia, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **A Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

KOCK, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos dos textos.** São Paulo: Contexto, 2006.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. **Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica.** 2007. 232p. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada ao Texto e ao Ensino) Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. p. 24-54.

_____. Linguagem verbovisual: leitura aplicada a gêneros multimodais a partir da arquitetônica Bakhtiniana. **Anais...** VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ) e IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (IV SELIPRAM): (R)ex(i)stências Literárias na Contemporaneidade. Organizadoras Eliane Debus, ... [et al.]. - Palhoça: Ed. Unisul, 2020. 1979 p.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (1999).** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
Acesso em: 12 jan. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO CAIXA DE HISTÓRIA INFANTIL: MULTILETRAMENTOS INTERATIVOS⁴

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)
luzinete.carpin@fmpsc.edu.br

RESUMO: O foco da presente pesquisa é possibilitar a compreensão do funcionamento do gênero discursivo multimodal caixa de história infantil no espaço de formação inicial de professores do curso de Pedagogia. Nosso objetivo foi buscar capacitar os(as) alunas(os) de tal curso a obterem letramento(s) multimodal(is), e fazerem uso do mesmo em suas aulas na educação infantil e nas séries iniciais ao trabalharem com o gênero em questão. Para tal, recorremos aos pressupostos enunciativo-discursivos de abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin (1999; 2002), aliados aos fundamentos da Semiótica Discursiva, especificamente da Gramática do Desenho Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) para a apreensão dos letramentos multimodais e dos multiletramentos e de autores que se utilizam destas teorias, como por exemplo, Brait (2005), Rojo (2012), Dionísio (2005), Heberle (2012) e outros. Utilizamos a metodologia descritiva, qualitativa e dialógica, seguimos a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1999) - das esferas sociais para a esfera textual/discursiva, isto é, a pesquisa delimitou-se em quatro momentos: 1ª) partimos de um regime de imersão no gênero; 2ª) leitura analítica multimodal; 3ª) produção textual/discursiva multimodal da história (escrita + visual); 4ª) criação da caixa de história infantil. Os resultados mostram-se relevantes, pois por meio de ações enquanto docentes/pesquisadores conseguimos superar os entraves que as novas perspectivas metodológicas causam e transpô-las aos alunos propiciando a utilização destas por estes alunos e/ou professores em suas salas de aula e, conseqüentemente, de seu comprometimento com o ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos interativos. Caixa de história. Leitura multimodal.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

⁴ Este texto foi apresentado no 3º Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos (São Leopoldo, 2015).

É sabido que nos últimos anos, houve grande abertura para a pluralidade dos usos da linguagem, no contexto escolar. Como consequência deste fenômeno, há necessidade direta de capacitar os professores para um letramento crítico tanto da escrita como das imagens e de outros elementos multimodais.

Nesta pesquisa, pretendemos introduzir estas múltiplas semioses que sempre coexistiram juntamente com a escrita aos alunos do curso de Pedagogia, sob a luz da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana e da teoria da multimodalidade proposta pela Semiótica Social por Kress e van Leuween (1996; 2006).

Assim, a linguagem escrita no mundo atual não basta mais para revelar a totalidade dos usos da língua e de seus fenômenos. Por si só, a escrita não atende as novas necessidades da sociedade atual que clama por mais informação. Essa mudança bastante recorrente nas práticas sociais traz à tona um novo tipo de texto; o texto multimodal cujo significado se realiza por mais de um código semiótico conforme Kress e van Leuween (1996).

2. MULTIMODALIDADE E TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: NOVOS ENFOQUES PARA OS ESTUDOS DISCURSIVOS

A multimodalidade reconhece a importância da análise da comunicação visual, aliada a análise da linguagem escrita, e oferece ferramentas didático-metodológicas para esta análise, que amplia as possibilidades de leitura dos textos em geral e especificamente dos multimodais produzindo significados.

Segundo Kress e van Leuween (1996, p. 8), o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”. Os autores consideram os significados, expressos no modo verbal ou visual, atentam para suas especificidades e segundo eles, estes se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Esse conceito contribui com a noção de que a linguagem visual é “culturalmente definida”, apesar da crença generalizada de que ela é uma linguagem “universal e transparente”.

Portanto, textos multimodais ocupam relação dialógica entre o texto alfabético e o texto visual e somente, por meio desta relação entre os signos é que poderemos compreender e significar melhor o contexto sociocultural ou sócio-histórico em que estamos inseridos.

Assim, cada modo semiótico – verbal ou visual – realiza significados conforme suas especificidades resultantes da cultura e do momento histórico ao qual pertence, podendo se manifestar:

- (a) concomitantemente em ambos os modos – verbal e visual;
- (b) por vezes, pode ser mais bem realizada em um modo do que no outro;
- (c) ou, ainda, só pode mesmo ser realizada em um e não no outro modo, a depender, sobretudo, da cultura que o molda. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 19).

Isto vai ao encontro da teoria enunciativo-discursiva, pois para Bakhtin (1999) todo signo é ideológico por natureza e é construído cultural e historicamente, sendo assim, os significados expressos tanto no modo verbal quanto no modo visual se realizam conforme as marcas culturais e históricas. Este autor considera que todo discurso é *dialógico*, dirigido ao outro participante da *interação* verbal e conta com a compreensão ativa do ouvinte/participante.

Para Bakhtin (2002), o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, que, por sua vez, são construídos em um determinado *gênero do discurso*. Esses gêneros são considerados pelo autor como *tipos* relativamente estáveis e normativos de enunciados que se constituíram historicamente nas diferentes interações sócio-discursivas, também relativamente estáveis. Comunicamo-nos/expressamo-nos mediante determinados gêneros discursivos (acrescentamos multimodais), que surgem e se organizam nos diferentes campos da atividade humana, nas esferas sociais.

Apesar de Bakhtin, não se referir a imagens, ou a outros modos de significação, a pesquisadora Rojo (2013) busca ampliar a teoria bakhtiniana em termos de formas de composição e estilos dos enunciados, em termos de multimodalidade acrescentando as mídias, as tecnologias – os enunciados multissemióticos. A seguir, o quadro 1 sintetiza a teoria dos gêneros discursivos presentes em Bakhtin elaborado e revisitado por Rojo (2013, p. 30).

Quadro 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados

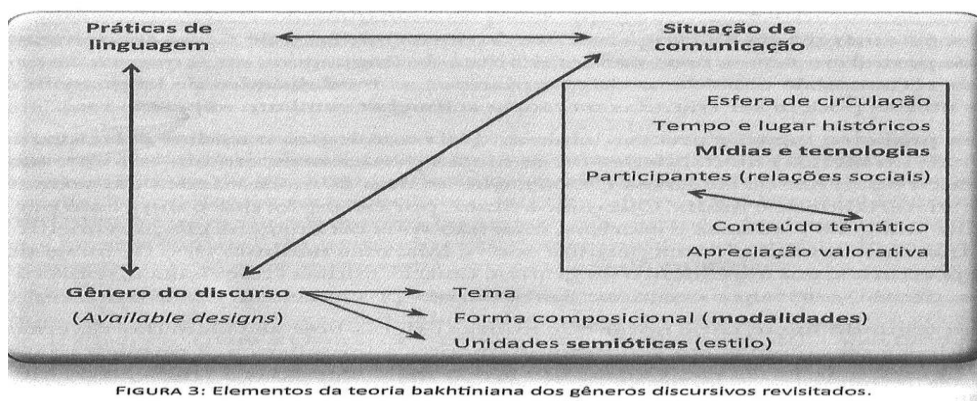


FIGURA 3: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.

Com isto, observa-se que a teoria dos gêneros discursivos não é datada e se utilizada em conjunto com a teoria semiótica social e a multimodalidade amplia e muito os estudos semióticos, pois as esferas sociais contemporâneas se valem das diversas mídias e tecnologias selecionando vários recursos semióticos para circular os seus discursos ecoando seus temas.

Como principais características dos textos multimodais, Kress, Garcia e van Leeuwen (2006, p. 388, tradução nossa) sugerem que toda análise semiótica-social destes textos deve partir das seguintes suposições:

1. Um conjunto de modos semióticos está sempre envolvido em toda produção ou leitura de textos.
2. Cada modo tem suas potencialidades específicas de representação e comunicação, produzidas culturalmente, mas não inerentes a cada modo.
3. É preciso compreender a maneira de ler estes textos como textos coerentes em si mesmos.

É mister considerar estas suposições junto com vários princípios além da análise semiótica-social de textos multimodais:

4. Tanto os produtores como os leitores têm poder em relação com os textos.
5. Os escritores e os leitores produzem signos complexos – textos – que surgem do interesse do produtor de texto.
6. O interesse descreve a convergência de um complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive suposições do produtor de signos acerca do entorno comunicativo.
7. O interesse em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriadas para expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado não seja arbitrária senão motivada.

Kress e van Leeuwen (1996) se apoiam nas três metafunções propostas por Halliday (1989) na sua Gramática Sistemico-Funcional e mostram que estas metafunções (ideacional, interpessoal e textual) podem ser usadas como categorias gerais e abstratas, aplicáveis para além da linguagem verbal, para todos os tipos de semiose humana. Estes autores realizam uma projeção de uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) para outras semioses e mídias como a pintura, a música, o design, a dança e outros. Assim, lançam a Gramática do Design Visual que apresenta parâmetros para observação dos elementos que

compõem a imagem quebrando barreiras entre o estudo da imagem e o estudo do texto. Desta forma, na cultura ocidental contemporânea, os textos acabam tendo mais de um código semiótico, portanto são chamados de multimodais ou multifuncionais segundo Kress e van Leeuwen (1996).

Corroborando esse conceito Dionísio (2005, p. 161) afirma que:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Já diferentemente de Halliday (1989), Kress e van Leeuwen (1996) passam a chamar as metafunções de *representacional* – descreve os participantes em uma ação; *interacional* – descreve as relações sócio-interacionais construídas pela imagem; e *composicional* – que combina seus elementos; estrutura e formato, conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Gramática do Design Visual: metafunções, perspectivas e equivalências

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (HALLIDAY, 1978) Código semiótico da linguagem	GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996) Código semiótico da imagem	PERSPECTIVAS	EQUIVALÊNCIAS
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL (significados de apresentação)	Relação entre participantes (ícones, figuras, lugares, objetos e pessoas que aparecem em imagens)	Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal; Estrutura conceitual (Processo classificacional, analítico e simbólico)
INTERPESSOAL	INTERATIVO (significados de orientação)	Relação entre imagem e participante	Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Perspectiva (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade)
TEXTUAL	COMPOSICIONAL (significados de organização)	Relação entre elementos da imagem	Valor informacional (dado/novo; ideal/real) Saliência (destaque ao tamanho e localização de elementos) Moldura (maneira como os elementos estão conectados)

Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.

Neste gênero trabalhado enfatizamos a metafunção representacional e esta considera a representação dos participantes (incluindo os ditos “abstratos”) em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos de ação, conhecidos como *doing* (ação) e *happening* (acontecimento) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 73).

Portanto, os *participantes*, ao lado de outros elementos composicionais e estruturantes como os *processos* e as *circunstâncias*, exercem funções com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõem. Com base nessa concepção, os autores apontam para dois tipos de padrões em termos de estruturas visuais: narrativas e conceituais.

As narrativas caracterizam-se pela dinamicidade, pois se inserem na experiência material de mundo (fazer e acontecer). Seus participantes estabelecem, assim, uma relação transacional descrita visualmente por meio de linhas ou vetores indicadores da dinamicidade de suas ações.

As estruturas conceituais, por sua vez, são estáticas, desprovidas de relações vetoriais, cujos participantes são representados como sendo ou significando algo de forma atributiva, a que ou a quem podemos atribuir valores. Situam-se na experiência relacional de mundo (ser, existir) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59), como “apenas sendo”, e não “fazendo” algo.

3. UM POUCO DO MÉTODO

Com base nestes pressupostos consideramos o gênero caixa de história infantil um gênero textual/discursivo multimodal, pois é composto por mais de um código semiótico (escrita + visual) e para proporcionar um letramento crítico aos nossos alunos, desenvolvemos o seguinte método pautado nas teorias supracitadas: 1ª) partimos de um regime de imersão no gênero textual/discursivo multimodal, isto é, o reconhecimento do gênero trabalhado; 2ª) leitura analítica multimodal, ou seja, reconhecimento das esferas sociais, dos elementos de cronotopo, da recepção, produção e circulação do gênero; 3ª) produção textual/discursiva multimodal da história infantil (escrita + visual); 4ª) criação da caixa de história infantil.

Por questões de espaço não descreveremos todas as atividades desenvolvidas com os alunos na aplicação do método, porém para auxiliar nossos alunos usamos questionários com enunciados-pergunta referentes à parte linguística e às imagens, os quais favorecem a compreensão das esferas sociais e das metafunções e suas significações. Quanto ao

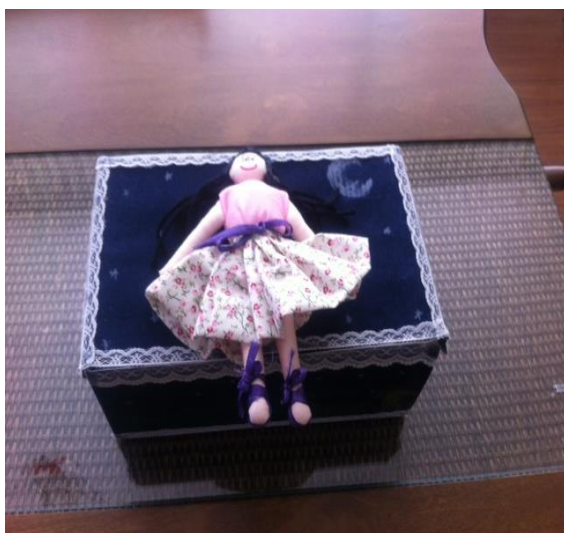
reconhecimento da metafunção representacional nas imagens usamos os seguintes enunciados-pergunta⁵:

Perguntas relativas à função representacional

1. Onde a imagem aparece?
2. Qual a audiência pretendida?
3. Qual a temática ou o assunto da imagem?
4. O que é mostrado nela?
5. O que está acontecendo, ou seja, que tipo de situação social/realidade é apresentada?
6. Quem são os participantes?
7. Que valores/attitudes a imagem comunica?
8. O que a imagem revela acerca de grupos dominantes/relações de poder no contexto onde se insere?

Na sequência, apresentaremos uma amostra de imagens das caixas de histórias infantis elaboradas pelos alunos (cinco equipes) após o trabalho desenvolvido em sala de aula, que acreditamos proporcionou o acesso a um letramento crítico visual.

Imagem 1: “Vida de Adelaide”, caixa fechada⁶.



⁵ Perguntas elaboradas pelas professoras Viviane M. Heberle e Luzinete Carpin Niedzieluk para o mini-curso intitulado: Multiletramentos, gramática visual e ensino de línguas ministrado no SEPEX/UFSC em 24/10/2013.

⁶ Todas as fotos são do arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 1A: “Vida de Adelaide” (caixa aberta)



Imagem 2: “A Estância de João de Deus”, caixa fechada.



Imagem 2A: “A Estância de João de Deus” (caixa aberta)



Imagem 3: “A Vida de Ana Maria”



Imagem 3A: “A Vida de Ana Maria” (interior)



Imagem 4: “A vida de Zé”, caixa fechada.



Imagem 4A: “A vida de Zé” (caixa aberta)

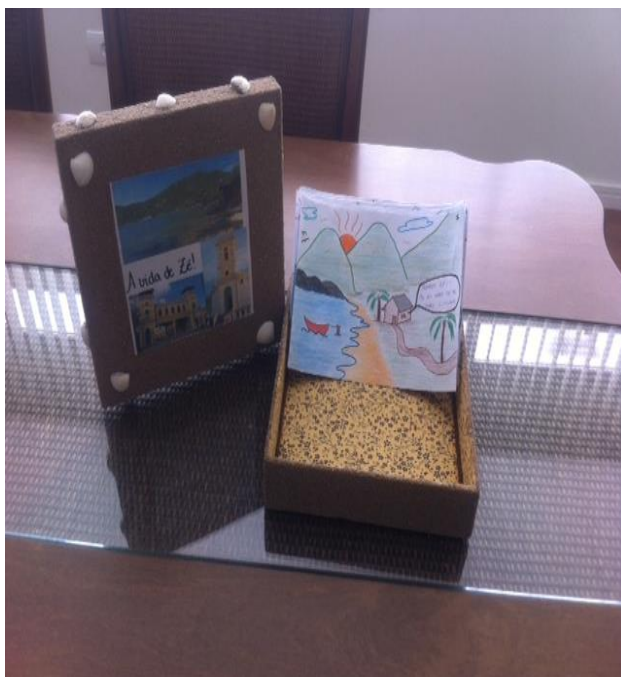


Imagem 5: “A vida de Maria”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da Semiótica Social, os conceitos convencionais sobre textos foram colocados em cheque, pois a diferença entre a semiótica multimodal e a convencional é a de

que aquela concebe o signo como uma relação motivada entre o significante e o significado, diferentemente desta em que a relação entre esses elementos é sempre imotivada e arbitrária.

Contemporaneamente, as imagens ainda são vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal, porém com o advento da multimodalidade, isto é, do letramento multimodal que envolve as práticas de leituras e escritas, de diversos signos (visuais, sonoros etc.) e/ou gêneros; por sua vez, estas práticas passam a ser consideradas como práticas sociais, indispensáveis para o nosso cotidiano (cada vez mais visual) e merecem ser interpretadas, compreendidas. Para isso, há necessidade de ampliarmos nossos letramentos para abarcarmos as novas tecnologias de informação e comunicação por meio de suas representações cada vez mais híbridas.

Constatamos nesta pesquisa que o sentido não está somente no texto, mas sim na relação que este mantém com quem produz, com quem lê, com outros textos e com outros discursos possíveis e isto foi visualizado pelos alunos, por meio das teorias utilizadas. Na verdade, quem realiza a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e o imagético é o leitor, pois textos que envolvem as modalidades verbal e visual não impõem uma leitura linear, podem ser lidos de várias formas – de cima para baixo, da esquerda para a direita, em diagonal, em espiral e em outras formas mais.

Isto justifica nosso trabalho com o gênero textual/discursivo multimodal caixa de história infantil o que proporciona aos alunos futuros professores ampliar seu repertório crítico, procuramos alertá-los sobre as mudanças nos paradigmas de ensino, pois os signos como já demonstramos acima, podem ser negociados no processo interativo produzindo significados diferenciados de acordo com seu contexto.

TITLE: TEXTUAL/DISCURSIVE GENRE CHILDREN'S STORY BOX: INTERACTIVE MULTILITERACIES

ABSTRACT: The focus of this research is to enable an understanding of the functioning of the multimodal discourse genre of the children's story box in the initial teacher training space for Pedagogy course. Our objective was to empower the students of this course to acquire multimodal literacies and to use them in both their classes in early childhood education and in the early grades when working with the genre in question. To do so, we drew upon the enunciative-discursive assumptions of the socio-historical approach of Bakhtin's Circle (1999; 2002), combined with the foundations of Discourse Semiotics, specifically the Visual Grammar proposed by Kress and van Leeuwen (2006) for the apprehension of multimodal literacies and multiliteracies, along with authors who use these theories, such as Brait (2005), Rojo (2012), Dionísio (2005), Heberle (2012), and others. We used a descriptive, qualitative, and dialogical methodology, following the methodological order proposed by Bakhtin/Volochinov (1999) - from social spheres to the textual/discursive sphere, meaning that the research was delimited in four stages: 1st) we start with a regime of immersion in the

genre; 2nd) multimodal analytical reading; 3rd) multimodal textual/discursive production of the story (written + visual); 4th) creation of the children's story box. The results are relevant, because through actions as educators/researchers, we were able to overcome the obstacles posed by that new methodological perspectives and transpose them to students, enabling their use by these students and/or teachers in their classrooms and, consequently, their commitment to teaching and learning.

KEYWORDS: Interactive multiliteracies. Story box. Multimodal reading.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159- 177.

HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

HEBERLE, Viviane M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas. Novos olhares**. Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 83-106.

KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. Londres: Routledge, 1997.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso**. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. 3 reimp. Espanha: Gedisa Editorial, 2006, p. 373-416.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. 2 ed. New York, Routledge, 2006, [1996].

Mini-curso assistido: Multimodalidade. 4º ALSFAL-UFSC. Dias: 01 a 03/10/2008. Ministrantes: Profª Drª Sonia Pimenta e Profª Drª Viviane Heberle.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, Roxane. Gêneros do discursivo, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. p.115-145.

GÊNERO DISCURSIVO ORATÓRIA COMO MARKETING PESSOAL DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO⁷

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)
luzinete.carpin@fmpsc.edu.br

RESUMO: Esta pesquisa objetiva analisar a contribuição do gênero discursivo oratória no desempenho do profissional de administração. Foi realizada na Escola Superior de Administração e Gerência e na Faculdade Municipal de Palhoça, ao longo de cinco anos, com alunos, alguns já administradores, porém sem o curso de formação. Utilizamos concepções de Bakhtin e Volochinov (1993; 1999; 2002); Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996); Polito (1999); e Weil e Tompakow (1986). A metodologia aplicada é dialógica e qualitativa, e, como recursos didáticos, usamos questionários, entrevistas padronizadas e exercícios práticos que envolvem linguagem verbal, linguagem não-verbal, técnicas de entonação de voz, técnicas de argumentação e imagem-pessoal. Os resultados se mostram bastante relevantes, porque os alunos/administradores constatarem vícios de linguagem, postura inadequada, discurso mal escrito e, após estas descobertas, percebem a diferença e passam a utilizar as técnicas que os auxiliarão na arte de bem falar, tanto em reuniões, como em palestras, entrevistas e no seu relacionamento com clientes, representantes e funcionários. Assim, passam a considerar a oratória como habilidade que auxilia no seu *marketing* pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; oratória; profissional de administração.

