



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

ARGUMENTAÇÃO, ÉTICA E EMANCIPAÇÃO EM SALA DE AULA: uma
pesquisa-ação

MACEIÓ
2007

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA

ARGUMENTAÇÃO, ÉTICA E EMANCIPAÇÃO EM SALA DE AULA: uma
pesquisa-ação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Maria Diniz Zozzoli

MACEIÓ
2007

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L732a Lima, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira.
Argumentação, ética e emancipação em sala de aula : uma pesquisa-ação / Rita de Cássia Souto Maior Siqueira. – Maceió, 2007.
89 f.

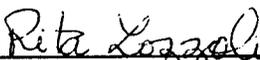
Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 85-89.

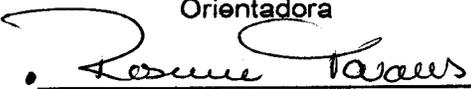
1. Linguística. 2. Argumentação. 3. Emancipação. 4. Ética. 5. Língua escrita.
6. Língua falada. 7. Ensino e aprendizagem. I. Título

CDU: 801

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
MESTRE EM LINGÜÍSTICA
e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e
Lingüística da Universidade Federal de Alagoas



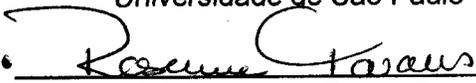
Profª Drª Rita Maria Diniz Zozzoli
Orientadora



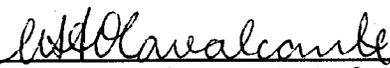
Profª Drª Roseanne Rocha Tavares
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Apresentada perante a comissão Examinadora composta pelos professores

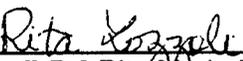
Prof. Dr. Valdir Barzotto
Universidade de São Paulo



Profª Drª Roseanne Rocha Tavares
Universidade Federal de Alagoas



Profª Drª Maria do Socorro A. de O. Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas



Profª Drª Rita Maria Diniz Zozzoli
Universidade Federal de Alagoas

Para Lara Rani, Silvaninho e Carmen, que me repuseram as forças em todos os momentos que me chamavam para conversar, jogar, brincar.

Para Roberto, meu marido, que me compreendeu nos momentos em que estive, mesmo presente, ausente.

Para minha mãe, razão de meu viver.

Para meu irmão, exemplo de rapaz, que me apoiou e me apóia tanto em minha caminhada.

Para Fábio, Ana Régina, Lilian, Suellen, Cristiano Soares, meus amigos, raízes da árvore da minha vida.

Para Antônio, professor competente, de coração valente.

Emancipar é dizer ao pássaro:
- Está na hora de voar! O céu é seu!

AGRADECIMENTOS

- A meus filhos, por terem compreendido cada momento em que eu “não podia”.
- A meu marido, por todo empenho em me dizer sempre: “você consegue”.
- A minha mãe, por me lembrar: “você tem que relaxar”.
- A meu irmão, por sempre responder: “sim, claro que posso consertar seu computador!”
- Ao professor Antônio, por me questionar: “e não poderia ser assim, não?”
- Aos alunos do 3º ano do Curso Normal, ano 2006, por terem dito, certa vez: “é muito bom trabalhar assim”.
- À Profª Rita Zozzoli por sempre, sempre, ter uma frase de apoio, mas principalmente por ter dito: “somos humanos”.
- Aos Professores Valdir Barzotto, Roseanne Tavares e Maria do Socorro, pelas intervenções no período de qualificação.
- A meu amigo Fábio José que me perguntou várias vezes, apontando trechos neste trabalho: “o que você quis dizer com essa afirmação aqui?”.
- A meus alunos de Didática Geral, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Lingüística aplicada da Universidade Federal de Alagoas, nos anos de 2006 e 2007, por colocarem tantas questões quantas poderiam surgir de alunos tão empenhados e responsáveis.
- A essa voz dentro de mim, ressoar de vozes tão queridas, como de meu pai, meu irmão Júnior, meus avós, em especial da Vó Clea, que dizem: “te amo”.

RESUMO

Este estudo está inscrito no âmbito das pesquisas que visam a refletir acerca das práticas lingüísticas em sala de aula e, neste caso, dentro de uma perspectiva da Lingüística Aplicada. Numa situação de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988; BARBIER, 2002), buscou-se fazer um trabalho direcionado ao exercício da prática da argumentação, privilegiando-se a noção dos estudos dos novos retóricos (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Durante seis meses, numa parceria entre pesquisadora e professor, foram efetuadas micro-análises de aulas e das atividades de Língua Portuguesa no terceiro ano do Curso Normal para o encaminhamento de uma proposta de desenvolvimento da criticidade do sujeito. Utilizou-se, para fins das discussões, algumas inclinações de pensamento e conceitos da Teoria Crítica (ADORNO E HORKHEIMER, 1985; HORKHEIMER, 2002, 2005, 2006; ADORNO, 2006) e da Análise do discurso bakhtiniana (BAKHTIN, 2003, 2004). Com essas análises, foi possível observar a maneira como os sujeitos exercem ou não sua condição de possível sujeito emancipado (ADORNO, 2006) e como é importante a discussão do papel do outro na constituição de si. Defendeu-se também a discussão ética como nóculo dos vários discursos que hoje se defende no seio da sociedade por se pensar que não basta argumentar, é preciso ser crítico e, ao ser crítico, é preciso ser ético. Estes movimentos são indícios da possibilidade de emancipação do sujeito.

Palavras-chave: argumentação, emancipação e ética.

ABSTRACT

The present work is developed in the Applied Linguistics researches field which reflect about the use of the language in the classroom. Putting into operation an “action-research” (THIOLLENT, 1988; BARBIER, 2002), we implemented activities directed to the exercise of the argumentation practice by students of Portuguese Language classes in the third year of the “Normal Course”, adopting the new rhetoric’s reflections (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005) as a theoretical subsidy. During six months, in a partnership between researcher and teacher, micro-analysis of the classes and activities were carried out in order to promote the developing of the critical sense of the subject. Our aim is to observe how these subjects exercise or not their condition of emancipated subjects (ADORNO, 2006) and verify the importance of the discussion of the other’s paper for the self constitution. We assumed certain concepts and points of view of the Critical Theory (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; HORKHEIMER, 2002, 2005, 2006; ADORNO, 2006) and Bakhtin’s line of Discourse Analysis. Recognizing the urgency of debating about ethic nowadays, we defend the thesis that it is not enough to argue, it is necessary to be critical and, being critical, it is needed to be ethical. These movements are the signs of a possible emancipation of the subject.

key words: argumentation, emancipation and ethical

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – A PESQUISA-AÇÃO: a ação na pesquisa	6
1.1 Visão diferenciada e ação pretendida.....	6
1.2 O que foi a pesquisa.....	11
Capítulo 2 – A ÉTICA E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO	16
2.1 Por que ética em sala de aula.....	16
2.2 A sala de aula de hoje.....	19
2.3. A teoria crítica e a Lingüística Aplicada.....	22
2.4 Acontecimentos em diálogo.....	29
2.5 A politização: outra vez acontecimentos em diálogo.....	36
Capítulo 3 – ÉTICA E ARGUMENTAÇÃO	46
3.1 Afinal o que é ética?.....	46
3.2 A contra-argumentação: o que é e como se efetiva.....	56
3.3 Constituição do sujeito argumentativo de autonomia relativa: possibilidades de emancipação.....	62
3.4 A emancipação do sujeito pela ética, através de atividades de argumentação.....	72
3.4.1 A carta de Elisa.....	76
3.4.2 A carta de Maria Lúcia.....	81
3.5 Críticas à possibilidade de emancipação.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

INTRODUÇÃO

Vários são os estudos que se prestam a observar o ato de argumentar. Os enfoques teóricos, quanto ao ato de persuadir¹, são diversos tanto quanto são as perspectivas de sujeito e de mundo. Com os novos retóricos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005), pode-se considerar que argumentar, além de pressupor auditório e orador, pode ser o ato de convencimento do outro e que não se resume a um procedimento meramente lógico do discurso. Isso implica dizer que o fenômeno discursivo que objetiva convencer pode ser revelado em várias instâncias do ato argumentativo. No nível semântico-discursivo, as nuances de significação podem ser reveladas pela contextualização das interações dos sujeitos, não só numa perspectiva micro dos acontecimentos como, e talvez principalmente, numa perspectiva mais abrangente dessa contextualização. Por esse motivo, é de extrema importância não se tratar apenas de fatos isolados de língua quando se espera observar que esse ato é inerente às relações humanas. Os autores do que se convencionou chamar de *Nova Retórica*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), alertam para a existência da diversidade de relações discursivas decorrentes do que eles chamam de pensamento vivo (2005, p. 299).

A justificativa de um interesse neste campo pode ser revelada por Breton (2003, p. 56) quando este estende a concepção “argumentar” como algo “raramente separável de um interesse pela democracia e, de uma maneira mais geral, do interesse por tudo que viria apoiar a idéia de que um livre debate entre os homens é possível e desejável.” É imprescindível considerar, dentro do acontecimento que é o diálogo argumentativo, a troca de idéias entre os sujeitos.

Neste estudo, especificamente, pretendeu-se observar como as posturas de alunos de uma turma do Curso Normal da cidade de Maceió, respondem a propostas de trabalho com a argumentação e, principalmente, como essas respostas, analisadas à luz da Teoria Crítica (ADORNO, 2005, 2006; ADORNO E HORKHEIMER, 1985; HORKHEIMER, 2002, 2005, 2006), podem ser vistas como indícios de posições que revelam segmentos *éticos* desses sujeitos no contexto econômico-social em que estão inseridos.

A preocupação ética é justificada por se tratar de uma pesquisa-ação, principalmente, considerando que, neste tipo de pesquisa, interfere-se diretamente no campo de estudo. Mas a revelação dessa necessidade de discussão surgiu inicialmente, e ao mesmo tempo, quando se pensou na argumentação como processo de desenvolvimento da criticidade do sujeito. Por vezes, o ato argumentativo é visto como *engano do outro* e essa perspectiva, apesar de ter-se configurado em alguns momentos no estudo, não era o foco imediato da reflexão. A ética, ou a preocupação ética pode operar como atenuante desse pensamento primeiro. Uma outra justificativa

1 Não se considera aqui, do mesmo modo que Citelli (1994), persuasão como ato imediato de coerção e mentira. “Pode ser apenas a representação do desejo de se prescrever a adoção de alguns comportamentos, cujos resultados finais apresentam saldos socialmente positivos” (CITELLI, 1994, p. 67).

foi a percepção de que há um crescente interesse ético nos discursos da atualidade.

Essa visão dos indícios de *eticidade*, ou formulações de alguns dos princípios éticos observados, pode auxiliar para que tenhamos encaminhamentos de como trabalhar no sentido de desenvolver uma compreensão mais ativa do aluno. A observação da autonomia relativa do sujeito (ZOZZOLI, 2005, 2006) e seu agenciamento, nesse mesmo âmbito, podem promover, cada vez mais, sua emancipação (ADORNO, 2006). Considera-se que a sala de aula é ambiente privilegiado para essa promoção. A emancipação do sujeito nada mais é do que a facilitação do exercício da autonomia relativa que o aluno possa vir a ter, a depender do que lhe é fornecido em sala de aula. Emancipar não significa desprender-se de qualquer possibilidade de intervenção social, cognitiva, identitária ou cultural, seja ela explícita ou implícita, significa possibilitar a construção de seu próprio espaço de discussão dentro de todas essas formações que perpassam o sujeito simultaneamente. Explicitando melhor, o sujeito age/reage às várias situações do dia-a-dia de diferentes formas e a partir de fatores diversificados. Suas ações parecem estar contextualizadas num campo político homogêneo, ou seja, há “leis” específicas de boa conduta, há ditames sociais etc, tudo isso parece ser dado *a priori*, mas se sabe que são tão flexíveis quanto são as ações dos homens. No entanto, o que se quer aqui chamar a atenção é para as pequenas emancipações que se efetuam quando, dentro de um contexto de ações presumidas, pode-se observar ações não esperadas, por não serem regras mas sim exceções. Dessa forma, o que é homogêneo, padrão, normatizado e que, possivelmente, é instituído pelo poder de uma “cultura” globalizante, é discutido em ações concretas. São pequenas revoluções que ocorrem como indício da possibilidade emancipatória. Nesse ínterim, a emancipação é o encontro dos valores éticos com a lógica da realidade.

Em sala de aula, ambiente deste estudo, procurou se registrar os momentos em que os sujeitos envolvidos na pesquisa puderam estabelecer esse elo entre ensino/aprendizagem para a emancipação, principalmente através de atividades com a argumentação.

A idéia de trabalhar com a argumentação surgiu também do fato de se considerar que a escola não prepara o aluno para “desconfiar” do que está lendo/ouvindo do outro e isso faz com que ele pense também que sua própria produção não comporta, seja escrita, seja falada, *intenções* específicas, ou não reproduza discursos incutidos como “verdades” que têm o propósito de não-emancipação do sujeito. Bakhtin (2003, p. 35), a respeito dessa visão, diz que

O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética. (grifos do autor)

Se esses alunos forem capazes de duvidar do outro, questionar o dito, problematizar o dado, eles, por conseguinte, terão mais condições de buscar sua

emancipação, visto que estarão no exercício de sua condição ética². Esse caminho pode ser percorrido com a análise dos procedimentos discursivos da argumentação primeiramente, pois se defende, que a “prática argumentativa é sempre ‘meta-argumentativa’; em outros termos, ela é indissociável da análise crítica dos argumentos” (PLANTIN, 1989)³. Por se defender também que ocorre hoje, no seio da sociedade, como foi dito acima, um momento em que a discussão ética se mostra indissociável da própria condição do ser social, visto que, após toda a euforia do que se chamou modernidade, parece que as cinzas desse período reclamam uma qualidade de vida prometida e não cumprida, pretende-se observar como as contingências da eticidade se mostram no exercício da argumentatividade do ser social. Considera-se que ao assumir, ou não, as atitudes de determinado discurso, o homem revela seu posicionamento ético, visto que argumentar não é mera defesa de idéias, mas, antes de tudo, cumplicidade, conivência de idéias.

Os questionamentos que subsidiam este estudo são:

1. Uma visão crítica a respeito dos temas tratados em sala de aula pode promover a constituição de um sujeito emancipado em maior ou menor grau no que diz respeito a sua condição do gênero humano/social?
2. Como é possível apontar indícios de uma reflexão ética nos discursos atuais e o que isso pode significar?
3. O trabalho argumentativo pode promover um maior envolvimento do sujeito ético com sua condição de responsável por seu discurso?

A partir dessas questões, durante este estudo, alguns propósitos foram se confirmando e outros se delineando. Abaixo, serão apresentados três principais objetivos que perpassaram as ações da pesquisa:

1. Justificar a visão crítica em sala de aula como fundamental para a constituição de um sujeito mais emancipado;
2. Relacionar trechos nas produções argumentativas dos alunos em que se pode observar a prática da reflexão argumentativa-ética, aqui defendida como inerente à condição de emancipação do sujeito;
3. Descrever como o trabalho sistemático com a argumentação, em sala de aula, ocorre de forma a revelar a possibilidade de um trabalho direcionado para a condição humana-social dos sujeitos.

Para fins acadêmicos, dividiu-se a apresentação deste trabalho em quatro capítulos, assim disposta:

No primeiro capítulo, A pesquisa-ação, discute-se como essa pesquisa foi efetivada no ambiente de sala de aula, contextualizando-a e descrevendo os

² Como será mais bem explicitado adiante, considera-se aqui que a conjuntura atual da sociedade movimenta-se cada vez mais para uma discussão ética não só da condição humana *per sí*, mas, principalmente para a revelação da condição coletiva do homem social. Considerar o elo entre a proposta de emancipação do sujeito leitor e produtor e condição ética, conseqüentemente, é tentar observar como esse movimento das discussões surgem pelo/no discurso no campo da constituição do ser dialógico social.

³ Tradução da autora deste texto.

procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

No capítulo dois, A ética e a emancipação do sujeito, apresenta-se como é possível observar a ética operando em sala de aula e porque hoje é admissível observar essas reflexões nesse contexto. Evidenciam-se também alguns pontos básicos da teoria crítica hoje, fazendo um pequeno esboço histórico de como ela surgiu, ao mesmo tempo em que se ratifica como ela responde às demandas que se vê hoje na Linguística Aplicada. Defende-se, também neste capítulo, como uma das possibilidades de emancipação do sujeito é possibilitada pela prática de leitura de sua própria argumentação e como a ética surge como parâmetro mediador dessa leitura visto que ela é sempre uma meta-ética, ou seja, uma discussão de si mesma. Ao mesmo tempo em que se levantam essas discussões, são apresentadas análises dos textos dos alunos, à luz da Teoria Crítica, da noção de argumentação e partindo para a discussão ética dos posicionamentos revelados pela observação.

No terceiro capítulo, algumas reflexões a respeito dos fenômenos argumentativos observados foram apresentadas. É feita uma análise desses fenômenos, no sentido de percebê-los como indícios da formação dos sujeitos. Considera-se que, neste movimento de construção, a dialogicidade existe tanto na constituição do que se poderia chamar de sujeito ético como na daquele que contra-argumenta diante do que vive na sociedade atual, visto que são constituintes de um único sujeito.

No quarto capítulo, a título de conclusão, busca-se refletir acerca das discussões efetuadas no decorrer do trabalho, procurando enquadrá-las numa imagem de revelação de uma situação que foi não só observada, foi também reconduzida.

No decorrer deste estudo pretende-se mais do que descrever uma ação, procura-se estabelecer uma possibilidade de busca de problematizações do que se observa. Com idas e voltas entre o que se teoriza e o que se viu na prática de sala de aula, procura-se mais do que relacionar teoria e prática, efetiva-se a própria revelação de uma na outra. Isso é possível porque há a consideração de que ambas são constituintes do trabalho com as ciências sociais e humanas. Observar hoje o que se efetiva nas práticas de ensino de Língua Portuguesa é, concomitantemente, defender a possibilidade de reconhecimento de que é necessário um novo olhar a cada vez que se pensa na condição humana.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA-AÇÃO: a ação na pesquisa

Se queremos *crescer*, precisamos evitar a tentação de nos aferrar a modos de sentir e de pensar que estão funcionando mal, precisamos fazer um esforço cansativo, difícil, incômodo, no sentido de abrir nossas cabeças para a aventura de pensar *novo*.
Konder

1.1 Visão diferenciada e ação pretendida

Esta pesquisa está no âmbito das pesquisas chamadas qualitativas que, segundo Chizzotti (2001, p. 78-85), são as que se recusam a aceitar o paradigma das ciências da natureza, admitindo ter as ciências humanas e sociais certas especificidades. Demo (1987, p. 71) diz que há nesse campo de estudos não a objetividade com vias de se buscar o retrato fidedigno de determinado fato, mas sim uma procura da objetivação no processo de identificação. Considerando a delimitação do problema como processual e, por esse motivo, podendo ser reorientada, se necessário for, neste tipo de pesquisa há entre o sujeito e o objeto uma interdependência que se manifesta num “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). Pode-se asseverar, junto com Chizzotti (2001, p. 79), que, nesse campo de estudo, se aceita que há uma relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado. A esse respeito, Adorno (2005, p.88) diz que “quando se simula que o objeto é absolutamente incomensurável com respeito ao sujeito, um cego destino se apodera da comunicação entre ambos”. Pensar de maneira diferente, dentro da realidade em que se vive, é não considerar que há uma necessidade premente em se pensar o sujeito com determinada responsabilidade pelas concepções que tornam públicas, a respeito das posições que assume para si e para o tema ou objeto a que se reporta. Horkheimer (apud NOBRE, 2004, p. 38) diz que “o conhecimento da realidade social é um momento de ação social – assim como esta é um momento daquele. Não se trata de negar que conhecer e agir sejam distintos, mas de reconhecer que têm de ser considerados conjuntamente.”

Também não se tem como objetivo extrair no processo de análise, “leis constantes que explicam e cuja frequência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental” (CHIZZOTTI, 2001, p. 81), porque os dados, aqui, não são considerados acontecimentos fixos e impermeáveis. O “resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva” (CHIZZOTTI, 2001, p. 84). Considera-se que é importante, ao final de uma pesquisa, “passar das fórmulas legais abstratas para os julgamentos existenciais concretos” (HORKHEIMER, 2006, p. 91). Com essa concepção se recupera, dentro das ciências sociais e humanas, uma característica que há muito se vem colocando como não tão importante quando o assunto é ciência: as conseqüências dos posicionamentos que se tomam teoricamente. Principalmente por, precipitadamente, se pensar que cabe ao pesquisador decidir se tratará somente de

teoria ou de *teoria e prática*. Por vezes se julga que a responsabilidade de um pesquisador, “cientista”, estudioso, restringe-se a determinado objeto que, em determinada visão, não tem elo algum com o contexto do qual ele, o “objeto”, é, supostamente, “retirado”. A problemática desse tipo de crença é não perceber que essas posições têm influência política, mesmo que não direta, nas nuances de significação do sujeito em sociedade e que, se as ações não forem acompanhadas explicitamente de uma discussão acerca de possíveis repercussões, elas podem redirecionar ou reforçar perspectivas outras, mesmo que não respondendo a uma escolha desse pesquisador. Partir de um lugar social é um primeiro passo dentro dessa visão de cientificidade que se reclama hoje.

Segundo Demo (1989), para se classificar o método utilizado numa pesquisa é necessário que primeiramente classifiquemos a concepção de realidade social. Segundo ele, alguns

julgam que a realidade social é algo já feito, totalmente externo e estruturado. Outros concebem-na como algo a se fazer, pois seria criativamente histórica. Outros mais tentam misturar as duas posturas: em parte a realidade social está feita, em parte pode ser feita. (p.16)

Apreciando o que diz Demo, defende-se uma concepção dialética da realidade social, logo, será considerado neste estudo o método dialético-histórico de pesquisa, que vê o fenômeno como “fazendo parte dos conteúdos da história, em sua prática contraditória” (DEMO, 1989, p. 33).

Bakhtin (2003, p. 400) diz que a concepção dialética nas pesquisas em ciências humanas é a única que pode perceber o sujeito como tal. Se essa observação se der nos moldes das ciências exatas, a visão seria sobre uma *coisa*. Esse autor diz que as “ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador)” (BAKHTIN, 2003, p. 400). O conhecimento de um sujeito só poderia se dar, numa perspectiva que o observaria na história, numa construção de diálogo. Da mesma forma que um texto *só tem vida* se em elo com outros textos (BAKHTIN, 2003, p. 401), o sujeito, da mesma forma somente é passível de uma interpretação se contextualizado entre os seus (ideologias, constituições, representações de sua época).

Dentro do grande campo que é designado à pesquisa qualitativa está a pesquisa-ação que ficou conhecida, na América Latina, como pesquisa participante (ANDRÉ, 1995). Atribuem-se os primórdios da pesquisa-ação aos estudos de Kurt Lewin durante a 2ª Guerra Mundial. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se principalmente pelo trabalho feito em grupos específicos, com objetivos próprios e uma tentativa de explicação psicossocial e psicossociológica. Ela trouxe principalmente o diferencial de fazer com que as pessoas participem da mudança que se pretende operar, tornando-as também responsáveis pelo sucesso da pesquisa (ANDRÉ, 1997, 2004, p. 30-33; BARBIER, 2002, p. 27-29).

A pesquisa-ação é difundida após a segunda guerra mundial e, nos anos 70,

observa-se uma tendência mais radical, principalmente na França, Inglaterra e Canadá. Barbier (2002, p. 30) destaca quatro tipos fundamentais dessa pesquisa-ação da época: 1. a diagnóstica; 2. a participativa; 3. a empírica; e 4. a experimental.

A diagnóstica se caracteriza pela intervenção dos pesquisadores em determinado acontecimento social para coleta de informações com o intuito de um posterior diagnóstico que subsidiará as medidas a serem tomadas. A participativa, envolve os membros do grupo em que o fato destacado para a pesquisa está ocorrendo. A empírica tende a trabalhar com locais em que o mesmo acontecimento esteja ocorrendo, com o objetivo de estabelecer leis gerais. E, por fim, na experimental, da mesma forma como a empírica, há o trabalho com mais de um ambiente em que o mesmo fenômeno esteja sendo observado, diferenciando-se daquela porque há o controle sistemático de “técnicas” utilizadas para esses ambientes.

Barbier (2002, p. 38-39) chama de “antiga pesquisa-ação” àquela que, numa roupagem nova, apresenta ainda a *ordem dominante da cientificidade*, ou seja, a metodologia que ela apresenta é definida de modo sistemático antes mesmo de se definir o campo da pesquisa. São delimitadas fases que serão seguidas ao longo do projeto, como: 1) exploração e análise; 2) configuração do problema; 3) planejamento do projeto; 4) realização do projeto; 5) análise dos resultados; e 6) interpretação e tomada de decisões para intervenção futura.

A pesquisa-ação fica nos anos 60 um pouco esquecida e, como se disse, ressurgiu em 1970 e é nesse período que, segundo André (2004, p. 31), faz surgir diferentes linhas de pesquisa com características próprias. A linha francesa de Barbier tem seu desenvolvimento na América Latina na vertente da *Pesquisa participante* ou *participativa*. Esta pesquisa caracteriza-se por ter seus participantes envolvidos no empreendimento do objetivo. O retorno dos possíveis resultados de pesquisa deve ser efetuado com o propósito de desvelar a condição de dominação na qual o grupo pesquisado se encontra (BRANDÃO, 1981 Apud ANDRÉ, 2004, p. 33). Segundo André (2004, p. 33) há, nesse tipo de pesquisa, um sentido político forte e “uma preocupação em proporcionar a essas classes sociais um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a.”

André Levy e Jean Dubost (1987 Apud BARBIER, 2002, p. 41) dizem que, atualmente, os tipos de pesquisa-ação podem ser definidos da seguinte forma:

1. As pesquisas-ações (inspiração Lewiniana ou neolewiniana) – nesta modalidade, haveria um grupo-modelo no qual as pesquisas seriam efetuadas e, a partir da elaboração de paradigmas de ação, as experiências poderiam ser re-aplicadas.

2. A consulta-pesquisa (inspiração analítica ou sócio analítica) – a ação, nesse caso, é iniciada pelos *atores*, e objetiva facilitar as relações interpessoais;

3. A experimentação social – esta pesquisa-ação apesar de apresentar o nome experimentação que poderia remeter ao significado de elementos a serem testados e

comprovados ou não, na verdade remete a idéia de sujeito relacionado com sua própria experiência, segundo Barbier (2002, p. 43) ela tem alguma aproximação com projetos de auto-gestão do séc. XX, no setor educativo.

4. A ação-pesquisa – neste tipo de pesquisa a ação transformadora é intencional. A atividade de pesquisa é o instrumento permanente durante todo processo da ação visada. Os atores participam dessa atividade, na qual se *debruçam sobre eles mesmos* (BARBIER, 2002, p. 43). O modo como o pesquisador se coloca dentro da iniciativa de pesquisa é militante. A mudança, neste tipo de estudo, não é meramente imposta, mas trabalhada em conjunto. “Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidade que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes.” (BARBIER, 2002, p. 43).

Esta pesquisa que foi desenvolvida está mais fortemente marcada no terceiro campo, denominado de ação-pesquisa. Ela tem um sentido de auto-gestão, no entanto, amenizada pela mediação de permanente reflexão teórica por parte do pesquisador.

A pesquisa foi montada numa estratégia intencional de mudança, onde a ação precede formulações, e por isso impossível de serem formuladas de maneira estanque, com propósitos (re) aplicáveis.

A própria relação com o mundo, num tipo de pesquisa como essa, tende a ser reformulada; acredita-se que a mudança não ocorre *a priori* nem *a posteriori*, a postura de pesquisador vai se formando de acordo com as significações que vão sendo dadas diante de cada acontecimento dentro da própria pesquisa. Esse processo descrito toma forma de relato, visto que ocorreu cronologicamente num processo de abertura de possibilidades que surgiam ao longo da observação. Pode-se observar, num movimento de auto-análise, nos vários momentos em que essa necessidade se deu, que a integração entre pesquisador e sujeitos de pesquisa foi essencial para essa mudança. O cunho político é intensamente marcado num tipo de pesquisa como essa e a responsabilidade acerca de reflexões finais bem mais conflitantes no sentido de não se prestar à aplicabilidade direta. No entanto, sua importância, sua verdadeira importância não vem somente como contribuição futura a novas reflexões, mas principalmente como contribuição efetiva num dado momento histórico social.

Como já foi bem reiterada, a pesquisa-ação inscreve um novo tipo de pesquisador na sociedade; sua postura é diferenciada por reconsiderar o papel do homem na natureza e de sua ação organizadora para dar outros sentidos a esse papel (BARBIER, 2004, LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa

obriga o pesquisador a implicar-se. Ele [o pesquisador] percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. (BARBIER, 2004, p.14).