1 INTRODUÇÃO

Eloquência consiste em tornar pequenas as coisas grandes e grandes as pequenas.
Hipócrates.

⁷ Texto apresentado no IX Encontro do CELSUL (Círculo dos Estudos Linguístico do Sul), Palhoça, SC, UNISUL, out. 2010.

Este texto pretende mostrar a importância do gênero discursivo oratória na vida profissional do aluno/administrador e também pode ser adaptado a outras profissões como jornalismo, relações públicas etc. Atualmente, o mercado exige uma comunicação clara, coerente e concisa destes profissionais, pois enfrentarão situações cotidianas que exigem esta habilidade, como por exemplo, apresentações de projetos, reuniões, treinamentos, trabalhos em equipe, palestras, bem como, o momento de negociar (comprar e vender produtos) e apresentar processos e resultados.

Usamos metodologia dialógica, qualitativa e principalmente prática, pois uma palestra ou um curso deve provocar mudanças positivas. Os alunos precisam superar suas dificuldades de comunicação, além de ampliarem de forma ilimitada o poder do gênero discursivo oratória. Oratória é considerada um gênero desde a época de Aristóteles. Atualmente, nos apoiamos nos estudos da teoria dialógica ou enunciativa-discursiva, como também é denominada, em especial, em Bakhtin e Volochinov (1999), pois a comunicação verbal, segundo estes autores só é possível por algum gênero textual/discursivo, como prática sócio-histórica na e pela linguagem. Os autores consideram a comunicação uma inter-relação produtiva e semiótica, ou seja, como *interação*. Deste modo, a linguagem passa a ser entendida como a forma materializada da comunicação social, sendo a sua existência consistida como *signo*, refletindo nos seus elementos a organização econômica e sociopolítica da sociedade que a gerou. Os signos se realizam no processo das relações sociais, determinados e marcados pela organização social dos indivíduos e pelas condições de produção em que a interação acontece (realidade), porém eles também refletem e refratam uma outra realidade que lhe é exterior (a ideologia⁸). Para Bakhtin e Volochinov, “[...] tudo que é ideológico é um *signo*. Sem signos não existe ideologia”. E, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (1999, p. 31-32, grifos dos autores).

2 CONCEPÇÕES DE ORATÓRIA E SEUS BENEFÍCIOS

Inicialmente, algumas definições do gênero discursivo oratória. Para Houaiss, 2001, p. 2075, é o “[...] conjunto de regras que constituem a arte do bem dizer, a arte da eloquência”; Mendes, 2009, p. 01, afirma que “[...] a Oratória é considerada a Rainha das Artes e o Orador

⁸ Segundo os autores “por ideologia entendemos todo el conjunto de *los reflexos* y de las *interpretaciones* de la realidad social y natural *que suceden en el cerebro del hombre*, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, u otras formas *sígnicas*”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1993b, p. 224, grifo dos autores).

o Rei dos Artistas”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 4, grifos dos autores) desenvolveram uma teoria sobre oratória e publicaram o livro intitulado **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**, no qual comentam que o objeto desta teoria “[...] é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*”.

Entendemos que o gênero discursivo oratória pode ser considerado como a arte de bem falar e de fazer-se compreender e para atingir isso, há um conjunto de técnicas a serem usadas, que utilizam a linguagem para persuadir, convencer e auxiliar na formação de profissionais bem qualificados com competências multifuncionais.

Para administradores, não basta saber falar ou saber escrever, cumpre ainda saber ser ouvido, ser lido. O ideal seria ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, mas também deve ouvir esta plateia, mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente seu ponto de vista.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA ORATÓRIA

Segundo Polito (1996), a oratória teve origem na Sicília, no séc. V a.C. através de Corax e seu discípulo Tísias, os quais publicaram o livro intitulado: **Technê**.

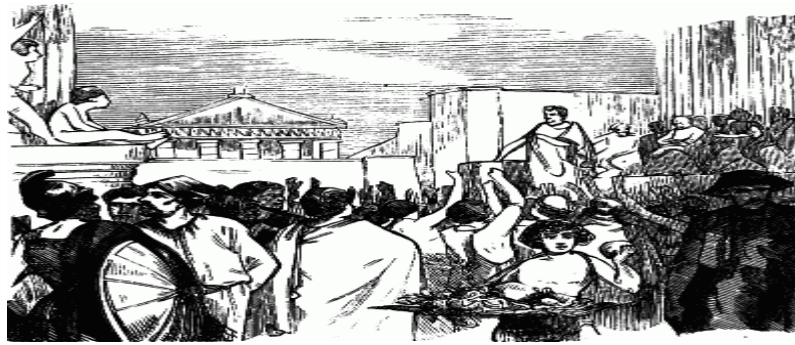
Em Atenas encontrou campo fértil. Os sofistas dominavam a palavra com facilidade. Isócrates discípulo de Górgias implantou a disciplina da retórica no currículo escolar, porém nunca proferiu um discurso, pois alimentava pavor pela tribuna. (436 a 338 a.C.).

Aristóteles, discípulo de Platão, foi o mais importante filósofo da antiguidade. É considerado o pai da retórica. Escreveu **Arte Retórica**, composta de três livros destinados à compreensão da fala, daquele que ouve e da mensagem.

Demóstenes se destacou pela determinação. Tinha problemas de articulação, respiração e postura. Treinava na frente do espelho e toda vez que executava algum movimento errado espetava-se com uma espada que produzia ferimentos insuportáveis. Após toda esta dedicação, tornou-se um dos maiores oradores que a Grécia conheceu.

Entre os romanos, destacam-se Cícero no ano 106 a.C., que escreveu vários livros, entre eles: **De oratore, Orator, Brutus, Oratoriae Partitiones** (neste mostra como encontrar argumentos para convencer e persuadir) e, Quintiliano, que escreveu **Instituições Oratórias** (12 livros). Nesta obra compilou o conhecimento dos oradores que viveram até sua época. A seguir, ilustramos a temática com um orador romano.

ILUSTRAÇÃO 1: ORADOR ROMANO



Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orat%C3%B3ria>
Acesso em: 02 maio 2009.

2.1.1 O GÊNERO DISCURSIVO ORATÓRIA NOS DIAS ATUAIS

Atualmente, há uma transformação na orientação do ensino da arte de falar bem. O auditório solicita uma fala mais natural e objetiva, sem os adornos de linguagem e a rigidez da técnica empregada até o princípio do século.

A plateia moderna deseja um orador que converse com ela em vez de um orador que fale para ela. As pessoas devem expressar pela palavra seu conhecimento, de maneira correta e segura. É por meio da comunicação que o sujeito se relaciona, se integra à sociedade, demonstra seus sentimentos e se constitui de forma singular em uma sociedade plural.

O gênero discursivo oratória desenvolve o potencial de comunicação, a inteligência emocional, a capacidade de pensar e organizar as relações humanas. Seguindo o proposto por Bakhtin (2002), podemos considerar este como sendo um gênero secundário, pois aparece nas situações de comunicação mais “complexas”, relativamente mais desenvolvidas e organizadas.

Para ilustrar, apresentamos um exemplo de oratória atual.

ILUSTRAÇÃO 2: LULA NA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS



Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A3o>. Acesso em: 02 jul. 2009.

2.1.2 COMO VENCER O MEDO DE FALAR EM PÚBLICO

Lembre-se: “[...] todos os homens têm medo. Quem não tem medo não é normal; isso nada tem a ver com a coragem” – Sartre (*apud* COBRA, 2009).

É impossível deixar de ficar tenso na conversa em público. O medo caracteriza-se como sentimento de grande inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário, de uma ameaça. Lembre-se sempre, você não é o único que sente medo de falar em público; os grandes oradores, embora não demonstrassem, também o sentiam. Há técnicas que ajudam a controlar o seu nervosismo; uma delas é deixar seu corpo em posição descontraída, outra é vigiar o comportamento de seu corpo, instruí-lo a não refletir os receios, pois o corpo fala, expressa aquilo que não conseguimos dizer com as palavras.

Não há nada de errado em sentir medo. Trata-se de um sentimento fundamental na vida do ser humano. “O problema é quando ele se torna exagerado quando vem associado a outros fatores como insegurança, baixa autoestima e depressão”. (MELEIRO, 2001).

Com o tempo, a experiência, a prática e a tranquilidade dominarão esses obstáculos. Só a prática consagra o orador. Para isso, precisamos conhecê-los e ter a percepção do todo e das partes, para no momento de a apresentação evitarmos fazer caretas, colocar a mão nos cabelos, ficar de braços cruzados ou com as mãos entrecruzadas, ou ainda, mexê-las sem parar, tremer a voz e também o papel que segura com o discurso escrito. De acordo com Weil e Tompakow (1986) a linguagem do corpo é considerada:

- Fruto de energia;
- Linguagem da vida.

Demonstra atividade ou passividade da energia no corpo; devemos afinar essa percepção porque cada significante diz o seu significado e quando não queremos externar nossas palavras nosso corpo as externa.

O orador deve se apresentar com determinação, demonstrar confiança no andar e empatia com a plateia, sorrir. Segundo Bakhtin (2002), podemos considerar o gênero oratória como uma prática de letramento que o indivíduo desconhece, ou seja, é um gênero que ele não domina. Logo, a disciplina Redação Empresarial cria condições para que o aluno se aproprie deste gênero. O autor esclarece isto da seguinte maneira:

Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas. A menudo una persona que maneja perfectamente el

discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural, que sabe dar una conferencia, llevar a cabo una discusión científica, que se expresa excelentemente en relación con cuestiones públicas se queda, no obstante, callada o participa de una manera muy torpe en una plática de salón. En este caso no se trata de la pobreza del vocabulario o de un estilo abstracto; simplemente se trata de una inhabilidad para dominar el género de la conversación mundana, que proviene de la ausencia de nociones acerca de la totalidad del enunciado, que ayuden a plasmar su discurso en determinadas formas composicionales y estilísticas rápida y desenfadadamente; una persona así no sabe intervenir a tiempo, no sabe comenzar y terminar correctamente [...]. (BAKHTIN, 2002, p. 269-270).

Assim, para o aluno se apropriar do gênero em questão e utilizá-lo, deve aprendê-lo (o autor usa o termo dominá-lo).

2.1.3 COMO APRESENTAR UM DISCURSO

Existem várias maneiras de apresentação. Se o discurso for lido, a boa leitura requer comunicação visual com o auditório, postura e forma adequada de se posicionar com papel, este deve estar na parte superior do peito se a leitura for em pé; caso seja sentado, o orador pode levantar um pouco a parte superior do papel para facilitar a leitura.

O discurso, para ser lido, deve ser escrito em linguagem acessível ao espectador, como por exemplo, se o público for somente de jovens, adequar a linguagem a eles, se for de técnicos na área podemos usar os termos próprios da área etc. As informações relevantes devem ser colocadas em primeiro lugar e a seguir as informações secundárias. Não devemos escrever demais, isto cansa a plateia, e nem dobrar ou enrolar o papel, pois distrai a atenção dos ouvintes.

A técnica para escrever um discurso que será lido deve ser a seguinte:

- usar papel encorpado, que impeça o reflexo excessivo da luz;
- digitar com letra fonte 14 (quatorze) em apenas uma das faces da folha, usar espaços duplos, ocupar somente os dois terços superiores do papel, com margens largas e frases completas no final da página;
- escrever com fácil identificação as cifras, misturando números com palavras;
- numerar todas as folhas, sem grampos ou cliques.

Não devemos disfarçar que estamos lendo, o improvisado pode fazer esquecer palavras-chave. Não devemos ler rápido demais, pois isto provoca desinteresse na plateia, é o chamado “piloto automático”. Lembremos que 55% da atenção do público é captada pela expressão corporal, 38% pela voz e 7% pelo conteúdo.

Polito (1999) sugere que o ensino-aprendizagem eficiente da leitura deve obedecer a dez orientações básicas:

1. selecionar um discurso curto;
2. digitar de acordo com a técnica já recomendada;
3. fazer duas leituras do texto em voz alta e, de preferência, sentado;
4. marcar o texto para facilitar sua interpretação;
5. fazer mais três leituras do texto com marcações ainda sentado;
6. praticar na frente de um espelho;
7. realizar a leitura exagerada diante do espelho quatro vezes; usar o dedo polegar para seguir a linha de leitura. Nesta fase do treinamento, devemos exagerar na comunicação visual e nos gestos;
8. ler o texto de maneira natural e expressiva pelo menos duas vezes; se possível, usar uma câmera de vídeo ou um gravador para registrar a última leitura;
9. verificar na gravação eventuais erros a serem corrigidos;
10. gravar mais uma vez com as correções feitas.

O bom orador nunca deve esquecer que “[...] nunca terá uma segunda chance de causar uma primeira boa impressão” (CARNEGIE, 1998, p. 108). Assim, o gênero discursivo oratória se torna uma ferramenta de uso diário do profissional de Administração e de demais profissionais, auxiliando seu *marketing* pessoal e o de sua empresa.

Após este aprendizado, o orador poderá apresentar seu discurso com mais segurança. Atualmente, os melhores oradores treinam seus discursos antes de se exporem diante da plateia.

Há várias formas de apresentar um discurso, dentre elas, destacamos as sugeridas por Polito (1999):

a) improviso planejado, com auxílio de roteiro escrito, sendo este uma espécie de resumo do discurso, no qual são transcritas as informações mais importantes que compõem o conteúdo, as transições, as datas, as cifras, os dados percentuais, além da introdução e da conclusão.

Alguns cuidados compreendem esta técnica:

- não escrever demais;
- escrever frases curtas;
- usar apenas como consulta;
- não dobrar ou enrolar o papel para não distrair a atenção dos ouvintes;
- não disfarçar sua leitura;

- numerar as páginas.

b) improviso planejado, com auxílio de cartão de notas ou ficha, que deverá conter palavras ou pequenas frases, elementos de transição, números das páginas de livros, cifras, datas e outras informações importantes que ajudem na ordenação e desenvolvimento da mensagem. Sua leitura deve ser discreta, rápida e sem precipitação.

Principais vantagens:

- ajuda a lembrar as etapas mais importantes da apresentação, o que proporciona confiança ao orador, projetando imagem segura e profissional;
- dá liberdade para que o orador aproveite as circunstâncias nascidas no próprio ambiente, com expressão corporal mais livre;
- pode ser utilizado para outras apresentações.

c) improviso planejado, com auxílio de esquema mental. Este tipo de fala fascina os ouvintes, porque eles têm a impressão de que os planos, análises e conclusões do assunto abordado estão sendo criados e improvisados ali, naquele momento.

Critérios a serem considerados:

- decorar a introdução e a conclusão da fala;
- narrar o assunto;
- fazer um histórico ou levantar um problema;
- dividir o assunto;
- desenvolver o assunto central de acordo com os métodos de confirmação;
- refutar possíveis objeções, mostrando os benefícios;
- concluir.

d) improviso inesperado. É um tipo de apresentação que não pressupõe a falta de conhecimento, e sim, a ausência de planejamento do discurso. Normalmente, o orador é convidado a falar sobre assuntos que se relacionam com suas atividades profissionais.

Alguns tipos de introdução que podem ser planejados rapidamente:

- aludir à ocasião;
- mencionar informações ouvidas ou observadas durante o trajeto ou na chegada ao local da reunião;
- pesquisar na *internet*, se houver tempo;
- usar assunto paralelo, algo que se associe com o assunto principal e que seja compreendido pelo público. Cuidar para não tomar muito tempo com ele;
- concluir com um rápido agradecimento e votos de realizações para o público.

e) fala memorizada. Requer decorar a apresentação e falar sem ajuda do papel. Segundo pesquisas, 800 palavras é o máximo que o orador deve decorar.

Falar é prazer e não sofrimento. Foi-se o tempo que um bom currículo era sinônimo de segurança. Não basta saber. É preciso demonstrar que sabe. Palavras os ventos levam, mas as câmeras e gravadores guardam.

ILUSTRAÇÃO 3: ALUNAS DA FMP E PROFESSORA



Fonte: Arquivo da professora.

ILUSTRAÇÃO 4: ALUNOS DA FMP E PROFESSORA



Fonte: Arquivo da professora.

2.1.3.1 Respeitar o estilo e as características pessoais

O aprendizado do gênero discursivo oratória visa:

- Combater a inibição e o medo de falar;
- Falar com naturalidade, técnica e eficiência;
- Falar de improviso em qualquer situação;
- Contornar situações difíceis e inesperadas;
- Projetar uma imagem confiante e simpática;
- Falar com desembaraço e sem constrangimento;
- Conversar com desenvoltura em todos os ambientes;
- Planejar apresentações coesas;
- Evitar o 'branco' e situações embaraçosas;
- Eliminar cacoetes e vícios de linguagem;
- Desenvolver a postura e a gesticulação com harmonia e naturalidade;
- Conquistar ouvintes hostis e indiferentes;
- Responder a perguntas com segurança;
- Fazer apresentações com segurança;
- Dirigir e participar de reuniões;
- Ampliar o vocabulário e adequar à linguagem;
- Melhorar a voz e a dicção para falar de maneira agradável;
- Ordenar a exposição do tema de forma lógica;
- Falar adequadamente em pé ou sentado;
- Participar, com sucesso, de entrevistas diante das câmeras;
- Usar o humor, a emoção e a presença de espírito para dar brilho às apresentações.

(adaptado de Polito, 2009).

2.1.3.2 O QUE NÃO DEVEMOS FAZER

- Críticas ásperas ou tomar posições sobre assuntos delicados perante uma plateia que não conhecemos inteiramente;
- ser prolixos;
- contar com ingenuidade alheia;
- divagar, pois o tempo é o mais precioso bem da atualidade.

2.1.4 BENEFÍCIOS DA ORATÓRIA

O profissional com maior desenvoltura verbal, mais bem articulado, mais comunicativo, mais expressivo e mais persuasivo estará à frente dos demais competidores no mercado.

Para isso, precisará:

- a) Compreender a importância de encantar o cliente;
- b) Gerar motivação e bom atendimento;
- c) Melhorar as vendas de produtos e serviços;
- d) Desenvolver soluções beneficiando a todos;
- e) Permanecer entusiasmado e motivado;
- f) Procurar desenvolver empatia;
- g) Fazer a diferença;
- h) Ter noções de etiqueta social e profissional.

Líderes devem aprender “como falar em público”, mas, além disto, “o quê falar em público” e “como defender suas ideias”.

Usar recursos visuais é importantíssimo e deve atender a três objetivos:

- destacar as informações importantes;
- facilitar o acompanhamento do raciocínio por parte dos ouvintes;
- aumentar a capacidade de memorização da plateia.

Ao produzir um visual, o orador deve tomar as seguintes precauções:

- utilizar letras com tamanho que todos na plateia possam ler;
- colocar apenas a essência da mensagem traduzida em poucas palavras ou expressões;
- transformar todos os números que puder em gráficos.

3 PERFIL DO PROFISSIONAL E EXIGÊNCIAS DO MERCADO

Carvalho (2004) afirma que no mercado, atualmente, valorizam-se pessoas com capacidade de perceber oportunidades, prevenindo riscos e desenvolvendo ações de curto e médio prazo, assim garantirão o crescimento da empresa. Essas exigências obrigam os profissionais de administração, a adquirirem novas competências e habilidades, como, por exemplo, aprender rapidamente, influenciar pessoas, promover mudanças, gerenciar o capital humano, isto é, saber motivar, promover e incentivar pessoas. Tais funções são possíveis somente por meio da fala e de técnicas.

Assim, a oratória entra em cena, na vida dos gestores, tornando-se uma necessidade essencial, pois é uma nova exigência do mercado a desenvoltura verbal dos mesmos. Para Carvalho (2004), não se admitem mais discursos demagógicos, a comunicação tornou-se mais complexa devido à multiplicidade de recursos tecnológicos. Assim, devemos falar muito em pouco tempo, de forma clara e objetiva, na hora e para o público certo, pois “tempo é dinheiro”; o mundo globalizado gira em torno de reuniões produtivas e decisões inteligentes.

Pinto (2006) relata e aponta, em uma pesquisa realizada pela *Creative Education Foundation*, divulgada pelo **Jornal do Brasil**, as principais habilidades requeridas pelas 200 maiores empresas do mundo: trabalho em equipe, habilidades interpessoais e comunicação oral.

Assim, tanto a liderança estratégica como a comunicação e inteligência emocional são imprescindíveis para os administradores e muitos não aprendem isto nos seus cursos de formação.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada, conforme mencionamos, foi dialógica e qualitativa. Seguindo Bakhtin e Volochinov (1999), partimos da dimensão social do gênero para a dimensão verbal. Explicamos primeiramente o contexto sócio-histórico do gênero e após o aluno tê-lo compreendido, iniciamos com as formas de argumentação, como escrever seu discurso com clareza, coesão e objetividade, como entrevistar e ser entrevistado, técnicas de postura, de entonação da voz, e de *marketing* pessoal. Normalmente, as turmas possuem 40 alunos, com predominância do sexo masculino. Finalmente, a apresentação dos trabalhos (após longos ensaios) para o grande público nos auditórios das respectivas universidades.

Ressaltamos que, no início do curso, alguns alunos apresentam, dentre outras, as seguintes dificuldades: tremem muito com o papel; ficam muito vermelhos; balançam o corpo, alternando as pernas; piscam muito; e há os que nunca gaguejaram em falas normais com a professora e com amigos, porém na apresentação gaguejam. Isso vai ao encontro da teoria dialógica proposta por Bakhtin e Volochinov (1999, p. 96) “[...] a língua no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Estas dificuldades são superadas no decorrer do processo de ensino aprendizagem, porém elas ocorrem porque sempre há o domínio do coletivo, do social sobre o individual e o subjetivo. (FAÏTA, 2001).