Ela se fortalece sobre a égide das misérias da segunda Guerra Mundial e como um visão de pesquisa que convoca o sujeito para participar de sua própria mudança,

interativamente. Alguns autores apresentam também a observação participante e a pesquisa-ação como sinônimas (GIL, 1989, p. 61), no entanto, a segunda focaliza ações e transformações mais englobadoras (THIOLLENT, 1988, pp. 74-75). Segundo ainda Thiollent (1988, p. 14), a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é uma das formas de se observar a sala de aula, com o diferencial de, apesar de também se inscrever no âmbito observacional, o pesquisador que dela se utiliza, também busca mudar, de alguma forma, o local em que está inserido. Essa intervenção que se espera fazer no *locus* do estudo acrescenta, a esse tipo de pesquisa, uma responsabilidade maior a quem está pesquisando. Além de descrever, analisar, pesquisar, re-analisar várias vezes os seus dados, ele cria estratégias ou encaminhamentos para determinados fatos, atividades, problemas que observa. Reconsidera-se e se põem em prática novos rumos. Espera-se, sobretudo, que esses novos caminhos sejam novamente reavaliados, comparados com os objetivos almejados, enfim, reconsiderados, num permanente diálogo entre teoria e prática.

Esse movimento contínuo toma forma fixa, pelo menos numa primeira instância, ao se escrever um trabalho de relato de pesquisa. Diz-se numa primeira instância porque as posteriores leituras a esse trabalho podem, e devem, trazer outras significações nos elos discursivos das reflexões não só acadêmicas.

É importante ressaltar também que o pesquisador que promove esse tipo de pesquisa tem certa autonomia em sua prática e em seu discurso, ele passa por um processo de *autorização*, que o faz, juntamente com os outros sujeitos de pesquisa, formarem, no que é incompleto, um *grupo-sujeito* no qual os conflitos e os imprevistos da vida social estão em interação (ADORNIO apud BARBIER, 2004, p.18). É interessante ressaltar também que a pesquisa-ação, segundo André (1995, p. 32), “apoiá-se em seus fundamentos na Teoria Crítica” e que esse tipo de pesquisa, às vezes, se encontra vinculada à noção de professor-pesquisador, principalmente em sua linha anglo-saxônica (ANDRÉ, 1994, p. 32). Moita Lopes (1996, p. 89) diz que, na situação de estudo de seu próprio fazer pedagógico, “o professor deixa o seu papel de cliente consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. No entanto, o autor complementa que, apesar de convidar o docente a uma reflexão, este tipo de pesquisa não exclui, necessariamente, pesquisadores externos.

1.2 O que foi a pesquisa

No caso específico deste estudo fez-se uma pesquisa-ação com uma turma do 3º

ano do Curso Normal⁴. O professor esteve envolvido na pesquisa acerca de sua prática, visto que participou de todo o processo de reflexão teórica dos dados coletados durante todo o tempo, inclusive da produção da monografia. Erickson (apud ANDRÉ, 1995, p. 109) já destaca essa importante interação entre pesquisador e professor, desde que haja os devidos esclarecimentos de papéis.

Pode-se considerar que a pesquisa-ação possui, intrinsecamente, uma configuração etnográfica, devido ao fato de a pesquisadora estar envolvida no contexto social em que age, informando-se acerca das representações de mundo dos sujeitos presentes. Neste estudo, especificamente, houve um primeiro movimento em relação ao contexto que foi o reconhecimento da situação, como um mês de observação.

Esse reconhecimento institui essa pesquisa como de cunho etnográfico. Cançado (1994, p. 56) define etnografia em contexto escolar como um instrumento que é baseado em dois princípios, a saber, o êmico e o holístico. Do princípio êmico demanda que o pesquisador deixe de lado pré-conceitos, modelos, esquemas e perceba que a sala de aula deve ser considerada sob o ponto de vista funcional do dia a dia, e do princípio holístico que ele considere a sala de aula como um todo, em que tudo que compõe o ambiente é importante para a análise do contexto. Por considerar que a sala de aula estava inserida num corpo institucional maior, a pesquisadora esteve também em outros ambientes da escola, tais como: cantina, sala de informática, pátio, balcão de fotocópia, buscando sempre observar a realidade das interações pessoais.

Esses momentos foram de extremo valor, pois proporcionaram um aprimoramento de visão. André (2004, p. 41) diz que a importância de se fazer um estudo etnográfico em sala de aula se dá porque, por meio das técnicas etnográficas

é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

André (1995) também destaca como importante, nas pesquisas etnográficas em sala de aula, o fato de haver flexibilidade no trato com a coleta e análise de dados, podendo o pesquisador redirecionar o foco de pesquisa. Segundo a autora,

Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica. (1995, p. 103)

Nesta investigação, apesar de inicialmente se ter previsto um momento de

⁴ Este curso é profissionalizante e apresenta um período de 4 anos para sua conclusão. Ele tem como prerrogativa a formação de profissionais para a atuação nas séries iniciais, seja com crianças, seja com jovens e adultos.

entrevista, no esboço do projeto inicial deste estudo, ela não foi efetivada. A disponibilidade de hora dos alunos foi o principal motivo.

As aulas que foram, primeiro, observadas, como foi exposto anteriormente, e, depois, planejadas, a partir de análises dos acontecimentos. Elas eram de Língua Portuguesa e ocorriam uma vez por semana. Ao final de cada aula, a pesquisadora procurava discutir, junto com o professor, os acontecimentos do dia, das anotações feitas etc, e era marcado um encontro entre eles, antes da próxima aula. Os retornos obtidos, a partir dos encaminhamentos produzidos por essas pequenas análises, eram novamente considerados, num processo de reflexão permanente no qual estavam inseridos o professor e a pesquisadora. Como as aulas eram gravadas em áudio, era possível rever alguns pontos que tinham ficado obscuros num primeiro momento. Nestes encontros, planejavam-se propostas para a próxima aula de acordo com o que se tinha observado e analisado da anterior. A pesquisa durou seis meses e correspondeu aos dois últimos bimestres do ano letivo.

Nos primeiros contatos com a turma, como supracitado, a participação foi de observação. Durante esse período, já se elaborava a segunda etapa do estudo, a da pesquisa-ação, a partir do que era possível destacar dos tipos de atividades que os alunos tinham nessa disciplina e como eles reagiam a essas propostas. Para tal, a pesquisadora observava a disposição dos alunos em sala, familiarizava-se com o ambiente e, de certa forma, também se possibilitou que eles se acostumassem com a sua presença. Nesta mesma fase, também se pensou na elaboração das perguntas para um questionário com o objetivo de se fazer um mapeamento dos interesses desses alunos. Estas seriam distribuídas entre os alunos para que respondessem, ao final do período de observação. Essa etapa se deu por acreditar nas idéias de Florêncio (2001, p. 03), quando essa autora diz que, para se efetuar um planejamento de ensino, é necessário que se mapeie previamente “a situação sócio-político-econômico-cultural do aluno [...], bem como de seus interesses, experiências, necessidades e anseios, como fator preponderante e como justificativa na definição das etapas posteriores.”

Por se acreditar na importância desta etapa de reconhecimento contextual, após esse período, foi distribuído um questionário que, basicamente, perguntava: Quais as perspectivas do aluno para o futuro? Quais os temas que eles preferiam trabalhar no curso de formação? O porquê de terem optado por fazer o curso? (cf. anexo). A partir das respostas obtidas, foi possível perceber que, em sua maioria, os alunos visavam a uma qualificação para o mercado de trabalho e os temas preferidos estavam relacionados ao ensino e aprendizagem, à violência e à política. Com essas respostas, procurou-se desenvolver atividades que se relacionassem com os interesses dos alunos, posto que se levou em conta que o tema que é trazido para sala de aula é um dos importantes fatores de influência no processo educativo.

A escola faz parte de um complexo educacional da cidade de Maceió e a turma em questão é do turno noturno. Eram 42 alunos, desses, 23 freqüentavam com certa

assiduidade. Dos alunos assíduos, seis fizeram todas as atividades propostas, inclusive o questionário inicial.

Diante da grande quantidade de material coletado, decidiu-se criar categorias para a seleção do *corpus* a ser analisado que foi configurando o *corpus* final. Os parâmetros da seleção foram os seguintes:

- a) inicialmente, estariam incluídos na análise os alunos que responderam ao questionário do texto “Um arriscado esporte nacional” e o questionário de observação;
- b) um outro bloco de alunos, que num primeiro momento estariam incluídos, foram os que fizeram, além dos itens citados no tópico a, a análise de suas próprias produções argumentativas na carta para uma entrevista de emprego.
- c) os alunos que fizeram parte dos debates acerca de como se argumentar também configurariam o *corpus*;

A partir dos enunciados *a*, *b* e *c*, os sujeitos de pesquisa serão seis: Elisa, João, Geovana, Maria Lúcia, André e Júlia.

As atividades selecionadas para análise foram descritas abaixo:

1. **Questionário baseado na leitura do texto “Um arriscado esporte nacional”** (cf. anexo) – Atividade que fez parte do período de observação. Nesse momento a pesquisadora somente registrava os acontecimentos e conversava com o professor a respeito desses.

2. **Questionário de Reconhecimento** (cf. anexo) – As perguntas desse questionário deveriam ser respondidas em um texto único e não como respostas separadas;

3. **Escrita de uma carta para uma possível contratação em determinada escola** - Os alunos deveriam fazer uma produção, escrita, contextualizada da seguinte forma: eles iriam “fazer de conta” que estavam em uma secretaria da escola e que algum funcionário da coordenação tinha pedido que escrevessem algo sobre si mesmos com o propósito de convencer a escola para que fossem contratados. Esses textos foram lidos e armazenados para uma atividade feita após a terceira etapa da pesquisa que será descrita logo abaixo;

4. **Auto-análise das cartas do item 3** – os alunos deveriam observar como eles tinham argumentado a seu favor, ou não, na escrita da carta (gênero apontado como o que geralmente se pede na situação de entrevista). Levantar quais os possíveis pontos em que eles poderiam melhorar, visando à contratação.

5. **Debate oral acerca das possibilidades de argumentação, depois da leitura de um panfleto político** – Um dos temas propostos pelos alunos, no questionário de reconhecimento, para a promoção de atividades em sala de aula foi relacionado às eleições. Como o objetivo inicial do planejamento era observar algumas estratégias de argumentação no texto do “outro”, pedimos para que os alunos apontassem os procedimentos argumentativos que eles pudessem perceber em determinado panfleto

político, colhido na porta do complexo no qual a escola fazia parte. O panfleto era direcionado “Aos alunos de Alagoas” e será mais bem descrito adiante.

Essas acima foram as cinco atividades que compuseram o *corpus* de análise deste estudo. A escolha é justificada pela representatividade que elas tiveram em relação aos objetivos do trabalho e por, cronologicamente, terem sido seqüenciais. Com esse recorte, acredita-se que se pode observar o processo do trabalho.

Capítulo 2 – A ÉTICA E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

O otimismo reside na confiança em uma mobilidade permanente da política e da história, na possibilidade constante de lutar tanto para se opor como para conservar: eis uma das razões de ser da democracia.
Viviane Forrester

Ética e emancipação são duas noções que neste capítulo serão apresentadas ao leitor. Tomou-se a decisão de construí-las a medida em que se discutem temas transversais como: características da sala de aula; o espaço de ensino-aprendizagem como palco de resistência; as buscas do esboço do homem atual; a estrutura social de mercado; intenção discursiva e outros. Essa decisão foi tomada pelo fato de se considerar que, como se tratou de uma pesquisa em que teoria e prática não funcionavam como justificativas *a priori* de um trabalho estipulado, mas como sua construção, a produção final poderia também ter essa característica.

2.1 Por que ética em sala de aula?

Nunca se falou tanto em necessidade de mudança de comportamento humano como se vê hoje. Nos documentos oficiais que tentam regimentar a educação, por exemplo, o discurso privilegiado é aquele em que se enfatiza a necessidade premente de se configurar um outro sujeito, não mais passivo. Espera-se hoje que ele possa se posicionar diante das contingências que lhe surgem. Nunca se falou tanto a respeito da aceitação das diferenças em repúdio a ações preconceituosas. O sujeito crítico⁵ é reclamado em várias instâncias. O pensamento da época se esforça em convocar um outro sujeito visto que as condições sociais não mais permitem que se torne um sujeito meramente observador. Se todos estão à deriva, cabe a todos, então, a reversão da situação atual. Toda essa situação é discutida por estudiosos de várias áreas, e o propósito é observar o que está acontecendo e/ou levantar possibilidades de operação efetiva diante do quadro que se configura diante das relações sociais. Para Russ (1999, p. 17), “o vazio ético se impõe a nós. As morais tradicionais são inoperantes. Logo, a exigência ética surge na sua urgência.”

A escola é o espaço em que, além de se efetivar novas construções da ideologia do cotidiano⁶, também se trabalha com noções pré-estruturadas de família, comunidade, sociedade. Entende-se, junto com Snyders (Apud CURY, 2000, p. 77), que a “escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação”.

Segundo Konder (1992, p. 34),

5 O comportamento crítico “torna-se possível porque, fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, para a realização da liberdade e da igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia. (NOBRE, 2004, p. 41)

6 Bakhtin (2004, p. 118) chama “ideologia do cotidiano” àquela que é totalizada na atividade mental e relacionada a vida cotidiana. Baseando-se na definição dada por esse autor e nas considerações tecidas por Miotello (2005), que também discute as idéias de Bakhtin, entende-se, aqui, ideologia do cotidiano como as significações que surgem das relações sociais mais restritas, contextualizadas pelo imediato, mas, ao mesmo tempo, que são efetivadas sob as formações ideológicas mais ampla.

Marx não entendia a ideologia como uma espécie de subproduto que cada classe infiltraria, ao seu modo, na vida cultural. Ele não pensava sociologicamente que a cada classe (ou a cada segmento de classe) corresponderia uma determinada ideologia. A ideologia dominante na sociedade, a seu ver, era certamente a da classe dominante; mas a existência da distorção ideológica, em geral, não podia ser explicada exclusivamente, a partir, da manipulação das idéias pelos detentores do poder: ela derivava da divisão social do trabalho, da propriedade privada, da dilaceração da comunidade humana.