A aprendizagem do aluno consiste em mudar seu comportamento. Tal mudança

ocorre como resultado de três fatores básicos: (1) *conhecimento*, o que fazer e como fazer; (2) *atitude*, desejo ou vontade de pôr em prática o que se aprende; e (3) *habilidade*, capacidade de aplicar no trabalho o conhecimento que foi adquirido na disciplina ministrada.

Assim, a aprendizagem é tridimensional e cada uma das dimensões tem de ser adequadamente desenvolvida em uma instrução eficiente. Aprender qualquer uma dessas três dimensões não garante o desenvolvimento automático das outras duas. O professor deve especificar cada fator separadamente.

Há vários fatores psicológicos que influenciam a aprendizagem. Entre eles destacamos:

Motivação – vontade de aprender. Resulta principalmente de dois subfatores: (1) entendimento claro do que está para ser aprendido e (2) entendimento claro das razões por que tal aprendizagem é importante.

Concentração – focalização da força total da atenção sobre uma situação determinada de aprendizagem. Devemos tomar cuidado para não confundir mero prestar atenção com concentração dinâmica. A aprendizagem se acelera à medida que a concentração se intensifica.

Organização – significa unir os pedaços em um mosaico significativo.

Compreensão – percepção de significados e implicações do material estudado e o entendimento da aplicação do que se aprendeu.

Incorporar as teses básicas dos fatores psicológicos em qualquer situação de aprendizagem, estudo ou ensino, torna a situação mais promissora no que diz respeito à realização de habilidades, ao desenvolvimento de atitudes salutareis e à aquisição de conhecimentos. (MELEIRO, 2001).

5 EXEMPLO DE INTRODUÇÃO DE UM DISCURSO

O exemplo abaixo é o de uma turma do curso de Administração da FMP, de primeira fase. Na apresentação foi distribuído um *hand out* aos presentes e utilizados processos de tecnologia de informação.

“Boa Noite, eu sou o Marcelo e junto com meu grupo iremos apresentar o livro intitulado: **A estratégia do oceano azul**, escrito por W. Chan Kim e Renée Mauborgne. Neste livro, os autores apresentam vários exemplos de como explorar mercados que nunca foram visualizados. Tais mercados são representados por uma metáfora criada pelos autores, que definem o mercado atual, no qual a concorrência acirrada e a briga por conquistar novos nichos, sujam de vermelho

este oceano. O oceano azul, por sua vez, é o mar tranquilo, recém-criado, onde a sobrevivência é garantida, pois não existe concorrência (ainda). Nosso objetivo é mostrar a todos que existe o oceano azul e que, depende de nós, futuros administradores, a criação destes oceanos”.

É possível observar que no discurso dos alunos, ainda prevalecem diversas marcas de oralidade, o que procuramos adequar à norma culta quando dos comentários finais, feitos pela professora as equipes após as apresentações.

6 RESULTADO DOS DEBATES EM SALA

Nas duas instituições foi unanime a opinião dos alunos, ao mencionarem os seguintes fatos: todo orador deve ser polido, criativo, entusiasmado e não poderá perder a calma, se algum inconveniente acontecer durante a apresentação. Sua apresentação pessoal deve ser cuidadosa – roupas, sapatos limpos, higiene pessoal. Deve ter um semblante alegre, pois a primeira boa impressão é a que fica. Apresentar naturalidade – não incorporar em si aquela falsa máscara do artificialismo. Ter calma, relaxar e ser auto-confiante – esticar as mãos, braços, pernas, respirar, antes de entrar no auditório. Adequar o vocabulário ao público, respeitar a norma culta e a coerência no discurso. Cuidar com os vícios de linguagem, como por exemplo; é, né, também, tá, na verdade, então, como assim ...

Deve-se evitar abotoar e desabotoar o paletó ou coçar-se a todo instante, dedo no nariz, mão nos cabelos. Pronunciar bem as palavras, especialmente as finais. Treinar a respiração. Buscar naturalidade na postura e nos gestos sempre. Evitar: mãos nos bolsos, cruzar os braços, ficar rígido, sustentar todo o corpo sobre uma das pernas, andar apressadamente de um lado para outro.

Todo orador deve: planejar o discurso, usar, se possível, recursos visuais e audiovisuais, cuidar da aparência pessoal, possuir expressividade na fala e boa entonação da voz, estabelecer credibilidade, confiabilidade e procurar persuadir seu auditório. Respeitar o tempo das pessoas. Falar o necessário e ir direto ao assunto. Nos dias atuais, o ser humano vive em função do tempo. Caso a sua plateia perceba que você está “esticando o assunto” ou entrando em análises não essenciais, certamente se dispersará e você, mesmo sem perceber, estará falando sozinho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve um consenso entre os alunos das duas instituições, que cursaram a disciplina Redação Empresarial, que o domínio do gênero discursivo oratória precisa ser incorporado às unidades curriculares dos cursos de Administração e também de outros cursos, porque além de fortalecer o *marketing* pessoal de futuros profissionais de qualquer área do saber, também é um fator-chave que enriquece a comunicação e as relações dialógicas entre as pessoas.

Para os alunos, o domínio do gênero discursivo oratória deve ser considerado uma exigência e um diferencial contemporâneos do mercado, já que a necessidade de se comunicar é uma constante nos dias atuais.

Os alunos concordaram que o gênero discursivo oratória é um elemento especial na qualificação do profissional de Administração. Desta maneira, começaram a praticá-lo em outras unidades curriculares de seu curso, na apresentação de seminários, em reuniões de grupos de pesquisa e em reuniões de trabalho, e receberam elogios de seus professores e de seus colegas. Alguns relataram que vão colocar o gênero discursivo oratória como fator diferencial no processo de seleção para contratação de estagiários e profissionais.

Desta maneira constatou-se a eficiência e a eficácia do domínio da oratória para o aprimoramento do marketing pessoal.

TITLE: ORATORY DISCURSIVE GENDER SPEAKING AS MARKETING OF ADMINISTRATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: This research aims to analyze the oratory discursive gender contribution in the management professional performance. It was held at the Municipal School of Administration and Management of Palhoça during five years, with students, some of them administrators, but without the undergraduate course. We have used concepts from Bakhtin and Volochinov (1993, 1999, 2002), Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996); Polito (1999), Weil and Tompakow (1986). The applied methodology is dialogical and qualitative, and as didactic resources were used questionnaires, standardized interviews, practical exercises involving verbal language, non-verbal language, voice intonation techniques, argumentative techniques and personal image. The results have been quite relevant because the students/managers have found language defects, inadequate posture, badly written speeches, and after these discoveries they realize the differences and start using the techniques that will help them in the art of speaking in meetings, lectures, interviews and in their relationships with customers, agents and employees. Thus, they consider oratory as an ability that helps in their personal marketing.

KEYWORDS: Discursive gender; oratory; management professional; personal marketing.

8 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993a. p. 243-276.

_____. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993b. p. 217-243.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. (Sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza exclusiva para fins didáticos, 1993c.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

CARVALHO, Gumae. **Melhor gestão de pessoas**. São Paulo: Segmento, 2004.

COBRA, RUBEM. Jean-Paul Sartre. **Filosofia Contemporânea**. Disponível em: www.cobra.pages.nom.br. Acesso em: 29 jun. 2009.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: INICAMP, 1997, reimpressão 2001. p. 159-177.

HOUAISS, Antonio; SALLES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIM, W. Chan; MAUBORGNE, Renée. **A Estratégia do Oceano Azul: como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante**. São Paulo: Campus, 2007.

LUCAS, Stephen E. **A arte de falar em público**. 11. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MEDEIROS, João. B. **Redação Empresarial**. São Paulo: Atlas, 1989.

MENDES, Alves. **Cursos e Palestras**. Disponível em: http://www.jairopennacchi.com.br/cursos_e_palestras.php. Acesso em: 25 maio 2009.

MELEIRO, Alexandrina. **O Médico como paciente**. São Paulo: Lemos, 2001.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. **Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica**. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA; Lucie. Tratado da Argumentação. A Nova Retórica. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. **Resenha de:**

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Working Papers em Linguística, UFSC, n. 4, p. 114-125, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA; Lucie. **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO, Sandra Regina da Rocha. **Capacitação profissional do Administrador**: uma investigação sobre as habilidades requeridas e a formação universitária adquirida. Disponível em: <http://www.informal.com.br/artigos/rhos.atm>. Acesso em: 13 maio 2009.

POLITO, Reinaldo. **Como falar de improviso e outras técnicas de apresentação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Palavras os ventos levam**. Disponível em:
http://www.reinaldopolito.com.br/portugues/artigo.php?id_nivel=12&id_nivel2=175.
Acesso em: 13 jun. 2009.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ANÁLISE DE INVESTIMENTOS: O PONTO DE VIABILIDADE A PARTIR DA CRIAÇÃO DE CENÁRIOS

Mauricio Andrade de LIMA, (FMP)
mauricio.lima@fmpsc.edu.br
Fabiana Elisa Boff SILVEIRA, (FMP)
fabiana.boff@fmpsc.edu.br

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo propor uma maneira de atestar a viabilidade financeira para os planos de negócios com a criação de cenários que vão desde a venda mensal unitária até atingir a capacidade produtiva/ou de vendas máxima da empresa. Para tal fundamenta-se plano de negócios bem como os principais indicadores de análise de investimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa e descritiva. As estratégias de pesquisa utilizadas nesse estudo foram a pesquisa documental e bibliográfica. A criação de cenários é proposta a partir de projeções dos resultados financeiros de uma empresa nascente, não tendo assim problemas com a pesquisa de mercado que por vezes, para estimar a receita, envolve fatores que são muito amplos, como a concorrência mundial em torno de alguns produtos e serviços. Sendo assim, a criação de inúmeros panoramas se justifica e apresenta ao empreendedor a condicional para a abertura da empresa e um foco maior nas estratégias de marketing a serem desenvolvidas para a efetivação do plano de negócios.

PALAVRAS-CHAVE: análise de investimento; cenários; ponto de viabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A análise de investimentos desempenha um papel fundamental no mundo dos negócios, ajudando empresas e investidores a tomar decisões financeiras estratégicas.

Este artigo aborda a importância da análise de investimentos e explora a abordagem de criação de cenários como uma ferramenta crucial para determinar o ponto de viabilidade de um projeto. A criação de cenários permite considerar uma ampla gama de possibilidades e incertezas, fornecendo *insights* valiosos para a tomada de decisões financeiras informadas. Neste contexto, examina-se as etapas envolvidas na análise de investimentos e destaca-se como a criação de cenários pode melhorar a precisão das projeções financeiras, minimizando riscos e maximizando oportunidades. Compreender o ponto de viabilidade de um investimento é essencial para o sucesso empresarial e financeiro, e esta abordagem oferece uma visão mais abrangente e realista para orientar escolhas inteligentes no ambiente econômico dinâmico de hoje.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o alcance do objetivo deste, conceituou-se Plano de Negócios, Administração Financeira com ênfase na Análise de Investimentos.

2.1 PLANO DE NEGÓCIO

O plano de negócio é uma ferramenta utilizada para definir as primeiras direções do empreendimento. O empreendedor que realiza um plano de negócio organizado terá grandes chances de permanecer no mercado, ao contrário de quem não realiza planejamento e nem faz pesquisas sobre seu futuro empreendimento, este método sinaliza ao empreendedor se o negócio será viável ou não.

Na visão de Salim *et. al* (2005), plano de negócios é um documento que descreve a caracterização do negócio, suas estratégias, descreve seu operacional e como operar, o planejamento para conquistar um espaço no mercado e por fim, projeções sobre receitas, despesas e resultados.

Biagio e Batocchio (2012, p.4) afirmam que:

O plano de negócios permite avaliar os riscos e identificar soluções; definir os pontos fracos e fortes da empresa em relação aos concorrentes; conhecer as vantagens competitivas da empresa; identificar aquilo que agrega valor para o cliente, ou seja, quais características os clientes procuram nos produtos e serviços e pelas quais estão dispostos a pagar; planejar e implantar uma estratégia de marketing voltada ao cliente-alvo; estabelecer metas de desempenho para a empresa e avaliar investimentos; identificar as necessidades de absorção de novas tecnologias e novos processos de fabricação; e calcular o retorno sobre o capital investido, a lucratividade e a produtividade.

Para Longenecker, Moore e Petty (1997), o plano de negócios é fundamental para alcançar os objetivos principais da empresa e realizar uma boa gestão. Por conta disso, um bom plano de negócios seria como um cartão de visita para futuros investidores e agências bancárias, favorecendo conquistas de capitais para a empresa.

O plano de negócios ficou conhecido no Brasil nos anos 90, com a vinda dos *softwares*, por meio da Softex. Entre os anos 1999 e 2000, com a expansão e conhecimento da internet, em conjunto com o Programa Brasil Empreendedor, criado pelo Governo Federal, o termo plano de negócios foi divulgado no país inteiro, salientando sua principal finalidade para o empreendedor como documento necessário para analisar os recursos financeiros indispensáveis para abrir um empreendimento (DORNELAS, 2008).

Complementando, Nakagawa (2011) salienta que o plano de negócio proporciona tomada de decisões mais eficazes e precisas para os empreendedores, diminuindo o processo de tentativa e erro, por conta disso, o plano de negócios diminui os riscos de fracassos, também facilita nos processos de implantação de produtos e nas atividades operacionais do empreendimento.

Já Bernardi (2010) acrescenta que o plano de negócios beneficia alguns aspectos para o empreendedor sendo estes: objetivos da organização, análise do ambiente, estratégias, estrutura, competências, investimentos e recursos. O autor ressalta que ele é ferramenta estratégica que trará ao empreendedor conhecimentos para analisar as possíveis fraquezas e ameaças, assim como as forças e oportunidades que definem uma análise *SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats)*.

Em última análise, sobre a importância de um plano de negócios, Longenecker, Moore e Petty (1997) sustentam a influência que o plano de negócios tem sobre o empreendedor, pois fornece uma visão geral do seu negócio e a visibilidade que a empresa terá por meio de seus clientes, deste modo a organização é baseada em objetivos definidos, estratégias claras, assim como recursos financeiros.

2.2 ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA

A Administração Financeira pode ser definida como o conjunto de atividades e estratégias que visam gerir os recursos financeiros de uma organização de forma eficiente. Ela é essencial para o sucesso e sustentação de qualquer organização, independentemente do seu tamanho ou setor de atuação. Diversas áreas são trabalhadas para que o objetivo principal seja cumprido: garantir que a empresa tenha recursos financeiros suficientes para operar, crescer e honrar seus compromissos. (GITMAN, 2010)

Para Assaf Neto (2002) a Administração Financeira está envolvida na criação de um plano financeiro sólido e estratégico, que estabelece metas e objetivos de curto, médio e longo prazos, bem como as ações necessárias para alcançá-los.

Uma das áreas abordadas pela Administração Financeira é a Análise de Investimentos. Tomar decisões de investimento é crucial para qualquer empresa. A Administração Financeira lida com a avaliação e seleção dos projetos de investimento mais viáveis, analisando prazo, riscos, retorno esperado e custo de oportunidade.

2.2.1 ANÁLISE DE INVESTIMENTOS

Segundo Cavalcanti e Plantullo (2007), no contexto do sistema capitalista, existem diferentes tipos de organizações empresariais, como indústrias, empresas comerciais e prestadoras de serviços de auditoria, consultoria e advocacia que enfrentam a necessidade de tomar decisões relevantes em relação aos investimentos a serem realizados. Os autores destacam que esse processo de tomada de decisão em investimentos empresariais requer não apenas conhecimentos quantitativos, mas também qualitativos. Além disso, enfatizam que as decisões de investimento de capital têm impactos tanto de curto, médio e, principalmente, longo prazo nas empresas.

Para Motta e Calôba (2009), a análise de investimento tem como objetivo encontrar uma solução eficiente para uma decisão compensatória, utilizando técnicas avançadas que envolvem Estatística, Matemática Financeira e Informática, então faz-se necessário ter um amplo domínio de vários indicadores para estruturar um modelo que forneça resultados otimizados.

Segundo Chiavenato (2004, p. 74), a análise de investimento se baseia em apenas três pontos essenciais:

- Identificar e tentar potencializar as oportunidades do mercado e todos os aspectos que poderão aumentar as chances do negócio dar certo;
- Reconhecer e procurar neutralizar as ameaças do mercado e todos os aspectos que poderão reduzir as chances de dar certo;
- Descobrir como criar valor para o cliente e como gerar riqueza para a empresa.

De acordo com Zot e Castro (2015), um projeto de investimentos é considerado viável economicamente quando é possível comprovar, utilizando um dos métodos da análise de investimentos, que o referido projeto agrega maior valor à empresa em comparação a outras oportunidades com risco equivalente.

2.2.1.1 INDICADORES DE RENTABILIDADE

Conforme as afirmações de Bruni (2010), a análise da rentabilidade é considerada um dos temas mais significativos relacionados ao estudo das demonstrações contábeis. Isso ocorre porque quanto maior for a rentabilidade, maiores serão as oportunidades de criação de valor para a empresa.

Quadro 1: Indicadores de Rentabilidade

INDICADORES DE RENTABILIDADE	Conceito/Interpretação
TMA	TAXA MÍNIMA DE ATRATIVIDADE. Trata-se de uma taxa de juros que representa o mínimo que o investidor se propõe a ganhar quando aplica seus recursos.
VPL	VALOR PRESENTE LÍQUIDO. Concentração dos valores esperados de fluxos de caixa na data zero. POSITIVO – Projeto viável.
VPLa	VALOR PRESENTE LÍQUIDO ANUALIZADO. É quando o fluxo de caixa representativo do projeto de investimento é transformado em uma série uniforme. POSITIVO – Projeto viável e merece continuidade de análise
IBC	ÍNDICE BENEFÍCIO CUSTO. É a medida de quanto se espera ganhar por unidade de capital investido. MAIOR QUE 1,00 – Significa que para cada 1,00 UM, existe um ganho percentual correspondente ao excesso.
ROIA	RETORNO ADICIONAL SOBRE O INVESTIMENTO. Representa, em termos percentuais, a riqueza gerada pelo projeto além da TMA. MAIOR QUE ZERO – Representa o ganho além da TMA.
TIR	TAXA INTERNA DE RETORNO. É a rentabilidade projetada do investimento. MAIOR QUE A TMA – Haverá ganhos no projeto.

Fonte: CLEMENTE & SOUZA, (2008).

Os indicadores de rentabilidade fornecem uma visão do desempenho econômico de uma empresa, independentemente do seu tamanho, é aconselhável avaliar esse desempenho levando em consideração o setor econômico ao qual a empresa pertence, devido às diferentes características que cada setor possui. (CLEMENTE & SOUZA, 2008)

2.2.1.2 INDICADORES DE RISCO

Para Garcia (2020), os indicadores de risco oferecem dados importantes para embasar a tomada de decisões estratégicas e reduzir os riscos operacionais de uma organização. O autor ressalta a importância dos indicadores de risco como ferramentas fundamentais para a tomada de decisões estratégicas da diminuição dos riscos operacionais, destacando que esses indicadores fornecem informações valiosas que permitem às empresas avaliarem e compreender os riscos aos quais estão expostas.

Quadro 2: Indicadores de Risco

INDICADORES DE RISCO		Conceito/Interpretação
TIR		TAXA INTERNA DE RETORNO. É a rentabilidade projetada do investimento. MAIOR QUE A TMA – Haverá ganhos no projeto. TAXA INTERNA DE RETORNO. É a rentabilidade projetada do investimento.
PAY-BACK		RETORNO DO INVESTIMENTO. Refere-se ao tempo necessário para que o projeto recupere o investimento realizado. DISTANTE DO FINAL DO PROJETO – menor risco.

Fonte: CLEMENTE& SOUZA, (2008).

Conforme mencionado por Cavalcanti e Plantullo (2007), as organizações que adotam uma abordagem sistemática para documentar seus riscos e projetos, por meio de informações detalhadas e confiáveis sobre suas operações, estão mais preparadas. Embora não seja possível prever todos os riscos com precisão, é essencial entender o impacto desses riscos no fluxo de caixa, no balanço patrimonial, nos resultados financeiros e no valor global da empresa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos serão detalhados a seguir, explicitando o tipo de metodologia, universo da pesquisa, instrumentos e forma de coleta de dados, bem como a apresentação das análises.

A pesquisa quanto a sua natureza é básica, com abordagem quantitativa, objetivos descritivo e explicativo, aplicando procedimentos técnicos bibliográficos.

3.1 TIPO DE METODOLOGIA

Na abordagem da natureza da pesquisa o artigo é básico. Lakatos e Marconi (1996) o definem como sendo aquela que procura a aplicação de conhecimentos teóricos, sem a obrigação de utilizá-los na prática, sendo uma pesquisa formal, tendo em vista generalizações, princípios, leis, entre outros. Busca conhecimento pelo conhecimento.

Pesquisas básicas são destinadas a aplicação do conhecimento sem qualquer preocupação com seus possíveis benefícios (GIL, 2010). Nesse trabalho caracterizado por ser facultativo a empresa “X” ou quaisquer outra organização a utilização dos resultados dessa pesquisa.

Possui abordagem qualitativa, segundo Gerhardt; Silveira (2009) a pesquisa qualitativa preocupa-se em mostrar informações aprofundadas e ilustrativas que busca o entendimento e explicação sobre as relações sociais. Quanto aos objetivos gerais da pesquisa, podem ser enquadrados como descritivos e explicativos, pois conforme abordado por Gil (2010), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Assume, em geral, a forma de levantamento, conforme abordado por meio dos dados coletados e trabalhados. A pesquisa explicativa visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o “porquê” das coisas. O conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos, nessa pesquisa, demonstrados através dos conceitos e indicadores interpretados para alcançar seus resultados.