Assim, Marx, entendendo a ideologia como não pertencente à determinada classe *a priori*, proporcionou a interpretação de que há determinada complexidade na constituição de uma idéia, de um posicionamento, de determinada consciência (KONDER, 1992, p.35). Principalmente essa visão de ideologia assume que as representações teóricas da realidade não são construtos *dados*, mas construções em que forças antagônicas têm seus ressonares menos ou mais considerados em cada época. Conseqüentemente, o sujeito, dentro dessa assertiva, também tem sua visão reconsiderada, posto que esse é constituído nas formulações que se faz do mundo.

Essa visão de ideologia de Marx

tratava de reconhecer ao mesmo tempo o *uso social* do conhecimento, o condicionamento da percepção da realidade por parte de sujeitos sempre historicamente situados, o funcionamento das idéias no mundo e (o que não era menos importante) a *autonomia* – relativa, é claro, porém concreta, essencial – inerente à criatividade com que o sujeito humano representa o real, interpreta-o, recria-o na sua cabeça, elabora-o na sua fantasia, transfigura-o ao dizê-lo, em seu esforço para dominá-lo, para transformá-lo. (KONDER, 1992, p. 36)

A representação do real, em cada situação histórica-social, assume imagem diversa. Hoje, pode-se dizer que o homem está tomando consciência de seu papel de agente do mal e do bem. No entanto, parecia ser mais fácil distinguir, antigamente, o que poderia ser considerado veneno do que seria o antídoto. Hoje o veneno em doses pequenas pode fazer um bem que não se esperava na mentalidade maniqueísta de alguns séculos atrás. Os ideais parecem também serem menos redentores e as utopias menos vultuosas. Num contexto de pesquisa isso poderia significar que não se busca mais “a resposta”, mas sim um possível encaminhar de possibilidades. Até certo ponto, não se considera que construtos teóricos sejam reaplicáveis em qualquer contexto, mas algo de essencial pode ser tornado universalizado até ser ressignificado, ou seja, enquanto dure (como disse o poeta) historicamente.

Por outro lado, o fato de não se esperar hoje que “aquele” acontecimento salve o homem, mas sim que o faça respirar “um pouquinho”, pode se reverter num estado perigoso de mediocridade e é isso que se evita se se toma a pesquisa-ação como uma modalidade representativa de ação no mundo.

O perigo de que se fala é se pensar que para o homem não resta nada de muito especial no tipo de vida que hoje se tem. Parece, às vezes, que se pretende viver “melhorzinho” apenas. Essa inculcação de que é melhor “um pouquinho” do que nada, leva a aceitação de uma escola “mais ou menos”, de um professor “mais ou menos”, de um aluno “mais ou menos”, e de ideais “mais ou menos” possíveis de serem realizados. Observe-se então que, ao mesmo tempo em que se diz que o aluno tem

que estar consciente de seu papel na sociedade, vive-se o fenômeno acima descrito. No “discurso”, parece que há algo de universal. A necessidade de um aluno crítico parece vir como ponto pacífico nos objetivos das práticas escolares institucionais. A grande questão é: o que se diz é o que se faz? Ou melhor: Faz-se algo direcionado para se efetivar o que se diz? Novamente encontram-se as duas barreiras que parecem não querer se cruzar: teoria e prática.

Logo, com o objetivo de se pensar numa prática direcionada para algo concreto, para as realizações, o planejamento é essencial. A sala de aula é espaço em que as ações podem ser planejadas com o intuito de se estabelecer o exercício da possibilidade de uma maior emancipação política do sujeito⁷, do encontro entre o que se diz e o que se deve concretizar. É importante aceitar, para isso, que há uma função política na educação. Cury (2000, p. 77), aludindo às idéias de Gramsci, diz que a “função política da educação é educar politicamente *quem não sabe*, rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade.” (grifo do autor). Adorno (2006) aponta e ressalta a função de resistência na escola. Ele acrescenta ainda que não só na escola pode-se obter essa concretização dos movimentos de emancipação, mas também na família. Adorno (2006, p. 144) diz:

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.

A função política da educação já tinha sido bastante exaltada, na década de 80, por alguns autores no Brasil, como, por exemplo, Ezequiel Theodoro da Silva (1989, p. 42), que defendeu a postura nos seguintes termos:

Essencialmente, educar/ensinar é um ato político. Entendemos bem essa proposição : a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quanto do trabalho junto a um determinado grupo de alunos. Dessa forma, decidir por um objetivo e não outro, selecionar um conteúdo e não outro, acionar uma metodologia e não outra, são atos que também revelam o posicionamento político do educador

Ressalta-se que as idéias de Adorno, a respeito da possibilidade de uma educação voltada para a emancipação, tomam vulto no decênio entre 1959 e 1969, o que vem a confirmar que a discussão que hoje se trava tem suas raízes firmes em acontecimentos datados bem antes do que se possa presumir. O resgate desses fatos proporciona a possibilidade de defesa às tentativas de rotulações pejorativas que possam estipular de “modismo” a uma idéia que há muito se fala e que vem amadurecendo e tomando formas. Gadotti (1985) ao escrever a introdução de uma obra sua, uma coletânea de discursos orais proferidos entre 1978 e 1979, falava em

⁷Não se tem, com o objetivo de formação política do sujeito, a intenção de fragmentação no ato de ensino em perspectivas técnica, política e pedagógica, como alerta Libâneo (1984, p. 45). Consideram-se dois pontos principais nessa possibilidade de visão do aluno, a saber, primeiro que as transformações na sociedade não se operam exclusivamente na escola e, em segundo lugar, que há uma série de necessidades locais que demandam ações contextualizadas do fazer pedagógico.

tentativa de resgate de “audiência” ao fato de que a educação tem relação direta com o poder. A história revela esses períodos de afãs da tomada de uma bandeira que deve ser defendida. Neste estudo, mais especificamente, considera-se a idéia de que a busca da criticidade do sujeito pode ser justificada por objetivos claros e válidos para o atual contexto sócio-histórico e passe do discurso à ação. Parte-se principalmente da idéia de que, ao argumentar, pode-se revelar criticidade e possibilidade de emancipação se, e somente se, considerar-se que os discursos constroem e são construídos por atos concretos e a análise das conseqüências do discurso/ato é o movimento ético que se deve primar para a efetivação de um trabalho em sala de aula. Considerando-se que um “ato pode ser considerado ético quando o autor for capaz de explicitar seus motivos e justificá-los, assumindo integralmente sua atitude” (MARCONDES, 2007, p. 12), defende-se que no ato de argumentar, é possível exercitar esse sujeito nessa mudança do saber político, visto que argumentar é, antes de tudo, defender uma posição, refletindo acerca do que ela significa.

2.2 A sala de aula de hoje

A situação em sala de aula não é diferente dessa busca de valores que se perfila diante de todos. Professores, coordenadores, pesquisadores e todos os outros “ores” têm a consciência política, ou pelo menos, o conhecimento globalizado dessa condição em que nos encontramos e já apregoam, alguns tímidos, outros nem tanto, a necessidade de se promover um outro sujeito/aluno.

Aos quatro cantos do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais discursam acerca dessa necessidade de um trabalho diferenciado em sala de aula. Mas pode-se perguntar o que “realmente” pretendem com todo esse discurso de libertação. Talvez a filosofia responda essa posição da situação do capitalismo vigente que, aparentemente, parece ser autodestruidora.

Heidegger definiu o homem como um “ser para a morte” (Sein zun Tode), somos os únicos seres vivos que têm a consciência de que nascemos para morrer e esse conhecimento pode fazer revelar uma outra necessidade inerente ao homem: a resistência à morte (COMPARATO, 2006, p. 692). Estamos constantemente em defesa de uma essência própria.⁸

Essa essência de que fala Heidegger parece ser uma possível justificativa para o estágio que nos encontramos, todos, agora. A busca da ética, de valores universais, pode ser a resposta desse todo orgânico/social que busca não mais a finalidade em si mesmo, ou seja, não mais quer estar a espera da morte. A qualidade se configura como busca de transpor a quantidade. Inicialmente queríamos o muito, o tudo,

⁸ Espinosa em “Ética” (terceira parte, “Ordine Geometrico demonstrata”) levanta quatro proposições principais:

Toda coisa, enquanto está em si, esforça-se por perseverar no seu ser.

O esforço, pelo qual toda coisa tende a perseverar no seu ser, não é senão essência atual dessa coisa.

O esforço, pelo qual cada coisa tende a perseverar no seu ser, não envolve um tempo finito, mas infinito.

A alma (mens), enquanto tem não só idéias claras e distintas, mas também idéias confusas, esforça-se por perseverar no seu ser por uma duração infinita, e tem consciência do seu esforço.

rapidamente, tudo quanto fosse possível e a esse estado deu-se o nome *modernidade*. “A ciência do século XIX confiava demais em si mesma: com excessiva facilidade, dispunha-se a julgar todas as épocas passadas e se sobrepunha a sua própria época” (KONDER, 1992, p. 25). Não querer continuar na mesma configuração do antigo é algo próprio do desenrolar do tempo no liame dos acontecimentos. A vanguarda é por *ser o que não se espera* no hoje, pelo que se observa de ontem. Marx foi uma dessas pessoas que se pode destacar como visionário de um porvir que, analisado hoje, ou seja, nesse virar de pescoço para trás, pode parecer óbvio. Ele se insurgiu contra a idéia de ciência como imparcial, asséptica, posta acima da história (KONDER, 1992, p. 25).

Hoje, percebe-se uma pressão maior no freio, não uma parada, mas a possibilidade de se procurar ver duas vezes a imagem no retrovisor. É possível dizer até que uma avaliação mais acurada de nossa imagem como seres sociais. Eu olho o outro que não está em mim e que, ao mesmo tempo, está em mim todo o tempo. O conhecimento ético está ligado à idéia de que o *eu* é quem promove o *outro* e, ao mesmo tempo, o inverso é verdadeiro e que “relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto *ético* quanto *estético*.” (BAKHTIN, 2003, p. 24, sem grifo no original). Olha-se para ele (o outro) e lhe estende a mão. Quer-se tentar caminhar com ele, pelo menos, ao seu encaixo. A declaração da educação como salvacionista em vários âmbitos da construção desse ser social (eu-outro) soa em coro com a eterna dúvida do “como”. Nunca se formou tanto, nunca se educou tanto, nunca se produziu tanto. Mas, a pesar disso, retorna-se ao cerne da questão que impulsiona tantas dúvidas e retornos: e o como?

E se, retomando o que se disse acima, o outro é condição necessária de “ser”, deve-se pensar que o

estar-no-mundo é a condição ontológica própria da pessoa; o que implica a sua permanente abertura a tudo e a todos. Cada indivíduo, ou grupo social, se valoriza pelo desenvolvimento contínuo de suas potencialidades, na medida em que se abre a todos os outros, neles reconhecendo o complemento necessário de si próprio. (COMPARATO, 2006, p. 699)

Além de se perguntar “como” se educa hoje, perguntamos também o “para quê”. O objetivo de se educar não se resume à finalidade de se querer um sujeito que seja capaz de compreender, mas além de compreender ele terá de ser capaz de questionar essa compreensão.

Pergunta-se em resumo, o como e o para quê? O encontro desses dois questionamentos ocorreu concretamente num fato relevante para esse estudo. Como já foi dito, havia uma dissonância entre o horário que se tinha teoricamente e o horário real da disciplina. A disciplina de Língua Portuguesa deveria ocorrer até às 10h20, no entanto, no máximo os alunos ficavam até 9h30. Isso ocorria por diversos fatores como já foi dito anteriormente. O que se pode observar com esse dado foi que o

espaço físico e a condição de manutenção desse espaço tinham relação direta com o espaço cronológico. São cinquenta minutos a menos a cada dia de aula (um por semana). O fato curioso é que não se observou, em nenhum momento, o questionamento explícito por parte dos alunos, como se houvesse um acordo silencioso. O encontro a que se referiu acima foi quando, por dois momentos, os alunos foram chamados à atenção para a questão das faltas. Primeiro oralmente, em aula e, depois, decidiu-se passar uma lista com seus nomes e o número de faltas para que assinassem. Não se sabe se houve uma relação direta, mas, nas três semanas seguintes, por duas vezes, os alunos ficaram até 10h, trinta minutos a mais que o “normal”. O professor e a pesquisadora percebiam que a aula terminara quando os alunos começavam a fechar suas bolsas e organizar seus materiais. Nessas suas vezes esse fenômeno não ocorreu.

A discussão ética, ou seja, a discussão dos valores, neste caso relacionado ao que se esperava da postura de alunos no que se referia a seus direitos, fossem eles de escola pública ou privada, foi levantada durante esse período. Mas como relatado acima, o fato do horário não foi discutido diretamente. O tema principal foi a assiduidade, mas assuntos correlacionados foram surgindo. Nas anotações de campo, é possível se ler:

Hoje, falamos dos preços das passagens. Fiquei surpresa. Há uma jovem que anda á pé da Gruta até a escola. para assistir aula.

Foi lembrado, neste mesmo período, que eles poderiam ver o material coletado e ler as anotações, no entanto, eles não procuraram ter acesso ao material e esse fator parece ser negativo. É importante lembrar, porém, que, talvez, eles não se sentissem *autorizados* para tal. Ou mesmo que a pesquisadora devesse ter tido mais engajamento nesta prática. Apesar de não terem tido nenhuma ação neste sentido, considera-se, aqui, que o fato de terem ficado em aula tempo a mais do que esperado comumente revelou um pequeno ato emancipatório-ético. Emancipatório porque foi concretamente uma ação não presa ao estado de letargia em que se encontravam e ético porque tratava de valores de práticas cotidianas.

Outra anotação de campo se revela como indício do que, no discurso, pode ter refletido no acontecimento prático, foi a seguinte:

André disse, mais ou menos:
Será que se a gente pagasse, faltaria tanto? [referindo-se a um possível pagamento do curso numa escola privada]
Algumas pessoas parecem ter concordado com ele que não. Mas, não sei... Pareciam que algumas pessoas estavam achando desnecessária essa conversa: viravam a boca, olhavam umas para as outras.

Dentre todas essas indagações, como se vê no trecho selecionado, questiona-se inclusive o espaço onde a educação ocorre. A definição de pública e privada à engrenagem que faz funcionar a escola também se configura como um dos itens em

que não somente é palco dos acontecimentos, mas é a própria razão do que acontece. Habermas já alertava para a despolitização das massas, e também de como o espaço público está sendo deglutido pelo privado (apud VALLS, 2006, p.76), sem esquecer que em benefício de poucos. A despolitização é sinônima da massificação de que fala a teoria crítica e, mais criteriosamente, como será mostrado mais adiante, neste estudo, nos discursos de Horkheimer e Adorno.