Ainda de acordo com o autor, quanto aos métodos empregados na pesquisa, pode-se apontar a pesquisa bibliográfica, quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados desse artigo poderão ser vistos na explicitação da parte financeira de um plano de negócios, a explicação da criação de cenários e o caminho traçado para se chegar ao ponto de viabilidade.

4.1 PARTE FINANCEIRA DE UM PLANO DE NEGÓCIOS

A parte financeira de um Plano de Negócios torna-se crucial na determinação dos demais componentes, haja vista que em qualquer empreendimento novo, na expansão ou na aquisição de um bem de capital, o que se espera é a rentabilidade do investimento, por isso, parte-se do princípio de que depois dela atestada, os demais elementos devem ser projetados, como o tamanho da empresa, a quantidade de colaboradores, e principalmente o plano de marketing que será o ponto principal para atingir a receita estimada onde o ponto de viabilidade realizar-se-á.

As informações que compõem a parte financeira estão apresentadas na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Informações Financeiras para o Plano de Negócios



Fonte: Elaboração Própria (2023).

O Investimento Inicial deve conter todas os gastos com a montagem da empresa, como instalações, estoques, reformas, móveis, veículos e qualquer outro item necessário para colocar seu negócio para funcionar. Investimento inicial corresponde ao valor total necessário para abertura de um negócio, a expansão ou a aquisição de um bem de capital.

Para se chegar ao Faturamento é preciso ter as quantidades de produtos ou serviços a serem vendidos, o preço de venda e o CMV (custo da mercadoria vendida) ou o CSV (custo do serviço vendido). Aqui está o diferencial quando se busca o ponto de viabilidade, as quantidades vendidas são projetadas a partir do mínimo até a capacidade máxima. O preço de venda advém do mercado, bem como o CMV ou o CSV.

Os Gastos Fixos são projetados a partir de uma ideia de tamanho da empresa mínima que o empreendedor deseja, como por exemplo, tarifa mínima para energia elétrica, uma figura jurídica como MEI (Microempreendedor Individual) e salários mínimos para os colaboradores. Conforme a faturamento for aumentando, a empresa passará a configurar outras formas jurídicas nas quais os impostos incidirão sobre o faturamento, deixando assim de ser um gasto fixo (como o caso do MEI) para elencar os gastos variáveis.

Os Gastos Variáveis comporão todas as contas que estão condicionadas à variação da quantidade produzida e/ou vendida. Será o caso do CMV ou CSV, de comissões de vendas, fretes de entrega, impostos (caso não esteja na condição de MEI), entre outros.

Os resultados poderão ser apresentados na forma contábil DRE (demonstrativos de Resultados do Exercício) e será elaborado a partir de todas informações já apresentadas.

Por fim, os valores do Investimento Inicial, os Resultados e uma TMA (Taxa Mínima de Atratividade) formarão as informações necessárias para os cálculos dos Indicadores de Viabilidade.

Para descobrir o ponto de viabilidade do negócio, sugere-se assim a criação de cenários. Tema do próximo tópico.

4.2 CRIAÇÃO DE CENÁRIOS

Para se chegar ao ponto de viabilidade de um Plano de Negócios são necessários alguns dados: a inflação, os índices de reajuste salarial, de aluguel, entre outros, e principalmente uma média do crescimento do setor.

A proposta da criação dos cenários dá-se pela média de tempo utilizada usual de um financiamento, ou seja, 5 anos. Por isso, é recomendado que nos dados acima mencionados, utilize-se uma média dos últimos 5 anos e para a TMA um percentual próximo ao que o mercado financeiro apresenta.

Sugere-se ainda que o primeiro ano das informações sejam especificados, para eventuais problemas sazonais. A partir disso, os demais anos podem ser com os resultados totalizados.

Com as médias percentuais, parte-se para a criação do primeiro cenário onde é colocada a quantidade mínima a ser comercializada (por dia/mês/ano). Lembrando que essa quantidade será aumentada nos anos seguintes pelo crescimento médio do setor e o preço de

venda e custos/despesas pelos percentuais atribuídos pelo mercado para correções monetárias.

Assim os cenários vão sendo criados até o limite da capacidade de produção/vendas do empreendimento. A quantidade de cenários a ser criada dependerá do tipo de produto ou serviço. O limite somente que é dado quando o que foi mensurado como Investimento Inicial deverá receber novos aportes, ou seja, quando o projeto requer uma expansão ou uma nova aquisição de bens de capital.

4.3 PONTO DE VIABILIDADE

Conforme apresentado na Fundamentação Teórica, utiliza-se para a mensuração da viabilidade indicadores de Rentabilidade e de Risco.

Existirá um momento em que um dos cenários apontará que os indicadores são matematicamente viáveis.

Esse momento, a partir dos indicadores utilizados trarão o VPL, o VPLa, o IBC e o ROIA positivos, bem como uma TIR maior que a TMA e um Payback dentro do horizonte projetado. Os quatro primeiros podem se apresentar “brevemente” positivos, assim como a TIR pode ser maior, mas bem próxima a TMA e o Payback dentro, mas próxima ao final do tempo projetado.

O que é preciso entender é que os cenários poderão ser sendo construídos e valores maiores e com menor riscos poderão ser sendo apresentados.

A relevância aqui está em entender qual a quantidade a ser vendida que o cenário viável utilizou e, a partir daí, compreender como a “meta” a ser alcançada pelo Plano de Negócios para que ele se torne viável econômica e financeiramente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente estudo oferece uma abordagem inovadora para avaliar a viabilidade financeira de planos de negócios, utilizando a criação de cenários que abrangem desde as vendas unitárias mensais até o alcance da capacidade produtiva/vendas máxima da empresa. Essa metodologia se baseia na análise de indicadores-chave de investimento e na elaboração de um plano de negócios sólido, proporcionando uma visão abrangente da sustentabilidade financeira do empreendimento.

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, explicativa e descritiva, utilizou estratégias de pesquisa documental e bibliográfica, o que contribuiu para embasar as projeções financeiras de uma empresa nascente. Ao evitar a complexidade inerente à pesquisa de mercado, frequentemente sujeita a fatores amplos e variáveis, como a concorrência global em torno de produtos e serviços, a abordagem de criação de cenários se torna uma ferramenta valiosa.

Ao criar diversos cenários, este estudo capacita empreendedores a tomar decisões mais informadas e assertivas, fornecendo uma base sólida para a abertura da empresa e uma ênfase direcionada nas estratégias de marketing necessárias para a concretização do plano de negócios. A capacidade de considerar diferentes variáveis e incertezas permite uma tomada de decisão mais ágil e flexível, adaptando-se às mudanças do mercado e otimizando as chances de sucesso.

Em última análise, a criação de cenários oferece uma abordagem dinâmica e estratégica para avaliação de investimentos, alinhando-se com as demandas de um ambiente empresarial em constante evolução. Como resultado, este estudo ressalta a importância de considerar múltiplos panoramas financeiros para atestar a viabilidade de planos de negócios, equipando os empreendedores com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo dos negócios contemporâneo.

TITLE: INVESTMENT ANALYSIS: THE POINT OF FEASIBILITY FROM THE CREATION OF SCENARIO

ABSTRACT: The present study aims to propose a way to attest to the financial viability of business plans by creating scenarios that range from monthly unit sales to reaching the company's maximum production/sales capacity. To do this, a business plan is based as well as the main investment analysis indicators. This is a qualitative-quantitative and descriptive research. The research strategies used in this study were documentary and bibliographical research. The creation of scenarios is proposed based on projections of the financial results of a nascent company, thus not having problems with market research which sometimes, to estimate revenue, involves factors that are very broad, such as global competition around some products and services. Therefore, the creation of numerous panoramas is justified and presents the entrepreneur with the condition for opening the company and a greater focus on the marketing strategies to be developed to implement the business plan.

KEYWORDS: Investment Analysis; Scenarios; Feasibility Point.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Luiz Antonio. **Manual de Plano de Negócios:** Fundamentos, Processos e Estruturação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BIAGIO, Luiz Arnaldo; BATOCCHIO, Antonio. **Plano de negócios:** estratégia para micro e pequenas empresas. 2. ed. Barueri: Manole, 2012.

BRUNI, A. L. **A análise contábil e financeira.** Editora Atlas AS, 2010.

CAVALCANTI, M; PLANTULLO, VICENTE, L. **Análise e elaboração de projetos.** Editora Atlas. 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações: edição compacta. 3 Rio de Janeiro: Campus, 2004, 492 p.

CLEMENTE, A; SOUZA, A. **Decisões financeiras e análise de investimentos:** fundamentos, técnicas e aplicações. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

DORNELAS, José. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios.** 8 ed. Empreende Editora, 2008.

GARCIA, R. **Indicadores de Risco: Uma Abordagem Prática.** Editora XYZ, 2020.

GERHARDT; SILVEIRA. **Métodos de pesquisa.** Rio Grande do Sul: Ufrgs, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GITMAN, L. **Princípios de administração financeira.** 10. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LONGENECKER, Justin G.; MOORE, Carlos W.; PETTY, J. William. **Administração de Pequenas Empresas: Ênfase na Gerência Empresarial.** São Paulo: Pearson, 1997.

MOTTA, R. da R; CALÔBA, G. M. **Análise de investimentos:** tomada de decisão em projetos industriais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NAKAGAWA, Marcelo. **Plano de Negócio:** teoria geral. Barueri, São Paulo. Manole, 2011.

SALIM, Cesar Simões *et al.* **Construindo Planos de Negócios:** todos os passos necessários para planejar e desenvolver negócios de sucesso. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ZOT, W. D; CASTRO M. L. de. **Matemática financeira:** fundamentos e aplicações. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TÉCNICAS E TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO

Fabiana WITT (FMP)

fabiana.witt@fmpsc.edu.br

Wender Cris de Souza FIRMINO (Senac/SC)

wender.firmino@prof.sc.senac.br

RESUMO: Diante das perspectivas de mudanças na educação para o século XXI, marcado por profundas mudanças sociais em decorrência dos avanços na comunicação, na informática, na tecnologia, nas ciências e na globalização dos mercados, este artigo pretende levar o leitor a uma reflexão acerca da competência pedagógica e da docência universitária de uma forma multidimensional, resgatando Guerreiro Ramos (1989) e a sua Delimitação dos Sistemas Sociais. O artigo também procura elucidar o leitor quanto às transformações no processo ensino-aprendizagem, convidando-o à releitura do papel do professor como aquele que não mais ensina simplesmente, mas “deixa aprender”. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com evidências quantitativas, e uma pesquisa de campo cujo objetivo foi identificar as técnicas e tecnologias utilizadas por dez professores de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração de uma universidade pública de Santa Catarina. Os resultados permitiram concluir que mesmo diante de metodologias diversas, as técnicas e tecnologias de aprendizagem ainda não são exploradas em sua potencialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Processo ensino-aprendizagem; técnicas e tecnologias de aprendizagem; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

As profundas mudanças sociais proporcionadas pelos avanços na comunicação, na informática, na tecnologia, nas ciências e na globalização dos mercados, refletem-se em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação (KENSKI, 2003; LIBÂNEO, 1998). Tais mudanças são radicais no ambiente educacional não podendo ser encaradas como uma possível “adaptação” das formas tradicionais de ensino.

Consequentemente, se a educação passa por transformações, o mesmo acontece com a profissão docente. Nessa perspectiva, para Imbernón (2001, p. 15):

[a formação docente] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Da mesma forma, Freire (1996, p. 63) é incisivo ao declarar que “[...] o educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, doméstica”.

A educação pede uma renovação de atitudes, valores e crenças exigidos nesse início do século XXI, da assim chamada por muitos autores como sociedade do conhecimento. O paradigma emergente da educação clama pela superação da reprodução de informações e a busca da visão de totalidade, uma vida decente e um ensino para a produção do conhecimento, constituindo uma aliança, uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa (SANTOS, 1989; BEHRENS, 2000).

Apesar desse novo olhar para a educação, ainda é possível encontrar muitos professores que continuam a basear as suas práticas pedagógicas em prescrições tradicionalistas, em qualquer nível de ensino (fundamental, médio, universitário).

Diante das perspectivas de mudanças na educação para o século XXI, este artigo pretender levar o leitor a uma reflexão acerca da competência pedagógica e da docência universitária de uma forma multidimensional, resgatando Guerreiro Ramos (1989) e a sua Delimitação dos Sistemas Sociais. Procuramos também elucidar o leitor quanto as transformações no processo ensino-aprendizagem, convidando-o à releitura do papel do professor como aquele que não mais ensina simplesmente, mas “deixa aprender”.

Para isso, apresentamos algumas técnicas e tecnologias de ensino-aprendizagem utilizadas no ensino superior e, finalizamos com uma pesquisa de campo cujo objetivo é identificar as técnicas e tecnologias utilizadas por professores de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração de uma universidade pública de Santa Catarina, de forma a analisar a consonância destas técnicas e tecnologias com o paradigma emergente da educação.

2 A NOVA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO À LUZ DA DELIMITAÇÃO DOS SISTEMAS SOCIAIS

De acordo com Komatsu, Padilha e Coleman (2000), a educação oferecida no ensino médio e superior vem massacrando a criatividade e a individualidade dos estudantes na medida em que oferece como única alternativa formal para os educandos a aquisição passiva de conhecimentos.

Resgatando Guerreiro Ramos (1989), vivemos numa sociedade centrada no mercado onde se percebe a hegemonia dos valores econômicos sobre os valores humanos. Dessa forma, a dimensão econômica deixa de ser uma das dimensões da nossa vida (social, biológica e política), passando a ser vista como a única que interessa. Esse sistema unidimensional prega o ser humano também unidimensional, um ser operacional, um ser racional, alienado. O mercado exige alienação humana, e restringe a liberdade humana em maior ou menor grau. O trabalhador é visto apenas como um meio para se alcançar resultados produtivos nas empresas. E o ensino que temos hoje é reflexo dessa unidimensionalidade, não só com relação ao conteúdo que se transmite aos alunos, mas com relação à preponderância do exercício do papel. Assim, o professor exerce papel de transmissor de conhecimentos, e o aluno exerce o papel de ouvinte, captador desse mesmo conhecimento, com vistas ao mercado.

Como crítica à submissão passiva à hegemonia mercadológica (mas não de forma radical, o que poderia conduzir à marginalização), Guerreiro Ramos (1989) propõe o modelo de homem “parentético”, que assim como um texto que se coloca entre parênteses faz parte da frase mas guarda sua identidade própria, o ser humano deve, segundo essa proposta, integrar-se ao sistema sem, no entanto, anular-se e perder sua individualidade.

Quanto à questão pedagógica, Masetto (2003), em sua reflexão sobre necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, apresenta quatro pontos principais que refletem o emergente panorama das mudanças do ensino superior, que são (1) o processo de ensino, (2) o incentivo à pesquisa, (3) a parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e (4) o perfil docente.

Quanto ao *processo de ensino*, temos que os cursos de ensino superior devem superar o aspecto cognitivo de sua formação e buscar desenvolver as competências e habilidades dos alunos, como profissionais, mas também como cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento de sua comunidade, discutindo com criticidade assuntos como valores éticos, sociais, políticos, econômicos, etc. O *incentivo à pesquisa* por parte de professores e alunos é outra questão importante como formas de estudo e aprendizagem. Com uma visão mais abrangente do processo de aprendizagem, os alunos devem ser vistos e incentivados a serem sujeitos deste processo, através da *parceria e coparticipação entre professor e aluno*. O *docente*, por sua vez, tem um papel muito crítico nesse processo e as suas competências básicas devem ser: que o professor seja competente em determinada área do conhecimento, que tenha domínio na área pedagógica e que exerça sua dimensão política.

Outra reflexão que Masetto (2003) faz é com relação à concepção da “aula”, geralmente vista como um horário, um espaço físico, um grupo de alunos a quem se vai ensinar etc. Tal concepção precisa ser modificada para um grupo de pessoas buscando objetivos comuns, coproduzindo conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. Ou ainda, aula concebida como convivência humana e de relações pedagógicas. O relacionamento humano entre alunos e professores e entre os próprios alunos de uma aula é fundamental, é o “algo a mais” que vai além do domínio do conhecimento e marca a todos significativamente para o resto da vida. A aula precisa também ser concebida como um espaço de relações pedagógicas em que se vislumbram algumas modificações em seu formato mais convencional que é o espaço físico da aula para redefinição dos objetivos da própria aula, implantação de técnicas participativas, reflexão acerca do processo de avaliação, além é claro outras configurações de ambientes de aprendizagem, transcendendo o espaço físico da universidade para projetá-lo para todo e qualquer ambiente onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa, os chamados “ambientes profissionais” como empresas, fábricas, escolas, hospitais, sindicatos, hortas, etc.

O que Masetto (2003) coloca são justamente reflexões acerca da necessidade e a atualidade de se discutir a competência pedagógica e a docência universitária de uma forma multidimensional, conforme apresentada por Guerreiro Ramos (1989), apesar daquele não utilizar este termo.

O ensino superior deve reconhecer as diferentes capacitações que são exigidas dos alunos para que estes possam viver plenamente a sua multidimensionalidade. Nesse sentido, para Masetto (2003, p. 15), é importante “[...] saber exercer sua profissão voltado para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país”, o que poderia nos remeter mais uma vez à Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais de Guerreiro Ramos (1989) que diz que nós somos animais políticos, sociais e biológicos.

É interessante ainda observar que são as nossas ações ou omissões que legitimam o sistema social presente. Pela nossa atitude alienada estamos alienando o sistema. Portanto, torna-se fundamental que os professores (ou futuros professores) façam dessas reflexões importantes constituintes de sua prática pedagógica e, assim, pela ação mudar o processo ensino-aprendizagem atual, conforme as aspirações discutidas, dentre diversos outros autores, por Masetto (2003), Buarque (2003), Santos (1989), Lévy (1995).

O processo de ensino-aprendizagem deve ser voltado para o exercício da vida em sua plenitude, para a sociedade multicêntrica e não para o mercado. Deve permitir o

desenvolvimento de um senso crítico, e o professor, por sua vez, deve transcender ao próprio conhecimento da Matemática, Física, etc., incentivando o senso crítico, a pesquisa, o “aprender” que se dá através da coparticipação e da parceria dos próprios aprendizes entre si e com os professores.

Nesse sentido, há quem possa pensar que o professor já não desempenha um papel tão importante quanto antes. Pelo contrário, seu papel é muito mais instigador como Masetto (2003) coloca, uma “ponte rolante” que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos. E podemos complementar, ainda, dizendo que colabora para que ele (o aprendiz) compreenda e resgate a sua própria multidimensionalidade.

3 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo Masetto (2003), o docente de ensino superior deve ter ciência da diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Ambos são importantes e complementares, mas não são idênticos.

O autor explica que ensinar é instruir, comunicar conhecimentos e habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir, tudo isso está centrado na figura do professor. Aprender, por sua vez, é buscar informações, rever a própria existência, adaptar-se às mudanças, modificar atitudes e comportamentos, transcender, o que está centrado na figura do aluno. Vem a ser um processo de crescimento e desenvolvimento em sua totalidade, abarcando quatro grandes áreas que são: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores. Vem a refletir em sérias consequências para a organização curricular, contratação do corpo docente, e metodologia de aula.

Como vimos anteriormente, a prática pedagógica convive com significativas transformações nos modos de produzir e gerenciar o trabalho, nas inovações tecnológicas e na globalização econômica.

Essa realidade atual está em consonância com Buarque (2003) que salienta a importância de resgatar o papel das universidades como vanguarda do conhecimento e como parte integrante de uma externa rede social, reorientando o futuro da humanidade como um instrumento de esperança. Também em consonância com Behrens (2000) que afirma que os alunos devem ser concebidos como portadores de inteligências múltiplas (espacial, interpessoal, cinestésico-corporal, lingüística ou verbal, lógico-matemática, musical e naturalista), descobridores, transformadores e produtores do conhecimento, e não mais como meros espectadores. E a relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa, que

contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que permita a ambos (professor e aluno) aprenderem a aprender, num processo coletivo para a produção do conhecimento, apropriando-se da colaboração, da cooperação e da criatividade, para tornar a aprendizagem além de colaborativa, significativa, crítica e transformadora (BEHRENS, 1996). Assim sendo, professor-aluno passam a ser parceiros de um projeto comum.

Percebe-se, desse modo, a necessidade de, na universidade (sobretudo nela, entretanto não somente nela), uma mudança (ou poderíamos dizer, transformação) de foco por parte do professor, do ensinar para produzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial o “aprender a aprender” abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção de seu conhecimento e do conhecimento de seu aluno.

Isso implica em distinguir a diferença entre conhecimento e informação, uma vez que conhecer é mais do que obter informações. Nesse sentido, não cabe mais ao professor universitário despejar uma série de informações aos estudantes, o que acaba por refletir passividade por parte dos estudantes e autoritarismo por parte do professor. Ao professor cabe o desafio de “deixar aprender”, mostrando o caminho do conhecimento.

Heidegger e Freire (1987 e 1996) entendem, assim, que a principal função do professor não é a de passar sua visão de mundo ao educando, mas a de ajudá-lo a construir seu entendimento íntimo, seu julgamento acurado dos grandes problemas e contradições do mundo que lhe servem de entorno. O autêntico professor é tão humilde quanto sua proposta pedagógica educacional. Ele tem plena consciência dos seus limites como intelectual porque não tem a mínima pretensão de querer saber tudo.