2. 3 A Teoria Crítica e a Lingüística Aplicada

A teoria crítica designa, segundo Nobre (2004, p. 21-22) pelo menos três campos de significação: a) um campo teórico; b) um grupo de estudiosos; e c) a escola de Frankfurt.

O que interessa desenvolver, neste estudo, é o que Nobre (2004) diz ter sentido restrito e amplo ao mesmo tempo, ou seja, direcionar-se-á o olhar ao campo de reflexões chamado “Teoria Crítica”, apesar de não o considerar desvinculado dos demais campos significativos. Segundo ainda esse autor, em sentido restrito, esse campo responde pelos escritos de Horkheimer e, em sentido amplo, às interpretações que surgiram a partir deste autor. Em ambas, salienta Nobre (2004, p. 23), a teoria tem como característica “ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis”. Ao lado de Horkheimer, Theodor W. Adorno discute, na década de 50 do século passado, a respeito da noção de indústria cultural⁹, termo de grande repercussão nos debates dos estudantes e rebeldes do final da década de 60, na França.¹⁰

Segundo Freitag (2004, p. 105), a “atualidade da teoria crítica se evidencia não pela sua capacidade de preservar uma ‘escola de pensamento’, mas ao contrário, pela sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica”. Essa característica da Teoria Crítica atual corresponde ao *sentido amplo* que, junto com Nobre (2004), citou-se acima, isto é, o que provém das interpretações dos estudos de Horkheimer e Adorno.

Horkheimer (2005), em um de seus textos datado de 1970, já previa essa condição de reformulação, ou atualização, da condição científica não só da teoria crítica, especificamente, mas da ciência de um modo geral. Esse autor dizia que o “que falta a ciência é a reflexão sobre si mesma, o conhecimento dos móveis sociais que a impulsionam em certa direção: por exemplo, em ocupar-se da lua e não do bem-estar dos homens” (2005, p. 78).

O nome Teoria Crítica (doravante TC) “surge pela primeira vez nos escritos de Horkheimer (1937) e surgiu em um período marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela segunda guerra mundial (1939-45) (NOBRE, 2004, p. 12-13). Nasce ligado, também, ao “Instituto de Pesquisa Social” (*Institut fuer*

9 Freitag (2004) diz que por indústria cultural pode-se entender “a forma ‘sui generis’ pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida.”

10 Informações baseadas em trechos do prefácio de Wolfgang Leo Maar e apresentado nas “orelhas” da obra “Educação e Emancipação” de Adorno (Ver ref. bibliográfica)

sozialforschung)¹¹ que tinha como “objetivo principal [...] promover, em âmbito universitário, investigações a partir da obra de Karl Marx (1818-1883)” (NOBRE, 2004, p. 13), mas é importante ressaltar, até mesmo pela própria condição auto-reflexiva da corrente, que ter por base os pensamentos de Marx não era sinônimo de aquiescência com as formulações marxianas, pelo contrário, seria considerá-las sobre um novo olhar, contextualizando-as. O instituto teve como porta voz as publicações da Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift für Sozialforschung* - 1932-1942) que também teve colaborações de autores que não apresentavam, em seus estudos, necessariamente, as idéias marxistas.

O instituto de pesquisa esteve vinculado, desde sua criação, à Universidade de Frankfurt e, por esse motivo, a esse agrupamento se convencionou chamar de “Escola de Frankfurt”, mas, concorda-se com Nobre (2004, p. 16-18), quando esse diz que essa denominação pode levar a idéia de que os autores que dessa escola faziam parte tinham as mesmas idéias, o que não pode ser concebido; acrescentando isso ao fato, já mencionado acima, de que os próprios colaboradores da revista dessa escola eram diversos e, inclusive, não possuíam, todos, embasamento marxista.

Aqui é importante fazer uma pequena progressão histórica porque ela não só representa o contar cronológico dos fatos, mas as próprias características constitutivas da teoria hoje. Horkheimer, a partir de 1930, como diretor, traça um programa diferenciado no *Instituto*. Nesse período, ele inicia um trabalho interdisciplinar em que pesquisadores de especialidades como economia, psicologia, direito, ciência política, poderiam, tendo em comum as idéias marxistas, trabalham com o “materialismo interdisciplinar”, esse paradigma teórico destaca-se como uma característica própria da TC (FREITAG, 2004; NOBRE, 2004). Pensar nessas características que parecem indicar uma identidade para a teoria crítica não é moldá-la para a aplicação em determinado estudo, pesquisa, ensaio etc, é antes de tudo pensá-la como o próprio Horkheimer disse, em 1968, no prefácio de uma coletânea de escritos da década de 40:

Tirar conseqüências da teoria crítica para atuar politicamente é o anseio daqueles que pensam com seriedade; no entanto, não existe uma receita geral, salvo a necessidade de compreender a própria responsabilidade. Aplicar irrefletida e dogmaticamente a teoria à prática da realidade histórica mudada só poderia acelerar o processo que ela deveria denunciar.

Essa afirmação pode revelar uma outra característica que se pode destacar da TC que é a de apresentar os conhecimentos como processo “mais histórico que estruturais, mais singulares que gerais mais dialéticos que lógicos (FREITAG, 2004, p. 150) e, por esse motivo, distanciam-se dos ideais positivistas. Um outro ponto que já foi destacado anteriormente, mas que é necessário enfatizar, é que ela nasce

11 Este instituto foi oficialmente criado em 3 de fevereiro de 1923 e foi uma criação rara em, pelo menos, três sentidos, primeiro porque “seus primeiros colaboradores foram típicos Kathedersozialisten (socialistas de cátedra), raros numa época em que a maior parte dos marxistas rejeitava o trabalho acadêmico, envolvendo-se em militâncias partidárias.” (FREITAG, 2004, P.10-11), em segundo lugar porque era “um instituto, declaradamente marxista e composto em sua grande maioria por pesquisadores de origem judaica.” (NOBRE, 2004, p. 17), essa composição atípica não teria um contexto tranquilo no ambiente de ideário nazista em que se encontravam inseridos e, por último, “é preciso lembrar que o marxismo, à exceção da então União Soviética, era então marginalizado na universidade em todo o mundo” (NOBRE, p. 14)

vinculada à obra de Marx, mas isso, como a idéia de significado contextualizado revela, não compreende “tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica” (NOBRE, 2004, p.23).

Formulados a partir da compreensão de como a estrutura social de mercado apresenta os poderes nela vigente e de como esses poderes se revelam no discurso, alguns dos questionamentos que a TC pode fazer são: a) quais os papéis que desempenha a educação no contexto atual? b) Como esses papéis podem reverter ou reedificar a posição do sujeito da linguagem? Isso não quer dizer, como pensam alguns, que se busca o significado “real” dos acontecimentos, não é a busca do significado puro da palavra, mas não há como negar que certos acontecimentos são permeados de intenções que a maioria das pessoas, por vários motivos, não conseguem, a partir de uma leitura superficial, atingir. Marcondes (2007, p.38) diz que

É através de jogos de linguagem que os indivíduos aprendem na infância a usar certas palavras e expressões. Na realidade o que o indivíduo aprende não é pura e simplesmente uma palavra ou expressão, mas um jogo de linguagem completo, vale dizer, como usar determinada expressão lingüística em um contexto determinado para obter certos fins.

Acrescenta-se que não apenas na infância ocorre esse “aprendizado”. Todo o tempo se está “aprendendo” nuances de significação, e não só compreendendo palavras, também gestos, entonação etc.

Dentro da visão bakhtiniana¹², essa questão é esclarecida quando se parte da idéia de que todo o ser, com toda a sua estrutura, participa do momento da enunciação. Bakhtin (2003, p. 348) diz que a “vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”

Se todos esses lugares do sujeito o completam e o inscrevem na história não podemos dizer que seus atos são meramente “dados” para que ele, o sujeito, o reproduza. Há uma intenção discursiva, em menor ou menor escala, no que determinado sujeito diz em determinada situação. Marcondes, baseado em citações de Wittgenstein, defende que “o significado das expressões não depende essencialmente das intenções dos falantes, mas [...] são formadas e tornadas possíveis elas próprias a partir dos hábitos, práticas e instituições de uma comunidade lingüística.” Aqui, considera-se que mesmo que os “hábitos, prática e instituições” de determinada comunidade lingüística direcionem determinados aspectos nos atos dos sujeitos, devemos considerar que há um espaço de possibilidade de emancipação¹³

¹² Teórico que, apesar de não estar inserido no grupo de estudiosos da TC, pode dialogar com os pensamentos que esses apresentam.

¹³ Como será mais bem compreendido adiante, o conceito de emancipação relaciona-se com a idéia de que, numa sociedade que se autodenomina democrática, a única maneira de se viver plenamente essa democracia é possibilitando aos sujeitos, que dela fazem parte, uma vida mais justa e humana. Justiça e Humanidade têm relação direta com o direito que eles possam vir a ter de poder questionar suas vivências em sociedade, propondo melhorias para a coletividade. Pensar em reflexão e criticidade do sujeito não basta, é necessário desnaturalizar conceitos e repensar eticamente as generalizações “dadas” pelo movimento econômico que opera as relações interpessoais.

desse mesmo sujeito, se se leva em conta que o conhecimento desses mesmos atos e a reflexão ética a respeito das significações desses, estão inscritos no intuito discursivo. Em “Emancipação e educação”, Adorno, em debate com Helmut Becker, defende “a necessidade de que os homens abandonem o estado de minoridade em que se encontram. Eles devem se emancipar da tutela feita pelos outros, ousando fazer uso público de sua própria razão.” (ZUIN, 1998, p. 193)

Ressalta-se também que não é só se pensar nos discursos como campo onde ideologias do mais forte cumprem o papel de manter a ordem vigente, pensar dessa forma seria negar o princípio dialético das relações sociais, princípio esse defendido por autores de diferentes linhas teóricas que aqui já foram citados, como Bakhtin, Horkheimer, Demo, Morin, Konder, Cury, e por tantos outros que não foram citados diretamente, mas que dialogam com os primeiros.

Apesar disso, não se deixa de se considerar, junto com Cury (2000, p. 77), que o “senso comum” intima o ser social a uma condição de passividade, mas não o impossibilita de ser resgatado através de um trabalho pedagógico que revele essa meta. Deve-se considerar, portanto que a

função política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele [no senso comum] implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode ser então assumida por uma outra hegemonia que organiza, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita. (CURY, 2000, p. 77).

A partir desses primeiros enfoques, pergunta-se: como trazer esses trabalhos de maior reflexão ética do intuito discursivo para a sala-de-aula, levando em conta que essa intenção é contraditória? Segundo Bakhtin (2005, p.58), “há algo, algo que só ele mesmo [o homem] pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante”. E essa interioridade do homem, revelada pela autoconsciência, deve ser considerada com o devido cuidado de não se pensar como mero psicologismo, mas sim como formação intersubjetiva. Uma possibilidade que se defende neste estudo é a auto-observação, auto-implicação, reflexão de si. Primeiramente, pelo tipo de pesquisa que implica o próprio sujeito (a pesquisa-ação) e, em segundo lugar, pelas atividades propostas na pesquisa que, em sua maioria, previa uma auto-avaliação, ou avaliação coletiva. Bakhtin (2003, p. 315), a respeito dessa possibilidade de visionamento diz que

Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a 'realidade da consciência'). Este é o primeiro grau de objetivação. Mas também é possível expressar minha relação comigo enquanto objeto (o segundo estágio da objetivação). Neste caso, minha própria palavra se torna objetificada e recebe a segunda voz – a minha própria.

No entanto, há que se levar em conta, antes de um exame mais detalhado dessa formação intersubjetiva, numa perspectiva de análise das produções coletadas, a configuração dos papéis dos sujeitos de pesquisa envolvidos. Primeiramente, pensar

em toda a *situação* em que se encontra hoje, na nossa sociedade, o profissional docente, com baixos salários, com a falta de comprometimento público e com a imagem desgastada por inúmeras greves, podemos dizer que escolher ser professor não é um caminho fácil. A citação de Cury (2000, p. 117), logo abaixo, relata bem a situação em que ainda se encontra o educador:

A formação do cidadão dócil exige a necessidade da transmissão de um saber legitimador do modo de produção e que portanto conduza à adesão coletiva e consentida dos membros da sociedade às novas exigências da estrutura social. Por isso, no exercício desse seu trabalho, o agente pedagógico encarna a própria condição. Ele é um assalariado, o que lhe possibilita exercer a função, especificamente educativa, consciente de sua proletarização, e então colocar essa frente pedagógica a serviço de sua classe. Ou então, mesmo como assalariado, fazer o exercício da dominação.

Mas, acredita-se, junto com Freire, que mesmo numa situação de subserviência é possível observar no sujeito certa reflexão de sua condição e dessa forma, certa autonomia com relação ao que lhe é imposto, visto que, esse sujeito, ao aceitar, num primeiro momento, sua condição de “seguidor”, de maneira sutil, poupa-se de possíveis represálias. Freire (1992, p. 108), utilizando a metáfora da escravidão, a esse respeito, diz:

E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta na medida que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado a aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência cheia de “manha”, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação. (aspas do autor)

A condição humana do professor não se encontra separada de sua condição de profissional. Afirmação, de certa maneira, bem simplificada, que parece até ser bem óbvia. No entanto, enquanto não se considerar essa situação, não se projetará uma efetiva melhoria da qualidade de ensino.

Ainda é possível encontrar alunos que entram na Universidade, nos cursos de licenciatura, por exemplo, que dizem não querer ser professor. Para piorar, pensam que todas aquelas teorias que vêm durante o curso vão ser “repassadas” para seus alunos nos ensinamentos fundamental e médio. Essa idéia de repasse de conhecimento já foi apontada em tendências pedagógicas que Libâneo (1984, p.21) disse fazer parte de um bloco chamado Liberal¹⁴ e que corresponde à relação sociedade e escola, implícita e explicitamente¹⁵. Nessa perspectiva, principalmente nas tendências tradicional e tecnicista (tendências que, segundo o autor citado, fazem parte do chamado bloco Liberal), o professor teria a *função* de repassar conhecimentos, num jogo de memorização permanente, com o propósito de uma avaliação do que ficou realmente “decorado”. Algumas vezes escutam-se alunos perguntando “como aplicar a

14 Liberal não tem sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto” [...] A Doutrina liberal aparece como justificção do sistema capitalista” (LIBÂNEO, 1984, p. 21).

15 Apesar de apresentar essa classificação, Libâneo (1984, p. 21) alerta para a base metodológica dessa separação e diz que elas “não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, não conseguem captar toda a riqueza da prática concreta”.

lingüística em sala de aula?”. Pode-se perceber, nesta postura, resquícios também da idéia de que a teoria serve para “depois” se colocar em prática e aí chegam a grande questão: “como colocá-la?”.

Como não vão ter resposta para esse questionamento, dada a impossibilidade dessa ação (ninguém vai “aplicar”, por exemplo, sociolinguística em sala de aula!), eles retornam a fazer o que realmente “viveram” e se voltam para o que foram “treinados” durante os anos escolares, retomam as velhas práticas de memorização de regras da gramática normativa, do jogo do certo x errado, e da brincadeira do sublinhe e circule. Com isso não se quer dizer que não haja uma importância real em se ter conhecimento dos estudos teóricos, das descobertas científicas etc, mas que possa ficar mais claro para o aluno que aquele conhecimento servirá tão somente para que ele tenha capacidade de reconhecer que “fenômeno” é aquele que determinado aluno apresenta de, por exemplo, falar *têia* ao invés de *telha*. Com esse conhecimento, ele poderá ter discernimento de não achar esse fato “um absurdo”, “uma burrice” e, por isso, não comentar, na sala de professores, por exemplo, como se fosse a piada do dia.

Situação diferente não foi encontrada na turma do Curso Normal. Das notas de campo da pesquisadora, apresenta-se abaixo um trecho que revela a problemática da mesma visão de que a teoria tem um desenvolvimento exterior à prática:

Ao chegar no colégio, fui tirar quatro cópias do texto 'o menino' [...] Ainda estava no balcão, esperando as cópias, quando o professor chegou. Dei para ele uma cópia [...] e seguimos para a sala de informática, para conversarmos. Li as anotações de campo do dia anterior [da aula anterior] até o ponto 3 e fiz todas as questões que tinha levantado. Teve dois pontos em nossa conversa que senti serem repetidos no decorrer da aula.

1º ponto – Afirmei, em determinado momento, que ele [o professor], a todo comentário que eu fazia, colocava-se como conhecedor do que eu estava me referindo, como quem dissesse: ' –Eu conheço esse posicionamento de professor, conheço essas atividades, conheço essas práticas etc.

Eu estava me indagando: '–Por que, então, não acreditar e promovê-las. É como se houvesse um desânimo diante de propostas que parecem impossíveis de serem efetivadas.

2º ponto – Afirmei que diante do que ele colocava a respeito de seus alunos, parecia que ele os colocava dentro de um 'único balaio', como se todos, em todos os níveis fossem, fizessem, pensassem, 'lessem' da mesma forma. Ele não respondeu de imediato, como se pensasse, mas, depois, retrucou:

– É... talvez eu os esteja colocando dentro do mesmo balaio, como você disse, e tenha deixado passar algum aluno realmente interessado.

Digo a todo tempo que não estou com as respostas prontas para lhe dar . Digo que cada contexto é um contexto e que estaremos planejando juntos sempre os passos a seguir.

(nota de campo, dia 18 de julho)

Do trecho acima, pode-se destacar que o professor da turma observada discutia teoricamente com a pesquisadora, a ponto de fazer com que ela se perguntasse o porquê de, na prática, não ter observado uma proposta, pelo menos, nesse contexto observado, diferenciada, voltada para a possibilidade de emancipação do aluno. Essa inquietação foi revelada ao professor que disse “fazer diferente sim” e contou casos de outras turmas em que ele ensinava. A pesquisadora insistiu, e citou a atividade da 1ª aula (“cópia” de trechos retirados de um texto base que será mais explicitado abaixo), ele prontamente respondeu que tinha tido a intenção de fazer “daquele modo mesmo”, porque a prática de um maior aprofundamento deveria partir de uma primeira etapa de reconhecimento dos fatos do texto.

2.4 Acontecimentos em diálogo

Mas, agora é mister explicar o que, de fato, ocorreu nessa primeira atividade do primeiro contato da pesquisadora em sala de aula. Essa atividade foi uma prática que Zozzoli (1998) destaca como mero reconhecimento e cópia do que está “dado” no texto. O professor leu o texto que havia sido distribuído para os alunos, e, segundo ele, bastaria uma leitura superficial desse texto para que o aluno encontrasse as respostas das questões. Essa prática de mero reconhecimento de trechos foi questionada pela pesquisadora posteriormente e, como já foi exposto, o professor, em resposta, afirmou que tinha consciência de seu objetivo que era fazer com que os alunos fossem capazes de fazer essa leitura de reconhecimento de fatos. Sua intenção era que, sem um maior aprofundamento, ou problematização das informações, os alunos pudessem apontar informações mais superficiais no texto. Ele justificou sua preocupação com a motivação dada pelo que vinha ocorrendo em sala. Segundo ainda o professor, seus alunos apresentavam ainda certa dificuldade em responder a este tipo de atividade. Segundo ele, havia um objetivo específico para essa prática na época que era a decodificação da língua, com a apreensão de dados. Hoje, ele diz que faria diferente, reconhece que há leituras com níveis diversificados de compreensão. Em conversa informal, a respeito de sua justificativa na época, o professor citou Bakhtin (2004, p. 94), dizendo que “a pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem”. Relata que, um ano depois de ter ocorrido a pesquisa-ação, ele não mais traz para sala de aula textos com o objetivo de que os alunos apenas “decodifiquem” o que está escrito, sem que “entendam” o que se diz primeiramente. É evidente que, para isso, os alunos precisam querer ler o texto, precisam ter interesse pelo que se está querendo discutir. A palavra, como diz ainda Bakhtin (2004, p. 94-95), não é sinal meramente dado num sistema abstrato da língua. Ela, continua o autor, dando o exemplo de ensino de línguas estrangeiras, tem que ser “ensinada” em sua complexidade, sem correlatos de significações únicos. A significação é variada e contextualizada e é dessa forma que deve ser desenvolvida nas aulas de língua estrangeira¹⁶. Apesar de Bakhtin (2004) estar se referindo a relações que se possam fazer entre língua estrangeira, isso também pode ser afirmado com relação à língua materna.

Naquela aula, o texto em questão, de Geraldo Menezes, era intitulado: “Um arriscado esporte nacional”. Fazia referência à prática da automedicação, era datado de 1985, tinha sido, provavelmente, um artigo de opinião da revista *Veja*, e foi retirado e fotocopiado, pelo professor, de um livro didático. O texto foi, então, distribuído, sendo acompanhado de quatro questões, também retiradas do livro (cf. Anexos).

16 Bakhtin (2004, p. 95), em rodapé, diz que “A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação por seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte.” Da mesma forma, em língua materna, quando a palavra deixa de ser riscos de representações meramente sonoras e passa a nomear, classificar, estipular, avaliar, conclamar, ordenar etc, ela passa a ser vivenciada num poderoso movimento de ressignificações ímpares e contextualizadas na história e no tempo.

Essas questões eram anunciadas com a frase: “Após a leitura do texto, anote:”. Elas eram apresentadas com os seguintes tópicos, seguidos de dois pontos, a serem respondidos: 1. Problema; 2. Dados que confirmam problema; 3. Razões para o desencadeamento do problema; 4. Resultado. Para que as respostas fossem “conseguidas” pelo aluno bastaria também que ele seguisse o texto de três parágrafos na seqüência em que era dado. A primeira resposta, os alunos encontrariam na 1ª oração do 1º parágrafo (auxiliada pela repetição da palavra “problema”); a segunda, na 3ª oração e 4ª oração ainda do mesmo parágrafo; a terceira resposta, eles a encontrariam no segundo parágrafo; e a quarta, no 3º e último parágrafo do texto.

No artigo, Geraldo Menezes expõe os números que confirmam que está ficando mais comum o brasileiro comprar remédios sem prescrição médica. Ele aponta também as possíveis causas desse hábito, dizendo “Acredito que a maioria das pessoas se automedica por sugestão de amigos, leitura, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas 'novas' ou simplesmente para tentar manter a juventude. Qualquer que seja a causa os resultados podem ser danosos”. Essa afirmação seria correspondente a resposta da questão 3 (Razões para o desencadeamento do problema).

Dos 24 alunos que, supostamente, teriam assinado a lista de presença nesse dia, apenas 23 estavam em sala e somente 22 alunos entregaram a atividade, pelo menos, no mesmo dia.¹⁷ No entanto, o resultado não foi o esperado pela pesquisadora e esse acontecimento surgiu como argumento do professor para que justificasse que essa prática também era necessária em sala de aula. Na maioria dos casos, os alunos sequer apontaram a resposta que, segundo o professor, bastaria que tivessem “entendido” e copiado do texto para a folha de resposta. A resposta à questão três (Razões para o desencadeamento do problema), segundo o objetivo almejado com a atividade, seria: “as pessoas se automedicam por sugestão de amigos, leitura, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas 'novas' ou simplesmente para tentar manter a juventude”. Das 22 respostas obtidas, 13 respostas foram “copiadas” do texto, tal como era o objetivo da atividade, 6 outras também foram copiadas, mas não correspondiam ao trecho “correto”, 2 apresentaram respostas inusitadas e 1 parece ter trazido um germe de questionamento acerca do que se apresentava no discurso porque acrescentava aos fatores pedidos, algo que não tinha sido exposto, nem sequer de forma breve, pelo autor.

Inicialmente, tratar-se-á do primeiro bloco de resposta, logo, das 13 respostas copiadas:

- Três repetiram, de maneira integral, os 4 motivos expostos pelo autor;
- Três só copiaram até a palavra “drogas”;
- Uma copiou até a palavra “leitura” e colocou reticências;
- Três entrecortaram as respostas colocando, anulando algumas palavras

¹⁷Há o desconhecimento da entrega do material em outra data.

intermediárias como, por exemplo, “maravilhoso”, “novas”, “tentar manter” e dois deles, além de entrecortar a resposta, só copiaram até mundo maravilhoso;

- Duas copiaram apenas até sugestão.
- Duas, até “mundo maravilhoso”.

Mais da metade dos sujeitos envolvidos nesta atividade está quase, ou totalmente, moldada para um mercado que espera que o sujeito repita o que lê/ouve. Mesmo que o professor tenha consciência de seus objetivos em sala de aula, pergunta-se qual o objetivo maior dessa prática. Assim estaria ensinando seu aluno a “ler”? Há respostas, que podem ser apontadas como problemáticas, a intenção do aluno seria dar o que se pede, mas de maneira menos laboriosa visto que ele tenta não pensar muito e procurar a “resposta certa”. O fato de apenas três dos treze alunos terem copiado integralmente, não faz com que se pense que os demais tenham exercido certa autonomia mais questionadora do que se estava lendo. Copiar, por exemplo, a resposta até a palavra “droga”, pode trazer uma outra conotação para o dito porque o texto ficaria desta forma, como se demonstra abaixo de um exemplo real, entre pergunta e resposta:

<p>2. Razões para o desencadeamento do problema: “Amigos, leituras, fascinação pelo mundo maravilhoso das drogas.”</p>
--

Pergunta-se: eles perceberam essa possibilidade de interpretação? Fizeram alguma relação com drogas ilícitas? E o aluno que respondeu “sugestão de amigos, leitura, etc”? Será que ele leu todo o enunciado? Ou será que, copiando “um pedaço” do que o professor “queria”, já achou que estava de bom tamanho? Será que ele pensou “Ele que leia o resto da resposta na folha ao lado, que estou com pressa!” A pressa poderia ter sido um dos motivos para essas 10 respostas restritas. Neste caso específico esse fator é muito importante. As aulas deveriam ser até 10h20, mas, às 9h20, ou 9h30, no máximo, os alunos saem das salas, a maioria deles tem de ir em direção a saída do Complexo do qual faz parte a escola, atravessar a avenida para esperar o ônibus, que levará esses alunos a suas residências. O trajeto não é curto e eles passam por trechos mal-iluminados, ou totalmente escuros. Não há policiamento e, geralmente, eles andam em turmas para evitar assaltos. Essa situação talvez exija que se pense em atividades que apresentem uma complexidade de elaboração menor, o que parece ser o caso da que foi feita. Mas, se foi uma atividade que não iria requerer um momento de reflexão mais aprofundado, o que poderia ter causado esse fazer? Uma outra possibilidade que se poderia levantar é o desinteresse diante de um tipo de exercício que vêm fazendo durante, no mínimo, 11 anos. Não há nada de novo nessa prática, nem sequer precisam “pensar” muito. Adorno e Horkheimer (1985, p. 126), ao falarem da cultura industrializada e do enredamento do indivíduo em suas práticas de modelagem das posturas, dizem que, na vida que o sujeito leva, ele

deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado. Ao serem reproduzidas, as situações desesperadas que estão sempre a desgastar os espectadores em seu dia-a-dia tornam-se, não se sabe como, a promessa de que é possível continuar viver. Basta se dar conta de sua própria nulidade, subscrever a derrota – e já estamos integrados.

Esses autores falam de uma indústria cultural que, como já foi discutido, está contextualizada na época em que se perguntavam sobre as faces do capitalismo. A questão pode ter tomado outras configurações, mas o cerne ainda é a denúncia do modelo reprodutor. Russ (1999, p. 16) diz que a “idéia de periculosidade técnica se perfila num contexto novo, através das mudanças qualitativas do agir humano”. Pergunta-se, a partir dessa faceta que se apresenta para a atualidade, qual o objetivo que se deve procurar na reformulação da prática pedagógica em geral nesse momento em que se vive?

Na atividade que foi analisada, por exemplo, duas outras respostas foram classificadas como inusitadas, como já comentado. Os alunos, nesse caso, deram como “razões” para o desencadeamento para o problema: “Remédios inadequados para o problema.” e “Que passem gastar mais em consultas médicas”. Segundo o primeiro aluno, a razão é a inadequação do remédio, então, a partir da resposta do estudante, chega-se à seguinte conclusão: A razão para o aumento da venda de remédio sem receita é que o remédio é inadequado para a moléstia (?). O aluno não consegue perceber a incoerência, até porque para ele não foi pedido que refletisse acerca das respostas, nem durante, nem depois de produzidas. Elas foram coletadas e devolvidas, cinco meses depois, com as devidas correções. De acordo com o segundo exemplo, a razão não é uma razão propriamente dita, e sim um alerta (?): - Que passem a gastar mais em consultas médicas! Esse alerta também pode ser encontrado no texto de Menezes. Ele mesmo diz:

Diante desse quadro, o médico tem o dever de alertar à população para os perigos ocultos em cada remédio, sem que, necessariamente, faça junto com essas advertências uma sugestão para que os entusiastas da automedicação gastem mais em consultas médicas.