4 TÉCNICAS E TECNOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Partindo do pressuposto que o papel do professor é “deixar aprender”, privilegiando assim a aquisição de conhecimento e reflexão crítica por parte dos alunos, e que este conhecimento deva estar vinculado às realidades político-sociais presentes, é preciso que as técnicas e tecnologias utilizadas para o processo de aprendizagem sejam consoantes com esta prática.

Produzir conhecimentos é uma das principais finalidades do ensino superior, entretanto, observa-se ainda em muitos casos que o processo ensino-aprendizagem se desenvolve pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, que dá ao conhecimento a

conotação de produto certo e acabado, sem que sobre ele se possa exercer a reflexão e a reelaboração significativa dos conteúdos.

Libâneo (2002), a partir dos estudos de Contreras (1997), aponta quatro fases que auxiliam os profissionais da educação no processo de constituição de uma reflexão crítica, contribuindo assim para a construção do conhecimento e na proposição do novo fazer pedagógico: (1) *Descrever*: o que estou fazendo?; (2) *Informar*: que significado tem o que faço?; (3) *Confrontar*: como cheguei a ser ou agir desta maneira?; (4) *Reconstruir*: como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

Dessa forma, o professor deve ter a capacidade de promover situações para que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, ou seja, os faça pensar, deixe-os aprender.

Behrens (1996, p. 234) observa que o professor “[...] precisa encontrar caminhos metodológicos que ultrapassem a racionalidade positivista e a reprodução do conhecimento e partir em busca de autonomia e criatividade”. Sugere que esta reformulação de seu projeto pedagógico seja alicerçada pelos referenciais teóricos e práticos de uma tríplice aliança metodológica, representada pela **Visão Sistêmica**, pela **Abordagem Progressista** e pelo **Ensino com Pesquisa**, e sugere a apropriação da **tecnologia inovadora** como instrumental adequado à nova proposição metodológica justificando que:

A **Visão Sistêmica** promove o envolvimento do aluno em todo o processo, buscando superar a fragmentação e tentando criar novos caminhos que contemplem a emoção, a intuição, a responsabilidade, a alegria, o entusiasmo em poder produzir o conhecimento que beneficie a si mesmo e à coletividade. A **Abordagem Progressista**, como mediadora referendando a participação, o espírito de grupo, a coletivização dos conhecimentos na busca da transformação da realidade e o Ensino com Pesquisa como a abordagem da produção do conhecimento provocando o acesso às informações, a busca de referenciais e o espírito investigativo de aprender a aprender. Essa aliança deve apropriar-se da **tecnologia inovadora** como instrumental para desenvolver o projeto pedagógico em sala de aula (BEHRENS, 2000, p. 120).

Os professores precisam definir o caminho ou estratégia a seguir para facilitar o processo de aprendizagem e, assim, “[...] a competência do educador vai crescendo na mesma proporção em que vai aprendendo a transformar a sua prática pedagógica” (VASCONCELLOS, 1995).

Cabe, neste momento, uma importante ressalva no que diz respeito ao planejamento como norte da ação docente. Pouco adianta se o professor adota os mais avançados recursos sobre aprendizagem se não há clareza acerca do que se pretende desenvolver em sala de aula.

Da mesma forma, por outro lado, não basta documentar a proposta de trabalho e não haver consonância entre o que é dito e o que é feito.

Gandin (1986) propõe que pensemos no planejamento como uma prática educativa, o que significa estabelecer um relacionamento entre a intencionalidade do professor e a efetiva execução na sala de aula. O ato de planejar remete a uma ação prática, aplicável, exequível, de forma que o professor possa ver materializado o que até então era somente intencionalidade.

O planejamento é um instrumento imprescindível para a ação docente, pois através dele é possível organizar, delimitar e objetivar uma ação adequada, identificando, inclusive, quais técnicas e tecnologias de aprendizagem são as mais adequadas para o que o professor se propõe em uma determinada aula.

Segundo Bordenave e Pereira (1988, p. 121):

O professor tradicional é um homem feliz: não tem problema de escolher entre as várias atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou preleção, não perde tempo procurando alternativas. Para o professor moderno, entretanto, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão. É nesta tarefa que se manifesta a verdadeira contribuição de seu *métier*.

Ainda segundo os atores, este vem a ser um problema complexo, chegando a ser atemorizador e inibidor, sobretudo para os numerosos professores universitários que mergulharam (ou foram mergulhados) no magistério sem treinamento pedagógico.

Da mesma forma, Masetto (2003) fala da dupla atitude por parte de muitos docentes do ensino superior com relação às técnicas (aqui entendidas como o conjunto de recursos e meios materiais utilizados para a realização da atividade docente), sendo superexigentes no conhecimento, no uso e atualização de suas técnicas de diagnóstico, planejamento, interpretação de dados e fenômenos sociais, mas com relação à sua ação docente, há um descaso total com a tecnologia, acreditando, inclusive, que é suficiente o domínio de um conteúdo para entrar em uma sala de aula e conseguir que os alunos aprendam.

Nesse sentido, Masetto (2003) acredita que o professor como profissional da aprendizagem, enquanto se responsabiliza pela gestão do processo aprendizagem, com relação ao campo das técnicas, deve ter conhecimento e domínio de várias técnicas ou estratégias de aprendizagem para poder utilizá-las em aula; desenvolver capacidade de adaptação das diversas técnicas para que possam ser usadas com aproveitamento pelos alunos

individualmente ou em grupo; ser capaz de criar novas técnicas que melhor respondam às necessidades de seus alunos.

O autor indica algumas técnicas e tecnologias usadas em ambientes presenciais e universitários, classificando-as em algumas temáticas, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Técnicas e Tecnologias para o Desenvolvimento da Aprendizagem em Aula

TEMA	TÉCNICAS	OBJETIVOS
<i>Início de uma disciplina, aquecimento e desbloqueio de um grupo</i>	- Apresentação simples - Apresentação cruzada em duplas - Complemento de frases - Desenhos em grupo - Deslocamento físico - Brainstorming	- Colaborar para que os membros de um grupo se conheçam em um clima descontraído - Preparar uma classe inicialmente apática para um relacionamento mais vivo, assim mais favorável à aprendizagem da disciplina - Expressar expectativas ou problemas que afetam o clima do grupo - Desenvolver a originalidade e a desinibição - Quebrar percepções aprioristicamente preconceituosas entre os membros da classe
<i>Dar sustentação a uma disciplina</i>	- Aula expositiva	- Abrir um tema de estudo - Fazer uma síntese do assunto estudado - Estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias
	- Debate com a classe toda	- Permitir ao aluno expressar-se em público, apresentando suas idéias, suas reflexões, suas experiências e vivências, ouvir os outros, dialogar, respeitar opiniões diferentes da sua, argumentar e defender suas próprias posições.
	- Estudo de caso	- Entrar em contato com uma situação real ou simulada de sua profissão - Fazer uma análise diagnóstica da situação - Aplicar as informações à situação real - Desenvolver a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas
	- Ensino com pesquisa	- Permitir o desenvolvimento de várias aprendizagens: tomar iniciativa na busca de informações, dados e materiais necessários para o estudo; entrar em contato com as mais diferentes fontes de informação (livros, revistas, periódicos, anais de congressos) e com os mais diversos ambientes informativos (bibliotecas, Internet, sites, etc.), com especialistas do seu curso e de outras instituições, mediante entrevistas, e-mails, etc.; selecionar, organizar, comparar, analisar, correlacionar dados e informações; fazer inferências, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões; elaborar um relatório com características científicas; comunicar resultados obtidos com clareza, ordem, precisão científica, oralmente ou por escrito.
	- Ensino por projetos	- Criar condições para que o aluno aprenda a propor o encaminhamento e desenvolvimento de determinada situação, partindo de uma análise diagnóstica

		- Ajudar o aluno a relacionar a teoria com a prática, relacionar as disciplinas entre si encaminhando para uma atitude interdisciplinar e para um exercício de integração dos conhecimentos de diferentes áreas - Desenvolver atitude prospectiva e habilidade de planejamento diante de uma situação também faz parte dos objetivos
	- Desempenho de papéis (dramatização)	- Desenvolver a empatia, a capacidade de desempenhar papéis de outros e analisar situações de conflito segundo não só o próprio ponto de vista, mas também o de outras pessoas envolvidas - Propiciar trabalhar com valores como desenvolvimento pessoal, aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, consciência de si mesmo, independência social, sensibilidade a situações grupais.
<i>Dar sustentação a uma disciplina</i>	- Dinâmicas de grupo	- Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe - Desenvolver a capacidade de discutir e debater - Aprofundar a discussão de um tema, chegando a conclusões - Aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre o mesmo assunto - Ter oportunidade de desenvolver sua participação em grupos, sua verbalização, seu relacionamento em equipe e sua capacidade de observação e crítica do desempenho grupal - Confiar na possibilidade de aprender também com os colegas (além do professor) e valorizar os feedbacks que eles podem lhe oferecer para a aprendizagem - Valorizar o trabalho em equipe, hoje uma das exigências para a atividade de qualquer profissional
	- Leituras	- Aprender e participar de uma atividade coletiva de aprendizagem - Propiciar troca de idéias, debate, discussão, aula mais instigadora e motivadora e muito menos cansativa
	- Recursos áudio-visuais	- Dar apoio a aulas expositivas ou atividade com todo o grupo da classe
<i>Práticas para aprendizagem em ambientes virtuais</i>	- Teleconferência - Chat ou bate-papo - Listas de discussão - Correio eletrônico - Internet - CD- Rom e PowerPoint	- Valorizar a auto-aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos - Desenvolver a interaprendizagem: a aprendizagem como produto das interações entre as pessoas

Fonte: Elaborado com base em Masetto, 2003.

5 A PESQUISA

Considerando que o posicionamento do professor universitário constitui um referencial significativo para análise da prática pedagógica no ensino superior, optou-se por investigar junto aos docentes de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em

Administração de uma universidade pública de Santa Catarina, as técnicas e tecnologias de ensino-aprendizagem utilizadas em suas aulas.

5.1 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa com evidências quantitativas que permite compreender mais profundamente o fenômeno dentro de seu próprio contexto (BONOMA, 1985). Também realizamos uma pesquisa de campo cujas evidências empíricas foram coletadas a partir de questionário elaborado e testado previamente com a intenção de avaliar se as perguntas estavam claras e realmente focalizavam o que se pretendia investigar.

Após a formulação definitiva do questionário, teve início o processo de coleta de dados, com uma amostra composta por 10 professores de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração de uma universidade pública de Santa Catarina.

Empregou-se um tratamento estatístico na organização das informações obtidas nos questionários através do *software* Esfinge.

5.2 RESULTADOS E ANÁLISES

Dos professores que responderam à pesquisa, 6 (60%) são do sexo masculino e 4 (40%) são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, 40% possuem de 41 a 50 anos, 30% possuem de 51 a 60 anos, 20% possuem mais de 61 anos e os restantes 10% possuem de 31 a 40 anos.

Com o objetivo de investigar as técnicas e tecnologias utilizadas pelos professores em suas aulas, utilizando como referenciais Masetto (2003) e o Quadro 1 apresentado na fundamentação teórica, os professores foram questionados com relação às técnicas de desbloqueio utilizadas no início de suas disciplinas no mestrado. O resultado demonstrou que 66,7% dos professores utilizaram-se da apresentação simples como estratégia para aquecer o grupo de alunos para trabalharem em aula. Pelo fato de a classe de alunos ser composta por no máximo 20 alunos, a apresentação simples é uma técnica aconselhável de ser utilizada, conforme Masetto (20003). É interessante, entretanto, observar que pelo fato da grande maioria dos professores utilizarem a mesma técnica, a mesma pode se tornar maçante aos alunos, podendo inclusive não alcançar o objetivo almejado ou ser um tempo desperdiçado na aula. Além da apresentação simples, foram também mencionadas: apresentação cruzada

em duplas (11,1%), deslocamento físico (11,1%), produção de debate (11,1%). Observa-se aqui que 1 dos 10 professores não respondeu a este questionamento.

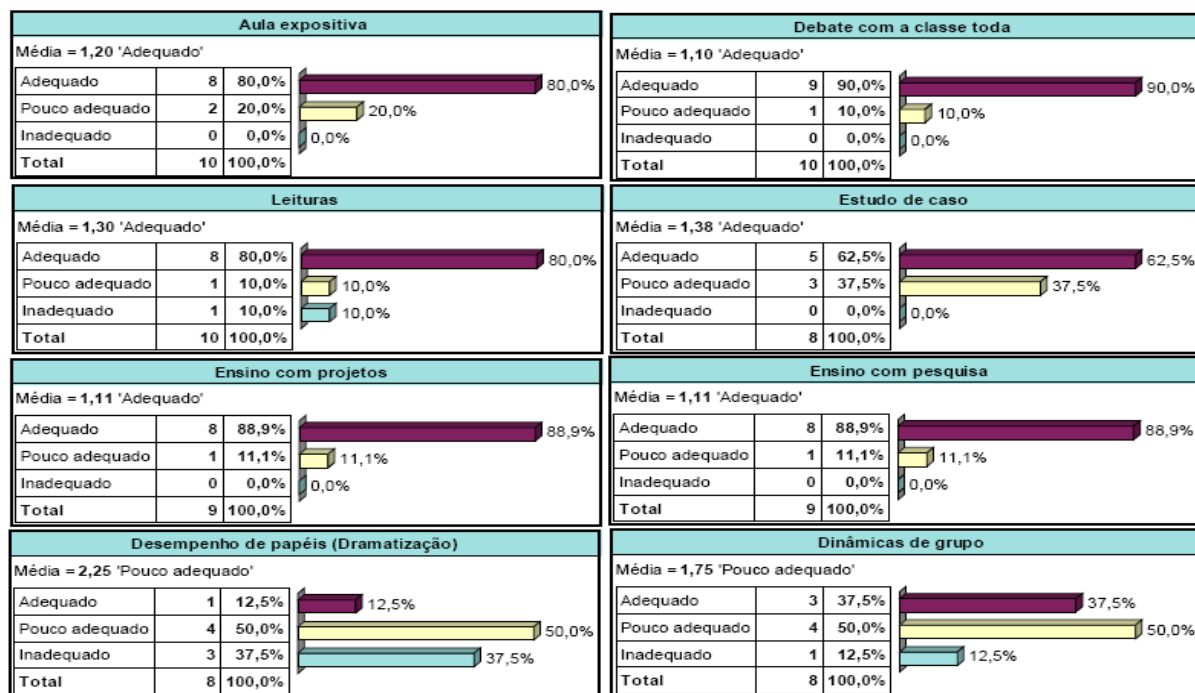
Ao serem questionados pelo motivo do não uso de técnicas para desbloqueio da classe, 3 professores responderam, apesar de somente 1 não ter respondido a questão anterior. Desses 3 professores, 2 (66,7%) acreditaram que não foi necessário utilizar nenhuma técnica pelo fato da turma já se conhecer ou já estar integrada, e 1 (33,3%) respondeu que não costuma utilizar técnicas para iniciar disciplinas.

Por esses resultados, é possível concluir certo desconhecimento por parte dos professores quanto às diversas técnicas existentes para iniciar uma disciplina, aquecer um grupo ou desbloqueá-lo, bem como os objetivos dessas técnicas. Como vimos no Quadro 1, tais técnicas objetivam não só preparar uma classe para um relacionamento mais favorável à aprendizagem, mas também expressar expectativas ou problemas que afetam o clima do grupo, desenvolver a originalidade e a desinibição, bem como quebrar percepções aprioristicamente preconceituosas entre os membros da classe (MASETTO, 2003). Traduzem-se assim, tanto quanto uma estratégia para iniciar a aprendizagem, quanto de preocupação do professor para com os alunos, com relação aos conhecimentos que estes já possuem da disciplina, ou então, expectativas, problemas, experiências dos mesmos, ou seja, questões que poderão facilitar ou até prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores também foram questionados quanto às técnicas utilizadas em suas aulas para dar sustentação a uma disciplina durante o semestre. Como resultado temos que a técnica com a maior aceitação por parte do grupo de professores pesquisados foi a do debate com a classe toda, 90% consideraram esta técnica adequada. Em segundo lugar, na preferência dos professores, temos ensino com pesquisa (88,9%) e ensino com projetos (88,9%); em terceiro lugar temos aula expositiva (80%) e leituras (80%). Ainda com um bom resultado, temos estudo de caso com 62,5%. A técnica com maior rejeição foi a de desempenho de papéis – dramatização (37,5% inadequado e 50% pouco adequado), e dinâmicas de grupo (12,5% inadequado e 50% pouco adequado). É possível entender esses resultados, tendo em vista que um dos grandes objetivos de um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* é o desenvolvimento e a criação de conhecimento científico, e para isso, torna-se necessária a promoção de debate de forma que os alunos apresentem suas reflexões, suas experiências e vivências acerca de um determinado tema, trocando informações, buscando argumentações para suas reflexões, etc. Masetto (2003) também relata que a técnica do debate é bem-sucedida com pequenos grupos, como é o caso de uma turma de pós-graduação

Stricto Sensu. As técnicas ensino com pesquisa e ensino por projetos também estão consoantes com a filosofia dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (Figura 1).

Figura 1: Grau de adequação de técnicas de sustentação de disciplina na opinião dos professores entrevistados



Fonte: Dados primários, 2022.

Identificado o grau de adequação das técnicas de sustentação, perguntou-se aos professores a respeito da frequência de uso das mesmas em suas aulas no mestrado. Observa-se grande congruência entre a técnica que os professores consideram mais adequada e aquela que utilizam com frequência, que é a do debate com a classe toda. O mesmo podemos dizer a respeito da técnica ensino com pesquisa, utilizada com frequência por 60% dos professores pesquisados. Entretanto, com relação ao ensino com projetos, apesar de 88,9% a considerarem adequada, 50% disseram que não utilizam esta técnica, somente 25% o fazem. A segunda técnica mais utilizada pelos professores, após o debate, é a aula expositiva, com 70% de respostas. Leituras empatam com ensino com pesquisa, 60% dos professores responderam que utilizam estas técnicas com frequência.

Finalizando a pesquisa, procurou-se investigar se as técnicas e tecnologias de aprendizagem em ambientes virtuais foram utilizadas nas aulas, já que esta é uma tendência cada vez mais forte em virtude do progresso científico e tecnológico alcançado nesse início

do século XXI. Observamos que 80% dos professores pesquisados responderam que utilizaram para compartilhamento de materiais e para a realização de *webconferência*, quando necessário.

Nesse panorama, Freitas (2002) faz um alerta importante, conhecer as diversas tecnologias da informação e da comunicação e saber usá-las para vencer os desafios impostos em cada realidade educacional específica, estar aberto às mudanças, procurar entendê-las e ter disposição de reciclar-se para atuar em cenários diferentes são atitudes condizentes com um professor dos tempos modernos. Os educadores, perante o novo, precisam adotar uma perspectiva aberta e positiva, não como tecnófilos maravilhados e passivos, mas com a atitude de quem avalia todas as possibilidades do objeto, em um olhar imparcial sobre suas vantagens e perigos, numa perspectiva humanista que não exclui o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, e isso impõe às escolas e aos professores romper com o conservadorismo, com os modos tradicionais de ensino. Os professores devem levar em consideração além da linguagem oral e escrita, que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensino-aprendizagem, também a linguagem digital.

As novas tecnologias deverão ser utilizadas para valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa, o debate, a discussão, a reflexão, etc.

Mas o paradigma emergente da educação no século XXI não diz respeito somente à tecnologia, mas também sobre a redimensionalização do papel do professor, não mais como mero transmissor de informações, mas como solidário ao aluno em seu desenvolvimento (MORIN, 2001).

Além da transformação no papel do professor, temos a recuperação da totalidade humana nos processos educacionais consoante ao modelo da Delimitação dos Sistemas Sociais de Guerreiro Ramos.

Os professores, no seu papel de mediadores solidários, não podem ignorar a necessidade de educar para a Sociedade do Conhecimento, no sentido de desenvolver no aluno, a criticidade, a ética, a solidariedade e a competência de aprender, concebendo o aluno como ser único e multidimensional – social, político e biológico.

É necessário reconhecer que as mudanças ainda vêm ocorrendo em passos lentos no processo ensino-aprendizagem, ainda que tenhamos um impulso ocasionado pela pandemia

da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, e os professores desempenham um papel fundamental no processo de pensar uma nova sociedade capaz de provocar mudanças e transformar a sociedade.

Nossa pesquisa demonstrou que no ensino superior, mais precisamente no curso de pós-graduação *Stricto Sensu* investigado, a metodologia de ensino-aprendizagem se concentra fundamentalmente na preocupação com a criação e o desenvolvimento de conhecimento científico. Entretanto, foi possível também observar que as técnicas e tecnologias de aprendizagem em ambientes virtuais ainda não são exploradas em sua potencialidade.

Ademais, procurou-se, com este trabalho, contribuir ao trazer o leitor a uma reflexão acerca das técnicas e tecnologias de ensino-aprendizagem utilizadas no ensino superior de Administração, no programa *Stricto Sensu*, e a que passos andamos – ainda lentamente – na direção do paradigma emergente da educação.

TITLE: TEACHING-LEARNING TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: A STUDY

ABSTRACT: The education is going through a time of changes, marked by deep social transformations proportionated by the advances in the communication, computer science, the technology, sciences and the globalization of the markets. This article intends to take the reader to a reflection concerning the pedagogical ability of the professors in university courses by a multidimensional form, rescuing Guerreiro Ramos (1989) and the Delimitation of Social Systems. The article also looks for to elucidate the reader about the transformations in the teaching-learning process, inviting him to see the new paper of the professor as who “leaves to learn”. To this end, qualitative research was carried out with quantitative evidence, and field research was carried out whose objective was to identify the techniques and technologies used by ten professors of a *Stricto Sensu* postgraduate program in Administration at a public university in Santa Catarina. The results allowed us to conclude that even in the face of different methodologies, learning techniques and technologies are not yet explored to their full potential.

KEYWORDS: Teaching-learning process, techniques and technologies of learning, superior education.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **A formação continuada dos professores e prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

BORDENAVE, J. D. et al. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. **UNESCO**, Paris, 23-25 jun. 2003.

FREITAS, M. T. Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo. In: LEITE, M.; FILÉ, V. **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

GUERREIRO RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

KOMATSU, R. S. et al. Interdisciplinaridade na educação médica: a experiência da Famema. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: v. 34, n. 6, p. 81-94, dez. 2000.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. **A docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reforma o movimento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto político educativo. 4 ed. São Paulo: Libertad, 1995.

FUNDAMENTOS DA ÉTICA PROFISSIONAL

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

RESUMO: O objetivo deste artigo é fornecer uma introdução aos conteúdos éticos ligados necessariamente à prática de uma profissão. Começa-se com a definição da ética profissional, em seguida apresenta-se seu conteúdo moral, distinguindo a sociedade moderna e as sociedades de casta, segue-se explicitando o conteúdo moral do reconhecimento profissional da sociedade, passa-se a esclarecer as categorias de análise de consequências e as modalidades da culpa para descrever o significado da responsabilidade profissional, e conclui-se com algumas aplicações destas categorias.

PALAVRAS-CHAVE: ética, profissional, administração.

INTRODUÇÃO

A ética profissional é um ramo da ética prática. Esta, entretanto, não pode prescindir de alguma ética normativa e descritiva que lhe sirva de justificativa (SILVA, 2018). Acontece que um estudo teórico em ética pode ser feito de mais de um modo. Por um lado, chama-se *ética descritiva* o estudo que se ocupa de como estamos recomendando as condutas ou como de fato agimos. Neste caso descreve-se, por exemplo, quais são as normas típicas das sociedades, como códigos de ética são constituídos, qual a diferença dos valores morais modernos e antigos, etc. Trata-se do estudo dos *atos* morais. Por outro lado, chama-se *ética normativa* o estudo de como devemos ou deveríamos recomendar condutas (SILVA, 2016). Neste caso, não se busca descrever os fatos morais, mas justificar e propor concepções de certo e errado, bom e ruim, melhor e pior, devido e indevido, justo e injusto, obrigatório e proibido, válido e inválido, útil e fútil, aprovável e rejeitável, etc. Trata-se do estudo das normas morais quanto a sua *justificação*. Comparemos os dois campos no quadro a seguir (SILVA, 2014):

A ética descritiva, que descreve as condutas existentes, pode ocupar-se de dois problemas: “Quais são as causas que nos levam a aderir a tais e tais condutas?”, seja no indivíduo (assunto da psicologia da moral, da neurociência da moral, etc.) ou nos grupos (assunto da sociologia da moral, da antropologia da moral, etc.); ou descreve as normas pertinentes a um setor (como um código de ética, o conjunto de regras profissionais, princípios da administração pública, etc.).

A ética normativa, por sua vez, sendo aquela que prescreve normas, se ocupa de dois tipos de questões: “Quais ações devemos ou não devemos fazer?” e “Como justificar as normas que prescrevemos ou devemos prescrever?”.

Enquanto a ética descritiva *descreve* as normas existentes sem se preocupar como se justificam, a ética normativa *prescreve* como devemos agir ou justificar nossas ações. Trata-se da diferença entre descrição e prescrição. A ética profissional, por sua vez, é um tipo de ética prática

ou aplicada daqueles conhecimentos normativos e descritivos. Neste artigo estaremos focados neste último aspecto, embora o primeiro necessariamente estará incluído no debate. O importante é não supor que uma ética profissional deva limitar-se a postular aquilo que já se faz ou se deixa de fazer, mas antes de mais nada, aquilo que se deve fazer.

Na prática da ética profissional alguém pode limitar-se a descrever as normas que existem de *fato* ou pode dedicar-se ao estudo da *justificação* dessas normas. Quando um profissional descreve para outro quais são as regras existentes em seu setor de trabalho, não se preocupa tanto em discutir a natureza das normas nem se pergunta se existiria uma justificativa de que ela é justa, mas limita-se a apresentar as normas que já existem. Em geral isso é expresso pelas leis e normas profissionais, o que é chamado de *legalidade*. Porém, quando essa mesma pessoa pergunta, por exemplo, como saber que as normas são justas ou quais normas deveriam ser prescritas ou substituir as anteriores, então sua preocupação é normativa. A questão neste caso é a *validade* das normas, o que aplicado à legalidade chama-se a *legitimidade* da norma. Portanto, as discussões descritivas que se seguem estarão interessadas em sua legitimidade e não apenas na legalidade.

1 O QUE SIGNIFICA SER UM PROFISSIONAL?

Quando dizemos que alguém é habilitado em uma profissão queremos dizer ao menos duas coisas: que tem o direito de exercer a profissão e que tem as responsabilidades inerentes a esta profissão. Isso mostra que o termo ‘profissional’ inclui um sentido técnico (ser capaz de fazer algo) e um sentido ético (ser responsável pelo que faz). Sem o segundo sentido, uma pessoa que adquiriu muita capacidade e treinamento para fazer algo poderia fazê-lo com fins errados, injustos, perigosos, imprudentes, negligentes, etc. Para que a técnica ou o conhecimento de como fazer algo não seja usado de modo arbitrário, cada profissão costuma incluir em sua habilitação um conhecimento ético, ou seja, sobre os riscos a serem evitados, a transparência nas informações, os direitos trabalhistas, os benefícios visados, etc.

Profissional é alguém membro de uma profissão ou que exerça determinada atividade doura ou especializada. Como a atividade profissional é qualificada, então exercê-la inclui habilidades tanto técnicas quanto éticas. Isso acontece porque *ter competência* significa tanto *ter habilidades* quanto *ter virtudes*. Ou seja, para ser um bom profissional não basta ter treinamento, mas é preciso ser educado nas virtudes necessárias. Isso pode ser compreendido analisando o significado para palavra “bom” em frases do tipo “o profissional é bom”. Por exemplo, quando dizemos que “o funcionário é bom”, isso não significa simplesmente que ele exerce bem os

protocolos de seu cargo. O funcionário é bom tanto porque executa bem sua tarefa (tecnicamente) quanto porque a executa para o bem do público alvo (eticamente). Na frase “o médico é bom” não queremos dizer apenas que ele é bom conhecedor da medicina teórica e prática, mas que ele age para o *bem* do paciente (seu cuidado, cura, salvamento, socorro, alívio, bem-estar, etc.). Que este profissional busque também ganhar dinheiro com seu trabalho não o impede de ser um bom profissional, desde que ao buscar o bem em questão o faça de forma tão justificada quão eficiente, o que inclui respeitar os envolvidos e garantir benefícios e direitos. Ou seja, um profissional é bom quando ele busca o bem para o qual a função ou cargo foi definida. Acontece que o bem em questão não é apenas relativo à profissão, mas inclui respeitar e garantir o bem-estar dos envolvidos. E como o bem-estar inclui ser bem tratado, ou seja, ser respeitado, receber informações, ter privacidade, confidencialidade e sigilo, ter acesso devido aos recursos, etc., então a frase “o profissional é bom” significará que ele executa sua profissão eticamente.

Isso é tão natural que muitas vezes não percebemos a presença da moral nas condutas comuns, mesmo as não profissionais. Por exemplo, ao conduzir um veículo, digamos um carro pelas estradas de Santos, o motorista evita riscos, prevê ações, antecipa-se na frenagem, desacelera nas curvas, cuida de pedestres, etc. tal que todas estas ações e decisões sobre eficiência, cuidado sobre riscos e danos são ações de conteúdo moral (bons, corretas, justas, melhores, etc.).

A formação profissional deve incluir não apenas o estudo dos protocolos de ação e da legislação, mas também o estudo dos fins éticos e das obrigações ligadas a isso. Normalmente uma profissão está amparada por uma associação de profissionais, por um código de ética ou por uma legislação trabalhista e administrativa, capaz de regulamentar grande parte do exercício profissional (SILVA, 2019c). Contudo, isto não basta para garantir que o profissional seja ético. A razão é a seguinte: uma profissão pode incluir mais de um fim e mais de um tipo de obrigação, cada um de natureza diversa. Por exemplo, uma profissão pode ter fins ou metas para garantir os bens de usuários, os bens dos próprios profissionais, os bens da sociedade, em suma, tanto dos indivíduos quanto do interesse público. A lei trabalhista somente trata de uma parte desta lista, o código de ética profissional trata de outra parte, a perícia de outra e assim por diante. Será preciso a educação sistemática, a formação continuada, assim como a presença de comissões de ética, reuniões institucionais para deliberações éticas e formas de fomentar tipos de relacionamento profissional positivo para que a ética profissional possa ser mais efetiva. Dito de outro modo, dois extremos são insuficientes e, às vezes, perigosos, para garantir ações e relacionamentos éticos, a saber: pretender garantir a ética profissional apenas baseando-se na observância às regras (o risco aqui é tornar a ética sinônimo de controle burocrático por autoridades administrativas) e pretender garantir a eticidade baseando-se no próprio bom-senso, no fórum-íntimo de cada um (aqui o equívoco está

em tornar a ética um valor relativo a cada indivíduo, cujo risco é gerar conflitos de interesses ou opiniões).

Uma profissão baseia-se na qualificação técnica dos profissionais e, com isso, na autonomia moral dos mesmos. Não haveria como garantir ao mesmo tempo a qualificação técnica e a autonomia profissional se a formação profissional fosse ideologicamente orientada. Isso seria contraditório. Por isso, a formação profissional deve ser ideologicamente neutra. Em outras palavras: ainda que seja correto hierarquizar cargos, aquele que administra um trabalho e aquele que o executa devem receber o mesmo grau de respeito à sua autonomia, por exemplo, acesso à informação, a uma ouvidoria, a uma comissão de ética, aos meios de denúncia, aos direitos trabalhistas, a segurança no trabalho, ao sigilo previsto, etc. Certamente, em muitos casos não é isso o que acontece, ou seja, uma formação profissional parece ser ideologicamente neutra, porém afeta de modo diverso pessoas ricas ou pobres, novatos e veteranos, cargos superiores e inferiores, homens ou mulheres, brancos e negros, ou privilegia parentes ou amigos, podendo chegar a gerar vantagens para os menos qualificados (crimes cuja punição são previstas na forma da lei). Ora, é justamente porque isso pode ocorrer que é necessário o estudo da ética e o conhecimento dos meios disponíveis para evita-los (associação de profissionais, códigos de conduta profissional, conselhos e comissões de ética, ouvidorias, etc.).

A etimologia da palavra ‘profissional’ também nos ensina alguma coisa. Do latim tardio *professus*, particípio passado de *profitēri*, que significa “professar”, composto de *pro-* (antes) + *fatēri* (reconhecer), o termo parece ter sido criado para expressar o fato de que na vida profissional cada pessoa se especializa cada vez mais em seu ofício, de modo a *professar* sua habilidade para os outros, bem como *jurar* (prometer, seja por contrato ou não) exercer seu ofício com alto padrão. Ou seja, profissional é aquele que adquiriu habilidades professadas por outros membros do mesmo ofício e não por escolha arbitrária. Deste modo, profissionais são pessoas de *confiança* pública, pessoas às quais buscamos confiando fortemente o nosso interesse ou necessidade. Quando contratamos um profissional para educar nossos filhos, quando contratamos um médico para executar nosso tratamento, quando oferecemos serviço público de educação, confiamos em suas habilidades ou perícia para promover benefícios e respeito. Por isso, a ética profissional baseia-se frequentemente em um princípio de respeito baseado na confiança e em um princípio de beneficência (produzir bens necessários ao outro com eficácia).

No passado, às guildas medievais europeias eram associações que agrupavam indivíduos com interesses comuns (negociantes, artesãos, artistas) para proporcionar assistência e proteção aos seus membros. Isso foi substituído pela profissionalização, isto é, que alguém tenha o direito de se tornar membro de uma profissão em função de sua capacitação ou habilidade professada. Por

razões evidentes, essas habilidades passaram a requer treinamento ou formação profissional, garantindo que mais pessoas pudessem estar aptas a exercer uma profissão. Como a abolição das guildas é a mesma coisa do que a abolição das hierarquias na estrutura social (nobres e plebeus, senhores e escravos, guerreiros e não guerreiros, etc.), então dizer que alguém é um melhor profissional (mais apto ou menos apto) não pode mais significar que, apenas por isso, seja uma melhor pessoa (mais digna ou menos digna). Esteja a pessoa habilitada ou não, esteja empregada ou desempregada, esteja exercendo um trabalho de maior ou menor prestígio, sua dignidade e seus direitos individuais deverão permanecer os mesmos e respeitados do mesmo modo. A hierarquia profissional não constitui hierarquia moral da pessoa. A sociedade moderna aceita hierarquias sociais (posições, cargos e status sociais de maior ou menor valor) e hierarquia profissional (cargos administrativos superiores e inferiores), mas não hierarquia na estrutura da própria sociedade. Ou seja, a sociedade moderna não é uma sociedade de castas, ainda que seja uma sociedade com certas hierarquias. Isso significa que há diferentes cargos e posições sociais a serem ocupados com maior ou menor status social, mas estes lugares não podem significar que as pessoas que os ocupam sejam menos ou mais dignas. É este o significado da afirmação jurídica de que toda pessoa é titular de dignidade. Também é este o significado das leis trabalhistas e demais direitos individuais. Esteja o profissional ocupando um cargo mais alto ou mais baixo, os direitos trabalhistas e o respeito a cada pessoa permanece sendo exigido igualmente. Há igualdade de direitos e estes direitos não podem ser alienados em função de qualquer hierarquia. Do contrário, nossa sociedade corre o risco de tender novamente para uma sociedade hierárquica, isto é, de guildas ou de castas, em suma, autoritária. É justamente o fato de que a profissionalização é tanto técnica quanto ética que a sociedade que sustenta o profissional é uma sociedade baseada no respeito aos direitos individuais e na eficiência dos benefícios. E a relação assumida com profissionais é sempre uma relação baseada na confiança na sua habilitação única.

À medida que a tecnologia avançou no século XX, a profissionalização bem-sucedida foi se tornando possível através da ideia de *especialização*. Inversamente, nas guildas medievais procurava-se estabelecer a exclusividade de um ofício com a desculpa de que isto era para o bem público ou um bem maior, ou seja, buscava-se o bem social sem buscar a especialização, o domínio da eficiência dos resultados associado aos benefícios dos indivíduos. Os antigos defensores das guildas argumentavam que elas garantiam aos mercados um aumento de padrão de qualidade, mas hoje sabemos que os mercados da Idade Média apenas floresceram quando as guildas foram abolidas (ARNESON, 1999). Isso ocorreu porque, ao abolir as guildas, surgiu uma maior variação de produtos, de preços e tipos de ofícios e profissionais. Posteriormente, isso levou a modernização da especialização, que tem a vantagem de garantir a qualificação não apenas para o bem da

sociedade, mas também para o próprio bem do profissional e dos usuários que com ele se relacionam. A desvantagem, claro, estaria no fato de que algumas vezes a especialização poder ser usada como um recurso para impedir ou limitar o acesso de indivíduos ao exercício de um ofício, o que novamente requer o estudo ético e criterioso das profissões. Há também as limitações epistêmicas da especialização, mas este assunto não diz respeito ao tema presente.

Uma das soluções correntes ao surgimento das profissões, que pretende solucionar o problema a pouco mencionado, é a prática do *licenciamento*. O exemplo mais evidente é a concessão de diplomas emitidos por universidades e cursos técnicos habilitados. Ou seja, não basta que o profissional seja habilitado, é preciso que também a instituição formadora o seja. Isso ocorre porque as instituições que emitem licenciamento para profissionais assemelham-se às guildas, já que exercem controle sobre quem pode e quem não pode exercer a profissão, mas isso apenas se justifica na medida em que estas entidades de ensino ou formação exercem transparência e são regidas por leis e direitos que protegem o acesso dos indivíduos à sua profissionalização. Novamente, o exercício profissional especializado e licenciado é algo que apenas se torna possível quando presta informações à sociedade e a todos os seus profissionais, de modo transparente. Ou seja, o profissionalismo é ético quando organizado de modo a proteger direitos dos trabalhadores e os direitos do público ao qual este ofício se destina. Ambos os lados devem ser satisfeitos.

2 A REGULAMENTAÇÃO DA ÉTICA PROFISSIONAL

Como ficou dito acima, a ética profissional abrange tanto os padrões de comportamento pessoais quanto os corporativos. Por exemplo, espera-se que um Órgão ou instituição de trânsito seja ético, bem como os agentes de trânsito, secretários e engenheiros (SILVA, 2019), além do relacionamento destes diversos profissionais com o público ao qual se destinam. Costuma-se chamar a este conjunto de expectativas de *profissionalismo*. É verdade que este termo surgiu no contexto religioso medieval para designar aqueles que professavam votos em uma ordem religiosa e que, ao final dos anos 1600, passou a ser usado para se referir aos ofícios eruditos, como a medicina, até que modernamente a expressão tornou-se sinônimo de “ética profissional”. Contudo, modernamente a ética profissional costuma ser exercida ao menos de duas maneiras: mediante virtudes e regras de ação; e através de bens de relacionamento. Virtudes incluem tanto as virtudes morais (veracidade, conscienciosidade, etc.) quanto as competências técnicas com conteúdo moral (prudência, perícia, etc.) (SILVA, 2015). A fonte das virtudes morais em uma profissão é a formação profissional, isto é, um conjunto de pessoas previamente habilitadas que ensinam e depois julgam aqueles que estão devidamente qualificados para assumir as responsabilidades,

formando uma tradição, comunidade ou similar. Isso ficou discutido na seção anterior. Diversamente, os bens de relacionamento são aqueles que não existiriam sem que o próprio relacionamento não fosse garantido como um bem. Por exemplo, os bens que dois amigos dispõem entre si, como a confiança, somente são possíveis enquanto existir o relacionamento de amizade entre eles. Naqueles casos em que o relacionamento não requer compromissos emocionais e pessoais (como na amizade, parentesco, etc.), ou seja, nos relacionamentos impessoais (como é o caso dos relacionamentos profissionais), tornam-se necessárias as regras de relacionamento: transparência, confidencialidade, respeito mútuo, confiabilidade, honestidade, responsabilidade, lealdade, obediência à lei, regras de duplo papel, etc.

3 FUNÇÕES DO CÓDIGO DE ÉTICA E REGULAMENTO ESTATUTÁRIO

Frequentemente um código de ética ou regulamento interno costuma ser constituído com fins disciplinares. Essa é uma visão míope da ética. Uma gestão assim tende a não criar comitês de ética, a não lhe dar autonomia e não realizar gestão da ética (por exemplo, reuniões específicas para descrição, justificação e deliberação de fins, consequências, riscos, danos, benefícios, etc.). Por isso, muitos códigos atuais, mais especializados, incluem vários outros objetivos, atribuindo ao código de ética e às comissões de ética funções do seguinte tipo (SILVA, 2019a; SILVA, 2019b):

Educativa: em primeiro lugar, promover a educação ética mediante amplo debate, acesso à informação, capacitação e, além disso, à divulgação do Código de Ética e demais documentos e conteúdos informativos; Comunicativa: dar publicidade dos atos da instituição em questão; Consultiva: atender e responder às consultas que lhe forem dirigidas, promovendo as informações e eliminando as dúvidas demandadas; Preventiva: aconselhar sobre a conduta ética do servidor, de forma não disciplinar, paternalista ou controladora, mas orientadora; executar reuniões e deliberações sobre riscos, danos, custos morais, etc. Conciliadora: propor acordos de conduta pessoal e profissional; Apurativa: apurar conduta em desacordo com as normas éticas e, quando forem necessárias e suficientes as consequências éticas, orientar os envolvidos e os concernidos quanto às consequências e escolhas para a conciliação, utilizando métodos de dissolução ou ponderação de conflitos ou tensões.

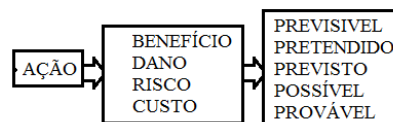
Em outras palavras, as funções educativas, comunicativas, preventivas e conciliadoras devem ser praticadas sempre com prioridade sobre qualquer função apurativa ou disciplinadora de profissionais, do contrário a ética se torna uma palavra para justificar o controle burocrático ou administrativo, quando não o poder arbitrário, o desrespeito aos direitos individuais e o moralismo. O regulamento interno, isto é, aquele que existe quando um dado órgão profissional pode regular seus próprios meios e fins, sempre corre o risco de se tornar fechado ou egoísta, representando os interesses de alguns e não de todos os profissionais, voltando a se assemelhar às guildas. Por isso, frequentemente é instituído, junto ao código de ética, uma comissão de ética autônoma.