O problema dessa aquiescência de informação é que, no texto, o autor fala da não necessidade de se aumentar os gastos com consulta, logo, a resposta, apesar de utilizar o mesmo “tom”, ou “estilo” do autor, poder-se-ia até dizer que numa prática de repetição, incoerentemente, fala de algo totalmente contrário a idéia que o autor tentou vincular. Na realidade em que se vive, pensando num questionamento do dito, o grande problema não é se se pensa em gastar mais ou menos, é ter condições financeiras de se pagar uma consulta. Foi o que alertou uma aluna, na produção que se apresentou acima como única com certa abertura para um debate mais crítico/ético a respeito do texto. Essa aluna respondeu, dentre as outras razões, que um dos motivos da automedicação se dá devido às “pessoas que não tem dinheiro para ir ao médico”. Esse fator não foi mencionado no texto base, o que faz pressupor que sua produção é indício de uma recontextualização crítica da leitura feita por essa aluna.

Tem-se registrado nas notas de campo que essa mesma aluna, no dia da atividade, ao entregar a folha de resposta, comentou com o professor que “o pior disso tudo é que as mulheres têm que tomar remédio para ficar magra”. O professor chamou a pesquisadora para a conversa entre ambos, mas o que poderia ser o início de uma boa discussão ficou restrito aos três.

Desse mesmo trecho da responsabilidade médica, foram “conseguidas” mais 5 das respostas obtidas do total de 22, que também, a priori, foram classificadas como cópias, no entanto, além de não corresponderem “à” resposta, elas também apresentaram problemas de coerência. Dessas, 2 foram copiadas tal e qual o trecho que foi apresentado acima, ou seja, “Diante desse quadro [até] consultas médicas.”, 1 foi copiada até a palavra advertência, comprometendo o sentido pela falta do complemento¹⁸, 2 foram respostas breves: “alerta dos médicos”, “a falta de esclarecimento”. No primeiro caso, a razão para o desencadeamento do problema é o alerta dos médicos (?). A resposta “falta de esclarecimento” apontada pelo segundo aluno é, mais ou menos, repetida por um terceiro aluno, com o diferencial que esse último acrescenta entre parênteses o nome “conhecimento médico”. Haveria a necessidade de que todos tivessem conhecimentos médicos? É evidente que se se perguntasse a esse aluno se ele quis dizer isso, ele responderia que não, mas seu texto permite essa interpretação. É essa prática de reconhecimento das possibilidades de dizer que se deve privilegiar em sala de aula e essa prática só é possível se há a promoção da reflexão crítica/ética do que significa o que se disse em determinado contexto.

Horkheimer assevera que o pensamento crítico é motivado pelo anseio de uma efetiva aproximação entre os desejos individuais e coletivos, na busca de uma reconciliação verdadeira. Enquanto as relações sociais insistem em negar essa alternativa de existência, faz-se mais do que necessária a teoria que denuncia e critica as falsas reconciliações. A crítica imanente da cultura deve ser realizada mesmo que se corra o risco de se receber do pensamento estereotipado os rótulos de um indefectível pessimismo ou uma irritante postura elitista (apud ZUIN, 1998, p. 27). A crítica à cultura perpassa a prática escolar se o trabalho efetuado pelo professor pretende o exercício de um sujeito emancipado, Adorno (2006, p.141), por exemplo, ao definir educação diz:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior: mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de educação] se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é

18 Esse mesmo aluno respondeu ao tópico “Dados que confirmam o problema:” com o seguinte trecho do texto: “Já que de médico e louco todos temos um pouco esse problema jamais adquiriu contornos”. Esse mesmo aluno apresentou sérios problemas de acentuação em suas produções; ele colocava a interrogação para marcar a finalização de todas as orações de sua produção, além de nunca utilizar nenhum outro sinal de pontuação. Indistintamente, usava letras maiúsculas e minúsculas.

emancipado.

Pensar na educação como uma possibilidade de promoção da emancipação do aluno pode ser taxada por alguns como empreendimento utópico, caso não se pense numa não adequação à realidade. Adorno (2006), prevendo essa possível crítica, apontou para uma “adaptação à realidade”. A esse respeito, diz: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (p. 143)¹⁹.

Na segunda atividade que se promoveu em sala de aula, dentro já do período destacado como de uma pesquisa-ação,²⁰ a leitura do texto “O menininho” (cf. Anexo), incitou para a discussão em sala, duas concepções diferenciadas de ensino. Este tema foi trazido posto que se percebeu uma necessidade, até mesmo uma angústia, por parte dos alunos, futuros professores, de saber “o que ensinariam” às crianças quando estivessem inseridos no campo de trabalho como professores. Além dessa percepção feita através de conversas informais, foi um dos temas levantados no *questionário de observação*. Esse texto foi trazido pela pesquisadora e foi discutido entre ela e o professor a possibilidade de utilizar sua leitura como um dos recursos para ao desenvolvimento da discussão a respeito da condição de ensinar e aprender.

O texto “O Menininho” conta a história de um menino que vivencia duas experiências diferentes de sala de aula. Sua primeira professora mostrava uma metodologia de ensino calcada nos moldes tradicionais e ele, que tinha chegado à escola com muita criatividade e liberdade de atuação, teve, pouco a pouco, que seguir os passos a que fora sendo guiado. Já sua segunda experiência escolar lhe trouxe uma nova possibilidade de ação, mas, infelizmente, ele já não conseguia ter autonomia. A proposta da atividade posterior à leitura e ao debate, foi a de que os formandos indicassem uma possibilidade de trabalho diferente para a primeira professora do texto, já que eles mesmos tinham apontado essa prática como ofensiva à formação do aluno como produtor de sentido. Surgiram algumas discussões a respeito desse texto que foram registrados no “diário de campo” da pesquisadora depois da atividade efetuada. Uma que merece destaque foi a imprevisível crítica a segunda professora. Na proposta de trabalho, foi pedido, como pode ser conferido no anexo, primeiro que falassem a respeito da postura da primeira professora e, depois, para que dessem continuidade a história, explicando como agiriam se fossem a segunda professora. Para concluir, pediu-se que defendessem a decisão tomada na terceira questão. Os alunos, ao contrário do que se tinha esperado, disseram que a segunda professora não tinha agido de forma coerente com seu papel, visto que não tinha mediado o conhecimento, ao contrário, tinha relevado o aluno. Essa atividade não foi selecionada, neste estudo, para análise, mas é importante frisar que ela,

19 Ideologia, neste trecho citado, pode apresentar um outro significado do que se vem desenvolvendo ao longo do trabalho, citando, por exemplo, os estudos de Bakhtin. Considera-se que Adorno pretendeu fazer um paralelo com a possibilidade de inculcação de idéias que provenham de objetivos mantenedores do poder, em detrimento dos interesses outros.

20 Chama-se de período da pesquisa-ação propriamente dita àquela em que a pesquisadora planejava as aulas junto com o professor pesquisador.

analisada em conjunto com o primeiro questionário, direcionaram para a decisão da formulação da próxima atividade que, por sua vez, faz parte do *corpus* selecionado, a produção da carta de uma auto-apresentação. O objetivo era, além de observar como os alunos argumentariam a favor da contratação, como eles se observavam como profissionais.

Pensou-se, com a leitura das duas atividades, que os interesses da turma convergiam para a necessidade de se debater o que se esperava de um professor de Língua Portuguesa. Em consonância com o que se examinara nos questionários (2ª atividade), percebeu-se que a insegurança observada nos discursos não se restringia apenas à prática, mas também ao que se poderia esperar desses sujeitos no mercado de trabalho. Então, perguntava-se o que eles pensavam desses anseios, ou melhor, quais os anseios que eles pensavam que o mercado tinha a respeito deles? Essa questão poderia funcionar, dentro deste contexto, também como forma de se observar como esses sujeitos mostrariam, ao mesmo tempo, sua possibilidade de reflexão crítica/ética. Antes deste estudo se debruçar nesta terceira atividade, faz-se necessário discutir, mesmo que de forma não exaustiva, alguns outros pontos relevantes ainda a respeito do que foi essa pesquisa.

2.5 A politização: outra vez acontecimentos em diálogo

Pode-se dizer que a Lingüística, antes mesmo de não se chamar assim²¹, se preocupou, de acordo com a época, de interesses diversificados. Hoje se fala de uma responsabilidade social que a Lingüística deve ter (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2006; PENNYCOOK, 2006 e outros), ou pelo menos, poderia ter. “Trata-se de uma responsabilidade do pesquisador para com a sociedade que lhe proporciona as condições necessárias de levar adiante suas pesquisas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.45). Rajagopalan (2003, p. 45) diz, no capítulo intitulado “Relevância Social da Lingüística”, em sua obra “Por uma Lingüística Crítica”, que o “pomo da discórdia é a seguinte pergunta: é possível adotar um ponto de vista crítico em Lingüística? Ou será que a Lingüística, enquanto ciência, estaria (ou, a rigor, deveria ser) sempre neutra e acima das considerações de cunho político e ideológico? A palavra política origina-se do latim *politicus* e do grego *politikos* e significa “o que reside na cidade”, mas pode significar também tática, métodos e planos (GRENZ E SMITH, P. 135-136).

De acordo com o que já se discutiu, o reclame de uma postura politizada na educação não é algo novo, e, como se viu acima, implica o estabelecimento de planos e estratégia de ação; a indagação de como se pode elaborar esse trabalho de forma efetiva também não é novidade. Em alguns momentos, na história, essa necessidade de visão do sujeito como politicamente ativo foi apregoada com distintas visões de conformidade, relacionadas com a economia vigente em cada época.²² Mas há algo

21 Aqui se está considerando os estudos que tiveram, de um modo geral, uma preocupação com a língua: seu uso, emprego, formas etc.

22 A exemplo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

que mesmo em épocas diferentes continua-se a observar e, ao mesmo tempo, não se pode negar, e é exatamente o que Adorno e Horkheimer (1985) disseram na década de 30:

Os desocupados dos grandes centros encontram o frio no verão e o calor no inverno nos locais climatizados. Fora isso, mesmo pelo critério da ordem existente essa aparelhagem inflada do prazer não torna a vida mais humana para os homens. A idéia de “esgotar” as possibilidades técnicas dadas, a idéia da plena utilização de capacidades em vista do consumo estético massificado, é própria do sistema econômico que recusa a utilização de capacidades quando se trata da eliminação da fome. (p. 115)

Ter uma postura politizada hoje, além de continuar observando fatos como esses descritos acima, é fazer com que esses fatos sejam pensados de forma ética, conseqüentemente, crítica.

Na Lingüística Aplicada, âmbito de reflexões deste trabalho, pensar na postura crítica é reafirmar certas condições que foram se delineando ao longo da história dessa disciplina. Moita Lopes (2006, p.22) diz que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são partes intrínsecas dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sócio-políticas e da linguagem na vida social e pessoal”. A interdisciplinaridade (ou a indisciplina, como dizem alguns, ou ainda a transgressão, como dizem outros), as não-generalizações, a visão de processo que se tem do fenômeno, a visão holística do contexto, são só alguns dos elementos que coadunam com a proposta da teoria crítica que se delineou mais acima. Segundo Rajagopalan (2003, p. 80), a “grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da Lingüística Aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’” (aspas do autor). Fazer com que teoria e prática sejam constituintes no processo de pesquisa, na análise de determinado fenômeno, é convocar ações dos sujeitos que se envolvem nessa perspectiva de visão de ciência e, ao mesmo tempo, de mundo. Neste caso, há que se ter não meros expectadores de objetos indefectíveis. Um visionário inoperante pode ser comparado ao espectador da *indústria cultural* que Adorno & Horkheimer (1985, p. 113) descrevem como aquele que

não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio [o espectador], o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida que exige o pensamento -, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da Idéia do todo.

Se se propor em substituir o *espectador*, no trecho acima, por *leitor* e se entender *produto* por *língua*, fica fácil compreender como a situação de engodo para a qual os autores alertam transfigura-se em discurso e, pode-se dizer que é nele, no discurso, que se constitui. Algumas posturas de sala de aula fazem pressupor um leitor que não precisa pensar, a língua/discurso não passa, nessa situação, de sinais gráficos, decodificáveis, que se prestam a uma fácil compreensão. Ter uma idéia do todo, como

a que os autores dizem na citação, da mesma forma, não é necessário visto que não se espera a compreensão. A autoria lhe é negada, porque se ele, o aluno, começa a refletir sobre o que lê/escuta fará desmoronar toda a farsa em que deverá estar sempre envolvido.

Para ilustrar melhor essa situação, considere-se o que Certeau (2003, p. 94) disse a respeito de uma criança que, por exemplo, rabisca um livro. O autor acredita que, fazendo isso, a criança nele se inscreve como autora mas, continua o autor, ao contrário, um telespectador não tem qualquer possibilidade de inscrição na tela da tv. Certeau afirma ainda que o homem nesta última situação “é afastado do produto, excluído da manifestação.” Acredita-se aqui que em algumas práticas de leitura e escrita, da mesma forma, o leitor é afastado do que lê e do que escreve²³. Nessas leituras pode ocorrer a tentativa de manipulação de idéias para o benefício específico de determinado grupo social, como a proliferação de ideais racista, separatistas, ou, ainda, uma construção argumentativa para a manipulação de posturas de normalização de idéias. Normalizar, por exemplo, impõe incutir verdades “verdadeiras” e, por isso, “indissolúveis”. Não há, numa situação como essa, a possibilidade de reformulações. Esse movimento de normalização anula o sujeito como questionador porque ele fica impossibilitado de perguntar e, pior, de se perguntar. Se observarmos o quanto esse acontecimento revela configurações mais globais, como a que foi descrita por Adorno e Horkheimer (1985), e mais específicas, como as descritas por Certeau (2003), podemos pensar que, num sentido mais amplo ou mais específico, o ato emancipatório de revelação do que se quis dizer na leitura e na produção atravessa todas essas situações. Talvez a ação de rabiscar inscreva a autoria de uma criança num livro, a depender da situação, no entanto e no geral, observa-se essa ação mais como uma atividade de “imitação”, natural a alguns estágios da condição humana. Defende-se aqui que se inscrever é um ato de reflexão. Sendo assim, extrapola o ato mecânico de manipulação de instrumentos ao riscar, escrever, pintar, desenhar. Na realidade se inscrever é produzir significando, em contra-resposta ao dito.