O regulamento estatutário é aquele que fornece padrões éticos e legais da profissão. Afirmar que um leigo não deve socorrer uma vítima de acidente de trânsito significa garantir à vítima o direito de um atendimento especializado e mais eficaz, o que por sua vez exige canais de acesso a estes meios e profissionais devidamente capacitados para exercer esse tipo de ação. É por causa deste tipo de obrigação, produzida pelo regulamento estatutário, que surgem nas éticas profissionais conceitos como imperícia, negligência e imprudência. Estas são as três modalidades da culpa. O crime culposos, aquele cometido sem a intenção de fazê-lo, caracteriza-se pela violação de um dever ou obrigação de cuidado objetivo. *Cuidado* é um termo que expressa valor, ou seja, é uma categoria do mesmo tipo que *importância*, *estima* e *preferência*. Algo pode ser estimado por si mesmo (valor intrínseco) ou estimado por outra coisa (valor instrumental), assim como alguém pode entender que, apesar de desejar fumar, é preferível cuidar de sua saúde (preferência superior à primeira) (SILVA, 2014, 2020). De modo similar, o cuidado é o ato de agir para garantir um valor intrínseco, como a proteção de uma criança, os direitos de uma pessoa, os benefícios necessários de uma população, os direitos de um profissional, etc. Na ética profissional, o cuidado é objetivo porque os valores inerentes à profissão são previamente definidos por membros, comitês, estatutos e órgãos dessa profissão. É por isso que se pode prever e definir previamente os casos de negligência, imprudência e imperícia. Os acidentes de trânsito, o erro médico, o acidente com arma de fogo ou riscos similares outros ofícios são exemplos bem conhecidos.

4 ANÁLISE DAS CONSEQUÊNCIAS

Chama-se princípio de beneficência o conjunto de obrigações sobre fazer o bem no interesse do outro, ou seja, produzir os benefícios necessários ao outro. Porém, frequentemente um benefício – como garantir a segurança pública – requer meios que implicam riscos ou incluem possíveis efeitos-colaterais. Por exemplo, quando um médico receita um tratamento medicamentoso, questiona se o paciente é alérgico a composição da medicação, para prevenir possíveis efeitos-colaterais que superam os riscos aceitáveis. Quando o policial porta uma arma de fogo para garantir a segurança pública ou executar uma ordem de busca e apreensão, também os riscos devem ser conhecidos para que a utilidade do instrumento (seu valor instrumental) garanta os benefícios inerentes à profissão (por exemplo, garantir o cumprimento da lei, tanto a ordem quanto a segurança e os direitos individuais). É possível esquematizar a estrutura deste problema do seguinte modo: Toda ação visa a um fim, mas ao buscarmos um fim geramos tanto consequências pretendidas quanto consequências possíveis.

Por causa das consequências possíveis não pretendidas, para as quais também devemos nos responsabilizar, é preciso acrescentar um segundo critério normativo ao anterior: Toda ação visa a um fim, mas as consequências produzidas na busca deste fim são melhor previstas por agentes competentes (habilitados, virtuosos, etc.). Isso significa que somos responsáveis tanto pelo que *pretendemos* causar quanto pelo que podemos *prever* e por aquilo que é *previsível*, desde que ao responsabilizar alguém produza-se resultados positivos e não se agrave a situação (devemos prever as consequências de nossas ações e devemos responsabilizar de modo a tornar as consequências melhores e evitar as consequências piores). Assim, as categorias de análise de consequências são estas: pretendido, previsível, previsto, possível e provável. Isso porque algo pode ser pretendido, mas suas consequências não terem sido devidamente previstas, ou algo ser previsível, porém pouco provável, etc. Deste modo, uma instituição que opere com gestão da ética incluirá comissões para análises deste tipo. Ninguém tem dúvidas que devemos responsabilizar as pessoas pelas ações que causam consequências maléficas que foram pretendidas por seu autor ou que eram previstas por ele. Acontece que muitas vezes também responsabilizamos as pessoas devido às consequências que eram previsíveis, apesar de não terem sido previstas nem pretendidas por ela. Pode-se continuar este raciocínio e incluir outras categorias, como as consequências possíveis (por estatística, apesar de não previsíveis por alguém) e as prováveis (que são definidas por probabilidades e não por previsão). Isso é feito, sobretudo, por profissionais especializados e licenciados.



Em outras palavras, a responsabilidade pode ser individual e/ou coletiva, e isso ocorre porque há responsáveis pelo *pretendido* e pelo *previsto* e há os responsáveis pelo *previsível* e pelo *possível*. Por exemplo, um usuário comum do trânsito recai sobre as duas primeiras categorias e mais vagamente sobre as duas últimas, mas um engenheiro de trânsito, um órgão de trânsito, um vistoriador veicular, isto é, os membros da profissão especializada, devem satisfazer as quatro categorias. A capacidade profissional de planejar a relação devida entre os benefícios, danos, custos e riscos chama-se cuidado objetivo, cujo descumprimento é expresso pelas modalidades da culpa (negligência, imperícia e imprudência).

CONCLUSÃO

Será produtivo concluir esta discussão recordando que o profissionalismo, ao conter tanto recomendações técnicas quanto éticas, é um termo que se aplica ao respeito aos envolvidos e o cuidado das ações e decisões. Neste artigo estivemos concentrados neste último aspecto, sem que o primeiro possa ser considerado de menor peso. Assim como a análise das consequências envolvem o previsível, o pretendido, etc., o cuidado profissional também se refere às modalidades de culpa: imprudência, negligência e imperícia. Vejamos as características principais de cada categoria no quadro a seguir:

A negligência se caracteriza pela falta de cuidado. Aqui, a conduta é omissiva, deixa-se de fazer algo. Ocorre quando alguém deixa de tomar uma atitude ou não apresenta a conduta esperada para a situação. Isso significa agir com descuido, por exemplo, ser indiferente, agir com desatenção, não adotar as devidas precauções, gerando consequência danosa.
A imprudência se caracteriza pela execução da ação mediante falta de reflexão, ação precipitada e sem cautela. A imprudência é a propriedade de uma ação desviante da esperada em relação às consequências que deveriam ser previstas.
A imperícia se caracteriza pela falta de aptidão, ignorância, falta de qualificação técnica (teórica ou prática), ausência de conhecimentos para a ação realizada.

Assim, como se pode deduzir, qualquer pessoa, profissional ou não, pode cometer negligência (como agir de modo inseguro) ou imprudência (como fornecer informação ambígua), mas a imperícia é uma categoria que em geral se aplica a ética profissional, uma vez que deve exercer ações não apenas pretendidas e possíveis, mas especialmente previstas e previsíveis. Quando um pedagogo permite que muitas crianças corram no pátio da escola, aumentando o risco de colisão, o risco ou a efetivação do dano é imperícia, por duas razões: o pedagogo como profissional habilitado deve ter perícia em suas permissões e proibições, e a criança não é pessoa autônoma. Assim, a culpa jamais é da criança e a modalidade de culpa em questão – a imperícia – deve ser imputada ao pedagogo (SILVA, 2021, 2022). O mesmo vale para o administrador, por exemplo da escola, quando falha em sua análise dos benefícios dos instrumentos em relação aos custos morais, aos danos e aos riscos dos usuários (as crianças, no exemplo), desde a instalação de uma escada sem piso antiderrapante até a oferta de instrumentos inadequados para o trabalho do professor.

TITLE: FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL ETHICS

ABSTRACT: The objective of this article is to provide an introduction to the ethical content necessarily linked to the practice of a profession. It begins with the definition of professional ethics, then presents its moral content, distinguishing modern society and caste societies, continues by explaining the moral content of society's professional recognition, goes on to clarify the categories

of analysis of consequences and modes of guilt to describe the meaning of professional responsibility, and we conclude with some applications of these categories.

KEYWORDS: ethics, professional, administration.

BIBLIOGRAFIA

ARNESON, Richard J. Against Rawlsian Equality of Opportunity. *Philosophical Studies*, 93(1): 77–112, 1999.

SILVA, Fernando Maurício. **Implicações dos princípios de ética biomédica na saúde pública e coletiva**. 1. ed. Florianópolis: Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina, p.243, 2012.

_____. Introdução aos Elementos da Ética. **Revista Vias Reflexivas**, v.1, p.14, 2014.

_____. Ética de Virtudes. **Revista Vias Reflexivas**, v.01, p. 108, 2015.

_____. **Nossos juízos de valor podem ser avaliados?** 1.ed. São José: Centro Universitário Municipal de São José, v.1. p.283, 2016.

_____. Ética ou Moral? **Revista Vias Reflexivas**, v. 1, p. 212, 2018.

_____. Ética do Trânsito. **Revista Vias Reflexivas**, v. 1, p. 87, 2019.

_____. **Regimento da Comissão de ética da Faculdade Municipal de Palhoça**. Documento Institucional. Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça: 2019a.

_____. **Código de ética da Faculdade Municipal de Palhoça**. Documento Institucional. Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça: 2019b.

_____. Ética da Administração. **Revista Vias Reflexivas**, v. 1, p. 71, 2019c.

_____. O consequencialismo pode aceitar critérios deontológicos? **Guairacá (UNICENTRO)**, v. 36, p. 78-108, 2020.

_____. Cuidado e Educação Infantil: revisitando a teoria kantiana. **Revista Vias Reflexivas**, v. 2, p. 124-140, 2021.

_____. A Ética da Educação Infantil e suas suposições psicológicas. **Revista Vias Reflexivas**, v. 15, p. 87-102, 2022.

TEORIA DO VALOR DA INFÂNCIA: ESTIMANDO OU DEPRECIANDO CRIANÇAS.

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

RESUMO: O objetivo deste artigo é formular as bases de uma teoria do valor da infância, partindo de uma descrição das condutas comuns. Apresenta-se uma teoria da incomensurabilidade, que leva a uma axiologia do valor intrínseco e instrumental, seguida de uma distinção entre status moral da criança e portador de valor. Esta teoria permitirá analisar a prática comum de depreciação, incluindo fenômenos como a humilhação, o abandono, a ameaça, etc. Conclui-se analisando como uma teoria do valor da infância permite descrever e categorizar a maioria dos fenômenos de depreciação contra crianças.

PALAVRAS-CHAVE: ética, criança, valores.

INTRODUÇÃO

Quando no discurso comum fala-se em “relações tóxicas com crianças”, quando o discurso jurídico sustenta que “a criança é portadora de dignidade” ou em outras narrativas do mesmo tipo, o que temos em geral é o reconhecimento de um valor da criança. Falar em valor da criança pode significar ao menos duas coisas: que a criança possui *status moral* e que a criança é um *portador de valor* (SILVA, 2015, p.73). O primeiro é uma propriedade intrínseca: crianças são ou não dotadas de status moral. O segundo pode ou não ser entendido como uma propriedade: crianças portam valor por que os atribuímos ou por que os reconhecemos. Não há dúvida que *uma* criança possui valor (por exemplo, seus familiares a valoriza como filho, seus educadores reconhecem seu valor como estudante, etc.), mas a pergunta difícil é *as* crianças (em geral) têm valor e de qual tipo? Este tipo de pergunta não é trivial, uma vez que existem ao menos duas formas de relação que dependem implicitamente de uma resposta: o *relacionamento entre adultos e crianças* e o *relacionamento entre crianças*.

1 OS SIGNIFICADOS DE ‘VALOR’: IMPORTÂNCIA, PREFERÊNCIA, ESTIMA

(a) *O que significa ter valor?* O valor denota o grau de importância de algo, com o objetivo de determinar quais ações são melhores a se fazer. A Importância é uma propriedade de entidades que importam ou fazem a diferença, ou seja, elas não são indiferentes. Dizer que algo importa é afirmar que algo pode ser avaliado, seja comparado com outro ou levado a sério por si

mesmo. Por exemplo, se alguém afirma que as decisões de crianças sobre seu próprio tratamento de saúde não podem ser levadas a sério, porque crianças não sabem decidir adequadamente sobre isso, então as escolhas das crianças não têm valor moral, isto é, não importam para tomar decisões quando comparadas com a importância das decisões de adultos autônomos. Porém, alguém poderia dizer que, ainda que seja verdade que as decisões de crianças não tenham valor moral (não são levadas a sério), a integridade física e psicológica da criança importa muito e por si mesma (por isso ela merece atendimento adequado a sua idade, especializado, justo). Neste caso deve-se dizer que a criança não tem status moral (sua vontade não tem valor de decisão), mas é portadora de valor (atribui-se valor a elas). Este tipo de afirmação é possível porque existem dois tipos de valores: aqueles que importam *por causa de outra coisa* valiosa e aqueles que importam *por si mesmos*. Por exemplo, os medicamentos têm valor apenas porque podem promover a saúde, mas esta tem valor por si mesma. Quando um medicamento não é capaz de promover a saúde, ele perde parte ou todo o seu valor. O Sigilo na relação entre o educador e a criança ou seus familiares tem valor ético por causa da obrigação de respeitar as pessoas. Quando a obrigação de sigilo é usada como meio para omitir outros tipos de informações, então o sigilo terá sido corrompido em parte ou no todo. Chama-se o valor que algo tem na medida em que serve de instrumento para atingir outra coisa valiosa de *valor instrumental* ou valor extrínseco; e chama-se o valor que algo tem por si mesmo, independente de comparação ou dos resultados, de *valor intrínseco* (SILVA, 2016).

Isto é muito importante pelo seguinte motivo: princípios são normas que expressam valores intrínsecos (jamais são instrumentais), enquanto regras podem expressar valores intrínsecos ou valores instrumentais. Se a norma “a integridade das crianças importam” expressa um valor intrínseco, então a norma “usar tesoura sem ponta é obrigatório” expressa um valor instrumental, ou seja, um meio de garantir o valor da primeira norma. A distinção entre o valor instrumental e o valor intrínseco corresponde à distinção entre o que é um *meio para um fim* e o que é um *fim em si mesmo*. Ou seja, algo será considerado com valor instrumental se for meio para alcançar um fim específico, e será considerado como valor intrínseco quando entendido como desejável em si mesmo. Assim, se a escravidão é proibida, então pessoas não podem ser tratadas meramente como meios para satisfazer outras, sendo portadoras de valor intrínseco. O mesmo vale para a proibição de tratar um sujeito de pesquisa como instrumento para os resultados ou usar uma criança para divulgação da escola. Entretanto, se pessoas podem trabalhar (um meio ou instrumento para fins), isto somente será aceitável se o trabalho não infringir sua dignidade, o que é possível mediante direitos trabalhistas, que garantem que a pessoa não seja apenas tratada como meio para outra coisa. Como isso não é possível no caso de crianças, estas

não podem trabalhar. Aliás, é por isso que alguns eticistas e juristas entendem que a dignidade da pessoa humana sempre tem valor intrínseco e em nenhum caso apenas instrumental: dizer que pessoas não podem ser trocadas ou vendidas ou crianças não podem trabalhar são formas de reconhecimento de seu valor intrínseco.

O valor intrínseco é a propriedade de algo ser valioso por si mesmo, enquanto o valor instrumental é a propriedade de algo derivar seu valor de uma relação com outra coisa valiosa. Quando algo carrega essas propriedades, chama-se portador de valor: agentes ou pessoas, ações, finalidades, virtudes. Neste sentido, como ficou dito acima, as normas são portadores de valor, pois alguém pode estimar uma norma, considerá-la importante por si mesma. Por exemplo, alguém pode sustentar que, sendo as normas expressão da razão humana e ao mesmo tempo objeto da vontade livre de alguém, então elas têm valor por si mesmas, ou seja, é bom por si mesmo respeitar normas. Em geral, normas com valor intrínseco são chamadas de princípios. “Respeite a dignidade da pessoa humana” é um princípio deste tipo.

Além disso, as normas também expressam valores. Por exemplo, a norma “devemos cuidar das crianças” ou “crianças doentes devem receber atendimento prioritário” expressa que o cuidado importa para nós. Às vezes uma norma expressa um valor intrínseco, mas a própria norma não é respeitada por seu valor intrínseco, e sim de modo instrumental. Por exemplo, a norma “deve-se verificar a adequada utilização dos instrumentos obrigatórios” expressa um valor muito importante, a segurança; contudo, essa norma é instrumental e não intrínseca, pois as mudanças na tecnologia podem levar a alterações do que se considera instrumento obrigatório, sem que a obrigação de zelar pela segurança seja eliminada. Portanto, princípios são normas que tanto portam valores quanto expressam valores intrínsecos, enquanto regras nem expressam nem portam necessariamente valores intrínsecos.

(b) *A Comensurabilidade moral.* A forma mais simples de estabelecer valores é por comparação. São muitas as comparações de valores: João mereceu a medalha de ouro e Pedro a de prata; o medicamento A é melhor do que B para este tratamento; é preferível cuidar da criança do que permitir os riscos, etc. Em ética, dois valores (normas, bens, etc.) são chamados incomensuráveis (incomparáveis) quando não compartilham um padrão comum de medição, isto é, não podem ser comparados entre si de algum modo preciso. Por exemplo, quando afirma-se que uma criança é portadora de dignidade ou quando o código civil afirma que a dignidade da pessoa humana é um valor inalienável, isso significa que uma pessoa não pode ser trocada por outra, valor intrínseco que pode ser expresso nas normas que proíbem a escravidão ou condições análogas, como o cárcere privado ou a negligência sobre a criança. Dizer que uma pessoa é digna significa dizer que seu valor enquanto pessoa não pode ser dado por

comparação à outra pessoa, ou seja, não pode ser trocada, vendida ou alienada, diferente dos objetos de consumo, que podem ser trocados ou vendidos ou alienados. Por exemplo, é uma forma de humilhação ou desprezo comparar uma criança com outra no ambiente escolar, assim como é uma forma de chantagem convencer uma criança a fazer a tarefa em troca de um prêmio (a chantagem desvaloriza a tarefa por si mesma e substitui seu valor pelo prêmio que é um valor extrínseco).

Assim como chamamos de dignidade o valor incomensurável, os valores comensuráveis são chamados de preço. E assim como a moeda, o prêmio, o presente são portadores de valores comensuráveis (qualquer um deles pode ser trocado, embora ao menos o último, em alguns casos, possa ser estimado por si mesmo), bem como podem expressá-lo, a pessoa e as normas de dignidade são incomensuráveis. De modo similar, se diversos valores, como aprendizagem, liberdade e segurança, são *incomensuráveis*, então não podem ser trocados um pelo outro. Por exemplo, a liberdade diminui sem a existência de segurança, a aprendizagem escolar perde valor quando exercida em ambiente inseguro e forçado etc. Isso significa que elas são igualmente boas ou preciosas. Também pode ocorrer que duas escolhas sejam incomensuráveis, isto é, igualmente importantes, sem que uma seja melhor do que a outra. Por exemplo, pode ser importante tanto garantir a vigilância do portão da escola quanto a socialização das crianças que por ali passam, sem que uma obrigação possa anular a outra.

A diferença entre valores comensuráveis e incomensuráveis permite fazer comparações do seguinte tipo: se dois bens estão igualmente disponíveis, se a posse de um não é mais custosa que a do outro, mas um é *melhor* do que o outro, então devemos preferir o melhor e não o pior. Por exemplo, se uma escola tem disponível dois instrumentos pedagógicos A e B para fomentar a aprendizagem, sendo ambos de igual custo, mas sendo A melhor do que B (maior qualidade, mais educativo, mais seguro, etc.), então essa escola terá a obrigação de fomentar o instrumento melhor. Do mesmo modo, são princípios morais objetivos afirmar que sempre é devido optar pelo menor dos males; sempre deve-se preferir agir sob consequências previsíveis e não duvidosas; para ações com consequências de probabilidade duvidosa sempre é devido agir com prudência; para consequências complexas e difíceis, porém previsíveis e definíveis, sempre é devido decidir mediante peritos; a dignidade da pessoa humana é inalienável, não sendo aceitável a escravidão em nenhum grau; é preferível uma vida virtuosa do que uma vida viciosa, etc. Considera-se repugnante que uma mulher planeje ter mais filhos apenas para vendê-los como escravos ou aumentar a mão de obra familiar, mesmo que faça isso para tornar mais rica a vida de seu primeiro filho, não simplesmente porque isto certamente cause repugnância, mas também porque entendemos que o direito de viver uma boa vida é incomensurável para cada pessoa,

assim como o direito de viver uma infância *qua* infância. Do mesmo modo, considera-se absurda a atitude de um educador ou gestor escolar que, dispondo de vários meios pedagógicos, optasse pelo menos seguro, mais arriscado, mais danoso, menos eficiente, menos sigiloso, simplesmente por ser menos custoso, mais rápido, mais fácil, etc.

2 O STATUS MORAL DA CRIANÇA

Palavras como ‘desprezo’, ‘humilhação’, ‘chantagem’ são expressões de valores atribuídos ao seu portador (a criança). Uma pergunta mais difícil é se a criança possui status moral independentemente do que o adulto atribui a ela. O status moral é o valor que as decisões de uma criança têm independentemente da avaliação do adulto. Duas perguntas podem ajudar a verificar se crianças têm status moral: (1) “Levamos a sério as decisões de crianças?” e (2) “Os bens produzidos pelas crianças são meritórios?”. Tratar com “seriedade”, ser “indiferente”, “ignorar”, ser “meritório”, etc. são expressões sobre valores reconhecidos ou não.

(a) *Como reconhece-se os bens produzidos pelas próprias crianças?* Para uma concepção aristotélico-tomista (SILVA, 2023, p. 214), o valor da infância (sua inocência dependência, vulnerabilidade, infantilidade) e das produções de uma criança (seus desenhos, brincadeiras, escolhas, preferências, etc.) somente podem ser medidos em relação a vida adulta. Por exemplo, os desenhos da criança são tomados por seus familiares como expressão positiva, sendo exibidos na porta da geladeira, mas estes mesmos desenhos costumam ser tratados como infantis e não como obras de arte, raramente expostos em galerias de arte (FEINBERG, 1980). Entende-se que a criança possui a expressividade como um bem próprio, devido a sua tendência lúdica, mas esta é definida em seguida por sua infantilidade, o que é um déficit quando comparada ao adulto. Portanto, os bens próprios da infância são tratados como valores comensuráveis em relação ao adulto. Tudo se passa como se a infância estivesse para a vida adulta como a vigília está para o sonho: assim como esquece-se dos sonhos quando são irrelevantes para a vigília, esquece-se da infância quando não é relevante para a vida adulta. Supõem-se a comensurabilidade das fases da vida.

O inverso estaria em afirmar que a infância tem valor intrínseco e não apenas instrumental, isto é, ela é um meio para atingir bens para a própria criança e não apenas para a sua vida adulta (BRENNAN, 2014). Neste caso, haveria bens próprios à infância que permitiria lhe atribuir ou reconhecer valor (ludicidade, falta de responsabilidade, inocência, dependência, infantilidade, tempo livre, etc.). Uma alternativa a esta posição seria afirmar que há males inerentes à infância, especialmente sua vulnerabilidade e dependência (HANNAN, 2018). Estes

males geram nos adultos obrigações de proteger a criança contra riscos, abusos, doenças, entre outros, assim como o bom manuseio e amparo à fobia, dependência excessiva, ausência de identidade fixa, conflito com outras crianças, etc.

(b) *Qual o status moral da criança?* Já ficou discutido acima o sentido dessa questão. Ela pode ser respondida ao menos através de três hipóteses, descritas conforma o quadro:

Hipótese 1: a concepção tradicional entende que <i>o adulto padrão é o paradigma do portador de valor humano em função de suas capacidades típicas</i> (racionalidade, reflexão, crítica, autodeterminação, etc.). Interpretação 1: a criança não tem status moral (não é racional nem livre). O problema com esta tese é tender a justificar o paternalismo sobre a criança (abuso, autoritarismo, futuro fechado, etc.). Interpretação 2: o status moral da criança está apenas na potencialidade para se tornar no futuro um adulto paradigmático de sua espécie, ou seja, ignorar as potencialidades da criança é expressão da indignidade dos adultos (mas a criança ela mesma não é portadora de dignidade em sentido próprio) (WOOD, 1998). O problema com esta posição é que, na ausência de certas potencialidades ou de sobrevida normal, a criança não terá status moral. Interpretação 3: a criança tem status moral pelo fato de pertencer a espécie humana. O problema aqui é que esta posição é especista, não reconhecendo status para os animais e podendo diminuir o status da criança para certas alterações genéticas. Interpretação 4: a criança possui status moral mínimo (em função de algumas preferências e necessidades básicas e devido aos seus melhores interesses). O problema neste caso está tanto na indeterminação dos melhores interesses quanto na definição do que é o básico ou quais preferências infantis contam como um valor.
Hipótese 2: <i>o valor da criança está na sua senciência.</i> Um animal adulto as vezes é capaz de mais sofrimento e prazer que uma criança pequena, mas uma criança maior é capaz de sofrimentos psíquicos carregados de valor negativo a serem amparados. O problema desta concepção é a dificuldade de distinguir o status moral de crianças e animais.
Hipótese 3: <i>o status moral da criança deve ser definido de forma não rígida como nas anteriores, mas de modo moderado.</i> Versão 1: o status moral da criança está em sua capacidade de sair-se bem em suas ações (seja por razões consequentialistas ou deontologistas) (DOMBROWSKI, 1997). Problema: é difícil definir quais seriam as capacidades da criança, uma vez que crianças entre si apresentam capacidades diversas, a capacidade de experimentar dor e prazer também é variada e uma definição estrita pode levar ao preconceito. Versão 2: o status da criança está no simples fato de que os adultos atribuem valor a ela, sendo paradigmática esta atribuição (SAPONTZIS, 1987). Problema: esta hipótese pode levar ao subjetivismo ou relativismo, uma vez que certas pessoas e sociedades não reconhecem costumeiramente o valor da criança ou o mesmo valor. Versão 3: (MULLIN, 2011) é possível reunir as duas versões anteriores do seguinte modo: crianças tem status por sua capacidade de participar de relacionamentos, pois mesmo adultos não paradigmáticos podem participar de relacionamentos moralmente valiosos com pessoas ou grupos, isto é, a própria relação tem valor independente de atribuição de status moral. Problema: bens de relacionamento podem implicar dificuldades próprias.

3 OS RELACIONAMENTOS DESVALORATIVOS DE CRIANÇAS

Não há espaço aqui para discutir as características gerais dos bens de relacionamento pessoal. Mas é possível considerar algumas consequências práticas do que ficou discutido. Bastará ter em conta que bens de relacionamento pessoal podem ser portadores de valores intrínsecos (como o amor entre pais e filhos, a confiança entre professor e aluno, o cuidado entre qualquer adulto e uma criança, etc.), mas o próprio *relacionamento pessoal* possui valor contributivo (para os bens em questão) e não apenas instrumental. *Relacionamentos anônimos*

não são deste tipo, mas sim os de intimidade, amizade, cuidado, confiança, etc. Esta distinção é importante porque, assim como relacionamentos anônimos ou impessoais não estão livres de danos (fraude, corrupção, abuso de poder no contexto do trabalho, etc.), os pessoais podem abrir espaço para prejuízos ainda piores (abuso e violência infantil no contexto familiar). As questões normativas sobre isso deverão ser discutidas em outro lugar. Contudo, para dar início a discussão prática, o leitor pode fazer um exercício mental respondendo a seguinte pergunta: como você lembra da própria infância? Considere se sua resposta foi do tipo: com alegria? Nem gosta de pensar? Mais ou menos feliz? Seja qual for a resposta, isto mostra que as escolhas de familiares e educadores podem afetar as crianças permanentemente. As causas dos prejuízos podem ou não ser erros propositais. Frequentemente males são causados porque o adulto “não se importa”, “ignora certo assunto” ou “lhe passa despercebido”. Mas o resultado será algum montante de infelicidade na infância, quando não marcante para a vida adulta, devido ao valor dos relacionamentos e seus bens pessoais. O ponto relevante é o seguinte: as expressões “ignorar”, “passar despercebido”, “não se importar”, etc. são casos de desvalor atribuído. As formas normativas de exprimir isto utilizam-se de termos como “humilhação”, “desrespeito”, “descaso”, etc. Também é possível constatar o paralelo normativo e psicológico sobre os valores: não estimar um valor (ser indiferente a) traduz-se como a “baixa estima” da criança (vergonha, autodesprezo, sentimento de humilhação, etc.). Antes de analisar-se as atribuições valorativas sobre crianças, convém considerar exemplos práticos relativos aos relacionamentos pessoais, descrito no quadro a seguir:

Exemplos de relacionamentos nocivos entre adultos e crianças
1º exemplo: anonimato da criança nos relacionamentos adultos. O exemplo mais típico neste caso são as discussões ou conflitos entre adultos na presença de uma criança. Estes podem ser brigas, gritos ou similares entre familiares ou um gestor repreender o professor na frente da criança (o que não caracteriza apenas o assédio moral contra o professor, mas contra a criança em função do relacionamento contributivo de confiança). Os efeitos sobre a criança ou infância são a perda da confiança, dano ao relacionamento, insegurança, ambiente estressante, falta de motivação para inserir-se em atividades ou para expressar sentimento, etc. Alguns efeitos na vida adulta poderiam ser diagnosticados em função destes prejuízos ao valor do relacionamento, desde tendência a regular as próprias emoções ou tender a parcerias tóxicas (sem que o isso signifique uma relação de causalidade para diagnósticos psicológicos).
2º exemplo: castigos É preciso perguntar qual a diferença entre castigo físico e agressão? Os adultos que aplicam castigos às crianças costumam sustentar a crença de que “tudo terminou bem”, inclusive sobre si mesmos. Esta dificuldade de perceber os danos dos castigos sobre si próprios, então projetados nas crianças, já serve de indicio que nem tudo terminou tão bem. A questão é que o castigo é a forma infantil da punição no campo jurídico. Mas não há paralelo aqui: a punição jurídica é dada por julgamento de direito e tem por justificativa reparar danos a terceiros e reabilitar o infrator. Mas nada disso vale para uma criança, que não recai na condição de infrator ou criminoso. Essa analogia é por si mesmo discriminatória e abusiva. Portanto, castigos são apenas agressão disfarçada. E agressão contra crianças é crime, este sim merecendo punição na forma da lei. Ações como gritos, tapas, exigir da criança que ela reflita sobre o que fez ou coloca-la no “cantinho do pensamento” são formas de agressão disfarçada. Além disso, castigos físicos e psicológicos são ineficientes, especialmente a longo prazo: a criança retorna ao comportamento em questão e o castigo volta a se repetir; a criança sente-se forçada a fazer ações escondidas, podendo adotar condutas piores; desestimula a confiança

nos seus familiares, educadores e tutores, gerando ressentimentos. Esses exemplos devem ser suficientes para compreender como os castigos causam danos aos bens de relacionamento pessoal com crianças.
3º exemplo: favoritismos O favoritismo do adulto a uma criança em detrimento de outra é frequente, muitas vezes despercebido, noutras proposital. Pode assumir formas sutis como não lembrar o nome de um aluno ou tender em sala de aula a focar a visão apenas naqueles que são atentos na aula. Premiar ou elogiar uma criança em particular, castigar uma e não a outra, dar-lhe mais atenção ou facilitar seus interesses são outros exemplos. Será fácil compreender que condutas assim podem ter consequência sobre o valor da criança, como causar sentimento de desvalor ou baixa estima. Não elogiar uma criança devidamente é não se importar com o valor que ela mesma dá as suas ações e investimentos. Isso pode chegar a induzir pensamentos do tipo “a escola (ou a família) estaria melhor sem mim”. Em certos casos, ouve-se o adulto emitir declarações do tipo “eu não gosto de crianças”, “não vejo a hora de minha filha crescer para se tornar minha amiga”, etc. Declarar “eu não gosto de crianças” é similar a afirmar “eu não gosto de idosos”, “eu não gosto de negros”, “eu não gosto de mulheres”, como se alguém tivesse o direito de não gostar de um ser humano em função de uma de suas propriedades acidentais, sociais ou naturais. Trata-se claramente de discriminação em todos estes casos, incluindo aquele sobre crianças. O mesmo vale para a pressa adulta sobre o crescimento da criança, ato discriminatório de não valorizar a criança pela própria infância.
4º exemplo: abandono ou desamparo emocional: Ocorre quando o adulto não é capaz de responder apropriadamente às demandas emocionais da criança. Assim como o abuso, o abandono por ser intencional ou não intencional. A criança emocionalmente abandonada pode não estar privada de bens, tendo tudo o que necessita ou mesmo seus desejos e caprichos satisfeitos, mas os adultos são negligentes quanto aos seus sentimentos: ensina-se a criança a esquecer seus problemas, a não falar sobre eles, trata-se as necessidades emocionais da criança como coisa infantil e passageira, deixa-se à criança o encargo de cuidar sozinha de suas dificuldades, sob justificativas do tipo “isso passa com o tempo”. Esta forma de tratamento da criança atribui desvalor à subjetividade infantil e tem como efeito ensinar a criança a não solicitar ajuda, conselhos, etc. ou a não se importar com seus próprios sentimentos. Mais uma vez não será jogo de palavras afirmar que a autoestima da criança sofre danos, uma vez que atribuir valor a algo é o mesmo que estimá-lo.
5º exemplo: motivação escolar. Encorajar ou motivar alguém é investir valor sobre ela. Familiares e educadores comumente fornecem orientação escolar ultrapassando certos limites. Neste caso, não se trata da falta de valoração, mas do seu excesso: são obcecados pelas notas da criança, tratam o assunto como central na educação, exercem pressão contraproducente, etc. Não é difícil compreender o efeito nocivo sobre os bens de relacionamento: tais condutas prejudicam certas habilidades sociais, como a convivência, o companheirismo e a cooperação. Também é intuitivo compreender seus efeitos sobre a <i>estima</i> própria, pois constrói expectativa nem sempre realista (impossível de ser atingida), <i>reduz</i> o valor da pessoa (intrínseco) ao valor das notas (instrumental) e produz falsa <i>apreciação</i> das próprias competências.

5 ATRIBUIÇÕES DESVALORATIVAS: A DEPRECIAÇÃO

Palavras comuns para expressar a valoração positiva são: “amar”, “estimar”, “desejar”, “preferir” ou “arrepender-se”, “importar-se”, etc. Estima-se ou ama-se aquilo que tem valor. Costuma-se supor que o amor dos pais aos filhos é natural e automático. Porém, como a criança porta vários valores, não sento um bloco sólido do valor esperado dos adultos, então este amor pode não exprimir o reconhecimento valorativo da criança. Assim, familiares e educadores podem se relacionar com a criança de forma a: não se comprometerem com ela; não se responsabilizarem pela forma como as tratam; não dedicarem tempo a elas; não se arrependerem pela forma como as tratam; tratarem-na de forma ansiosa, etc. Pode-se intitular todas as formas de não reconhecimento dos valores da infância e da criança de *depreciação*. O quadro a seguir descreve suas formas típicas:

1. Depreciação da aparência da criança:

A ofensa é uma forma de ataque ao valor de alguém. A depreciação da aparência da criança pode ocorrer mediante expressões ofensivas para se referir a sua aparência, gestos ou comportamento: são muito gordas, muito magras, orelhudas, narigudas, têm cabelo feito, etc. Isso corre porque a aparência é portadora de valor estético (ser belo ou feito, corresponder ou não a um padrão ou expectativa, tal que aquelas crianças que assim são comparadas estarão sendo tratadas com valor comensurável).

2. Depreciação do comportamento:

“Por que você fala desse jeito?”, “porque você caminha assim?”, “por que você é esquisito?” são formas de *sarcasmo* ou *sadismo*, que agem a favor da tendência de a criança desconfiar de si mesma e não confiar nos adultos. Isso ocorre porque o sarcasmo é uma forma de expressar um conteúdo com sentido figurativo, o que pode converter-se em depreciação se a figuração compreender tratar o valor da criança como conotativo (não a levar a sério). Mais uma vez o efeito nocivo é contra a confiança e a estima de si e dos relacionamentos.

3. Depreciação da criança meramente como meio:

É um princípio ético consagrado jamais usar alguém apenas como meio. Isso significa, entre outras coisas, que alguém não pode ser usado para atingir um benefício ou finalidade que ela mesma não tenha acesso, que não seja de seu direito ou que não seja suficientemente benéfico. Por exemplo, um sujeito de pesquisa não deve ser usado apenas para fins fúteis, não suficientemente benéficos e que não lhes sejam garantidos prioritariamente. O que ocorre é que tratar algo ou alguém como fim é o mesmo que lhe reconhecer ou atribuir valor, ou seja, os fins que valem a pena serem buscados ou respeitados são aqueles dotados de valor. Assim, usar uma criança como meio da satisfação de um adulto ou como meio de expressão de suas frustrações é um desrespeito ao mesmo princípio, ou seja, é similar a usar a criança como cobaia. Isso pode ser exemplificado em declarações do tipo: “queria que você não tivesse nascido”, “minha vida seria melhor sem você”, “você me dá muito trabalho”, “queria ter outro filho (ou aluno) no seu lugar”, “lá vem a criança problema”, “você nem merece existir”, “você não me deixa em paz nem por um minuto”, “em toda família (ou turma) tem uma ovelha negra”, “pau que nasce torto, morre torto”, etc. Trata-se de fomentar sentimentos de auto rejeição, autoagressão ou prejuízo a construção da identidade.

4. Depreciação da competência para agir ou responsabilização indevida:

Trata-se do ato de responsabilizar a criança pelo peso das obrigações adultas. É uma forma de depreciação por ter como resultado tomar a criança como um peso na vida do adulto (o peso das obrigações). Ora, pesar é um ato de medir, que é um ato de comparar, portanto tratar a criança com um valor comensurável e não incomensurável. Exprime-se através de declarações do tipo “gasto muito dinheiro com você”, “você me dá muito gasto”, “você me dá muito trabalho”, “cuidar de você dá muito trabalho”, “perco muito tempo contigo”, “você está saindo caro demais”, etc. Repare-se que todos estes termos (gasto, trabalho, custo, tempo, caro, dinheiro) são formas econômicas de atribuição de valor, onde a criança é pensada como um valor medido por alguma unidade de custo. A fonte desse tipo de depreciação é efetivamente o contexto econômico: pais que necessitam de mais horas de trabalho ou são privados de recursos podem (não necessariamente) presumir que seus filhos devem lhe ajudar, seja servindo de mão de obra seja “não lhes dando mais trabalho”. Os filhos (ou os alunos, no contexto escolar) tornaram-se valorados conforme a relação econômica de custo-benefício.

5. Comparação depreciativa:

O adulto muitas vezes acredita que a criança tem o dever de atender as suas expectativas. Não permite que a criança desenvolva livremente sua própria identidade. Ou ao menos tende a não tratar seu futuro em aberto. Estas crenças são formas de comparação depreciativa. Ou compara-se a criança X com a Y ou compara-se a criança X com o adulto em geral, mas X sempre é depreciado em qualquer das comparações: “por que você não é como seu colega (ou seu irmão)?”, “por que você não age como os outros?”, “o seu colega é muito melhor do que você”, “veja como seus colegas conseguem fazer isso e você não”, etc.

Depreciação é uma forma de redução de valor e seus efeitos são graves quando dirigidos a uma criança porque esta tanto possui valor intrínseco quando possui valores inerentes a serem construídos, ambos prejudicados pelo exercício da depreciação. Se há sentimentos que expressam relações positivas com valores, como amor, amizade, etc., há também sentimentos que expressam desvalor. O termo geral usado na literatura para expressar estes sentimentos é o *ressentimento* (vergonha, inveja, culpa, remorso, arrependimento, etc.). Trata-se da comparação negativa do seu valor com outros valores. A comparação depreciativa contra crianças, portanto, gera sentimento de culpa por não ser como seus colegas, irmãos, pais ou professores. A timidez, vergonha e outros ressentimentos recorrentes também podem estar presentes no desenvolvimento de sua identidade.

6. Manipulação do valor de uma pessoa:

Suas formas típicas são: ameaça, chantagem e humilhação. A forma de ameaça mais comum é a de castigo ou de abandono. Humilhação é a afirmação do não valor de alguém. São exemplos expressões do tipo: “eu vou largar você na rua”, “quando você acordar não vou mais estar aqui”, “eu vou embora e não volto mais” (ameaça de abandono), “se você fizer o que estou mandando, eu te darei doces” (chantagem), “turminha, vamos todos dizer ao coleguinha qual foi o combinado para ele não esquecer nunca mais” (humilhação).

Facilmente se compreende que o ressentimento produzido terá formas como medo de rejeição, medo de abandono, medo de ser amado “do jeito que é”, medo de envolver-se ou confiar em relacionamentos, tendência de se proteger na solidão, identificação com a própria vergonha ou timidez (“eu sou assim mesmo”, “nasci assim”), etc.

CONCLUSÃO

É evidente que todas as formas acima descritas não esgotam o problema. Também é claro que elas podem ser combinadas ou agravadas. Elas são agravadas toda vez que a depreciação parte do grupo, como família (os irmãos repetem a fala depreciativa dos pais), conjunto de professores (os professores em sua reunião avisam uns aos outros sobre quais são as “crianças problema”), turma escolar (prática de bullying por grupos de crianças), etc. Chame-se a isto de *agravamento depreciativo*. Foi descrito as formas de depreciação e desvalor, fundamentada em uma teoria da incomensurabilidade axiológica e do status moral da criança. Concluiu-se como relacionamentos pessoais podem ser a fonte tanto da estima e confiança da criança quando de sua depreciação.

TITLE: CHILDHOOD VALUE THEORY: ESTIMATING OR DEPRECIATING CHILDREN.

ABSTRACT: The objective of this article is to formulate the bases of a theory of the value of childhood, starting from a description of common behaviors. It starts with a theory of incommensurability, which leads to an axiology of intrinsic and instrumental value, followed by a distinction between the moral status of the child and the bearer of value. This theory will allow us to analyze the common practice of depreciation, including phenomena such as humiliation, abandonment, threats, etc. It concludes by analyzing how a theory of the value of childhood allows describing and categorizing most of the phenomena of depreciation against children.

KEYWORDS: ethics, children, values.

REFERÊNCIAS

BRENNAN, Samantha. The Goods of Childhood and Children’s Rights. F. Baylis and C. McLeod (eds.). **Family-Making: Contemporary Ethical Challenges**, Oxford: Oxford University Press, 2014.

DOMBROWSKI, Daniel. **Babies and Beasts: The Argument from Marginal Cases**, Chicago: University of Illinois Press, 1997.

HANNAN, Sarah. Childhood and autonomy. In: **The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children**, London: Routledge, pp. 112–122, 2018.

MULLIN, Amy. Children and the Argument from Marginal Cases. *Ethical Theory and Moral Practice*, 14(3): 291–305, 2011.

SAPONTZIS, Steve. **Morals, Reason and Animals**. Philadelphia: Temple University Press. 1987.

SILVA, Fernando Maurício. Introdução à ética axiológica. In: MATOS, J. C. & BRITO, E. (Org.) *In: Leitura e escrita na construção do conhecimento*. São José: Centro Universitário Municipal de São José, p.73, 2015.

_____. **Nossos juízos de valor podem ser avaliados?** 1ªed. São José: Centro Universitário Municipal de São José, v. 1, p.283, 2016.

_____. Ética da Criança: uma introdução para os docentes. In LORENSET, Odimar & CHIQUETTI, Marinez (Org.) *In: Política, formação e saberes docentes*, Zambon. – São Paulo: Pimenta Cultural, p.114, 2023.

WOOD, Allen. Kant on Duties Regarding Nonrational Nature. **Proceedings of the Aristotelian Society** (Supplement): 72: 189–228, 1998.

FEINBERG, Joel. The Child's Right to an Open Future. In: W. Aiken and H. LaFollette (eds.) **Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and the State**. Totowa, New Jersey: Rowman & Littlefield, 1980.