Produz-se sentido todo o tempo e não só quando “se pede” que o aluno leia/produza na escola. O permanente contato com o discurso é emancipador acima de tudo, porque, ao contrário do que se possa pensar, o discurso não é instrumentalização dos “maus intencionados”. Se fosse esse o caso, seria impossível detectar em quais momentos ele parece vincular-se a determinado propósito e isso não é verdade. É preciso pensar em emancipação como disposição de varas para pescar e não de peixes. E mais, repete-se que pensar em emancipação não é utopia²⁴ na medida em que se considera que há possibilidade de, dentro de um

²³Tem que se pensar também no “lado” mercadológico desse discurso que se vê desde a década de 80 do século passado que é o que instiga a “leitura” como instrumentalização do sujeito social, porque, como diz Souza (2004, p.73), tudo isso pode estar apontando que o tema leitura na escola transformou-se quase somente numa questão de mercado.

²⁴Considera-se, junto com Libâneo (1984, p. 49), que as críticas que possam vir a serem tecidas ao que denominaram de “ilusão pedagógica”, podem ser coerentes até certo ponto. No entanto, como também alerta o mesmo autor, o outro extremo faz surgir a falsa idéia de dominação e a implementação de um “reduccionismo político” à prática pedagógica.

sistema vigente, observar nos discursos a intenção discursiva do autor/locutor²⁵. Essa possibilidade pode ser promovida em atividades diferenciadas das de leitura/produção que primam pela não aceitação de pré-construtos e/ou de discurso/idéias dados como unânimes.

Ler sua condição de aluno, a partir da leitura do outro, rever valores, inicialmente dados de “maneira resolvida”, como espaço em que ele, o sujeito, pode trafegar como um questionador é um dos fortes fatores de emancipação do sujeito na coletividade do qual faz parte. Primeiramente, para se pensar em revisões de conceito, precisa-se conhecer o que determinada pessoa, ou, no caso desta pesquisa, determinado grupo pensa a respeito do que se questiona. Com esse propósito, perguntou-se aos alunos acerca de alguns tópicos, como: o que significava leitura para eles? Por que tinham escolhido o Curso Normal? Se o curso tinha correspondido às suas perspectivas? O que pretendiam fazer quando o concluíssem? etc

Ainda no questionário de reconhecimento, no tópico “leitura”, mais especificamente pergunta-se “Como você acha que deveria ser a leitura em sala de aula? Justifique seu posicionamento.” O objetivo com essa pergunta era, além de se estabelecer uma prática que respondesse aos anseios dos participantes da pesquisa, saber o que eles entendiam pelo ato de ler e, principalmente, perceber como eles defenderiam essa prática, fazendo, ao mesmo tempo, com que refletissem acerca do que eles tinham defendido. O ato de reflexão pressupõe, num primeiro momento, a criticidade. Antes de analisar as respostas, é importante entender que criticismo foi um termo inaugurado por Kant e diz respeito a atitude de se avaliar as próprias reflexões com o propósito de estabelecer limites e validade (NICOLA, 2005, p.323). Segundo Nicola (2005, p. 323), o “pressuposto é que a mente deve vigiar a si mesma e inspecionar os próprios produtos”, esses produtos nada mais são do que as causas de ações sejam coletivas ou individualizadas. Se se entender que as ações, que são supostamente individualizadas, formam a coletividade, ajuda-se a se estipular uma responsabilidade acerca dos discursos proferidos e, no caso da análise desse *corpus*, também observar o que está ocorrendo neste contexto mais especificamente. A responsabilidade, nos discursos proferidos, reclama, por conseguinte, uma atividade também junto a forma da língua, o propósito não é só dizer o que é melhor para a coletividade de um modo geral, mas, principalmente, dizer de forma que o sentido, mesmo impossibilitado de ser preso num único significado, dada a dinamicidade da linguagem, seja melhor enredado pela intenção discursiva dos autores, neste caso, os alunos do Curso Normal. Todo esse movimento pressupõe também o uso de gêneros vários pelo sujeito. Em resumo, a proficiência na língua ‘padrão’ também pode gerar a emancipação do sujeito falante. Ele toma o poder instrumental do uso do discurso, para exercer o poder político.

Nas produções dos alunos selecionados para constituir o *corpus* da análise,

25 Segundo Bakhtin (2003, p. 294), a palavra existe para o sujeito em, pelo menos, três aspectos. Num desses aspectos, ela existe como “minha palavra” com uma intenção discursiva determinada.

apenas uma aluna se referiu à prática diversificada e ao modo de como deveria se efetivar a leitura mais especificamente. Júlia responde que

A leitura em sala de aula deveria ser bem animada com paródia, parlenda, piada. Educadas com certeza.

Os demais se fixaram em respostas mais generalizantes e não chegaram sequer a justificar a resposta como foi proposta na questão, à exceção de André que, apesar de também responder de forma generalizante a como a leitura deveria ser trabalhada (“deveria ser repassada para os alunos de modo mais claro”), ele justifica sua resposta com:

para que assim os alunos entendessem o que sendo debatido em sala, e não ‘inrolados’, no momento em que se deve ser passado com clareza e bem objetivo” (destaque dado pelo aluno).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 172) dizem que, quando “perguntamos por que um orador se expressa de maneira neutra, subentendemos o que ele poderia não o fazer e que, e fazendo-o, tem um objetivo”. Ao repensar essa impossível neutralidade, encontrada nas respostas, o fenômeno se revela como indício de algum outro significado. Não querer ou não poder argumentar a respeito de seu posicionamento são possibilidades do desvelamento de uma realidade de deficiência que, às vezes, tentam suprir por trás de *belas palavras* de parâmetros, documentos, “leis e normas”, estipuladas de cima para baixo. O silêncio desses futuros professores são prenúncios do silêncio de seus alunos. Lembre-se aqui da figura construída por Silva (2001, p. 66) “Professor e alunos sempre patinam no mesmo lugar”.

Resta saber o que é ser “enrolado”, na fala de André. O professor, ao ser consultado a respeito desse trecho, disse pensar que tem ligação com o fato de o aluno ter problemas com a leitura e se sentir “enrolado”, ou seja, “em dificuldade”. Apesar de se considerar essa possibilidade, entende-se que uma outra interpretação também poderia ser levantada, a de que o aluno possa se sentir ludibriado por um contexto em que “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”. Um outro momento reafirma essa possibilidade interpretativa. Quando perguntado a esse mesmo aluno se o curso correspondia às suas expectativas, ele diz “achei que ele fosse pouco mais rígido, na questão de cobrança de algumas matérias de base”. Júlia, também respondendo a esta última questão, diz que “não é bem o que eu esperava pois o curso ainda deixa a desejar pela falta de aula”. Logo, a falta de rigidez no curso pode ser relacionada com essa “enrolação” que é citada por André; mais ainda pode se relacionar também com as faltas, não só de aulas, concretamente falando. A falta de seriedade, falta de sensação de coletividade, de compromisso, que ocorre quando, mesmo havendo aula, o que está acontecendo em sala de aula não corresponde aos anseios em relação à leitura. Essas reflexões poderiam ter sido trazidas no momento da pesquisa, mas não foram, não de forma explícita. No diário de campo encontra-se a seguinte justificativa para isso:

Revedo o exercício, percebi que ele pode nos trazer claramente a necessidade da discussão ética a respeito da postura de um professor (o que se espera dele?). Mas... não sei... Parece ser bem delicado o tema agora e pode ser que desvirtue um pouco o foco que já tinha sido traçado por mim e por Antônio na aula passada. Vou ver. (conversar com o professor, se possível ler!) (não esquecer!)

A justificativa em si também se trata de uma discussão ética. A pesquisadora parece também estar envolvida num momento meta-ético. De sua emancipação quanto a fatores de relações de poder (ela diz: “parece ser bem delicado o tema”), depende um trabalho mais ou menos focado no tema que surge dessa atividade. O objetivo inicial era se observar quais os tipos de postura poderiam ser apreendidas, do discurso dos alunos, em relação à leitura e, a partir delas, ver o que eles entendiam por ler. Desse objetivo, surgiram outros possíveis caminhos, inclusive neste momento de relato dos acontecimentos. Para sistematizar a apresentação dessa análise, as respostas serão retomadas e, por fim, serão retomadas num aspecto mais geral.

Logo, outra sugestão de trabalho, levantada nas respostas ao questionário, revela-se pela idéia de leitura como “repasso”. Geovana, por exemplo, diz que

os estudantes do Normal devem praticar muito a leitura com o propósito de saber ler e interpretar um texto para os alunos.

Ainda se encontra, neste tipo de discurso, a concepção de que há um possível significado a ser “dado” para o aluno. Essa idéia de repasse de conhecimento previamente construído não proporciona atos de emancipação em sala de aula, pelo contrário, inibe qualquer indício de uma prática voltada para a construção de uma postura ética.

João, por sua vez, diz:

Acho que a leitura em sala de aula deveria ser sempre feita para todos porque as vezes muitos alunos ainda tem aquele medo de expor em sala de aula.

A concepção de leitura apreendida da sugestão dada, neste caso, é a de oralização dos sinais gráficos. A impessoalidade do possível agente da leitura, visto que ela deveria, segundo o aluno, “ser feita”, é uma externalização do ato. Para João basta que ‘alguém’ lesse, não ele. Talvez o medo da avaliação seja um dos motivos desse receio da leitura. Bajard (2001, p. 77) alerta, neste sentido, para o fato de “se reduzir a ‘leitura em voz alta’ a um meio de avaliação”, talvez o fato de João dizer que a leitura deva ser feita *pele* professor *para* os alunos, por exemplo, seja indício de uma insegurança que pode ter resquício neste tipo de prática avaliativa de leitura. Ou, ainda, reflexo de um ambiente de competitividade de uma concepção filosófica e econômica baseadas no liberalismo. O outro está ali como um possível inimigo.

Esta última possibilidade de interpretação da sugestão dada pode ser mais ampliada com a resposta de Maria Lúcia. Ela diz que a leitura

Deveria ser mais proveitoso pela as própria colegas que não tem atenção com as outras.

Não olhar para o outro pode ter uma diversidade de interpretações, mesmo numa situação tão pontual como foi essa na qual se encontrou Maria Lúcia. Não ter atenção é também não diferenciar, considerar igual, coisificar. Para Adorno, coisificar é não amar. Adorno apresenta o “fetichismo da técnica” como o maquinário que promove a coisificação do homem. “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas” (ADORNO, 2006, p.130). Primeiramente se enfatiza a máquina como objetivo principal da produção, ou seria da reprodução? Esse autor diz:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto-conservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2006, p. 132)

Amor, para Adorno, não é mero sentimentalismo, as pessoas se tornam incapazes de amar por sua frieza com relação ao outro e a si mesma. Será que essa discussão é possível de ser revista no discurso de Maria Lúcia? São colegas e “Não prestam atenção nas outras”, apesar de constituírem um coletivo. Colegas de profissão, inclusive. E, se os anseios não são divididos, neste ambiente, por pessoas que, teoricamente, apresentam as mesmas dificuldades, ou experiências parecidas, o que dizer de uma situação diversa como no ambiente global, por exemplo? A coletividade perdida aponta para a impossibilidade de emancipação, visto que, segundo Marx (2006, p. 112), só

na comunidade com outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos os aspectos; é apenas na coletividade, portanto, que a liberdade pessoal se torna possível.

Se, num contexto de formação, não se considera o coletivo como parâmetro de ação, então, por que se importar com o outro que é seu aluno? Por que, atuando em sala de aula, deveria levantar os problemas que a ele afetam? Por que questionar sua prática e sua responsabilidade como educador?

Uma outra preocupação²⁶ que surge é: será que esse questionamento tem lugar próprio de acontecer? Será que só devo ter essa preocupação no momento “sério” da prática pedagógica, ou mesmo num momento de lazer será que é possível observar a coisificação do outro? Se leitura é tão abrangente quanto a diversidade de atividades que dela podem ser estimuladas, o que dizer da leitura como lazer ou como elaboração de propostas lúdicas?

Nos escritos de Horkheimer e Adorno, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), eles alertam para a condição de aceitabilidade do espectador diante dos

26 Essa preocupação se deu devido ao fato de se ter observado um prevalecer do ensinamento de atividades lúdicas, principalmente nas disciplinas de didáticas (do português, da matemática etc). Apesar de não se ter observado essas aulas, presenciou-se o envolvimento dos alunos na elaboração de jogos, cartazes etc, como recursos de ensino.

“produtos” das *indústrias de cultura e de diversão*. Para esses autores, as cenas, idéias, apelos, são elaborados de tal modo pelo comércio das imagens que você começa a pensar que determinadas práticas, ordenadas por prerrogativas de afastamento do núcleo do trabalho nas fábricas ou no comércio e mais ligadas ao ócio, ao descanso, por exemplo, estão realmente à margem da condição de repetição. Ao contrário do que se pensa, até mesmo nesses momentos encontramos resquícios da condição de mecanização. Há hoje uma indução à diversificação dos gêneros utilizados em sala de aula²⁷. Principalmente, no Curso Normal, essa diversificação pode englobar alguns gêneros considerados mais infantis, ou mais direcionados ao público alvo desses professores, a exemplo, o gibi. Essa propensão pode levantar problemas ainda mais graves a prática pedagógica se se pensa gibi como mera atividade recreativa, sem maiores proporções educativas. E mais, nas práticas discursivas, podemos considerar que as condições de mecanização são reiteradas tanto no momento da leitura como no de escritura, da pintura, de qualquer expressão mais livre. Ao leitor caberá “ler”, “apreendendo” o dito de forma passiva, do mesmo jeito, escrever como foi previamente postulado. Leitura e escrita seriam duas práticas de reiteração da mesma postura reclamada pelo modelo reprodutor. A exemplo do texto “O menininho”, mesmo se era uma atividade de pintura não se poderia “pensar” por si. Aqui, parte-se do pressuposto de que é possível “brincar” passivamente, ou ativamente.

O que se pode observar, de um modo geral, com essa atividade é que os pequenos movimentos de emancipação ocorreram em diversas situações e em gradações diferenciadas.

A relação entre ética e emancipação, título desse capítulo, pode ser observada a partir da leitura que se fez de discussões surgidas durante a pesquisa. Em alguns casos, como o que pode ser apontado nas notas de campo da pesquisadora, essa possibilidade de trabalho foi ignorada, o que se aponta como lacunas deste estudo. Em outros momentos, como no caso da discussão sobre a assiduidade, ou no caso do texto de Maria Lúcia, esse encontro foi revelado.

No próximo capítulo, a relação que será desenvolvida é a existente entre a ética e a argumentação. Para isso, inicialmente, será explicitada a diferença que se procura estabelecer entre moral e ética (RUSS, 1999) e novamente será justificado o interesse neste campo. Ao mesmo tempo em que a argumentação será configurada teoricamente, mostrar-se-á como foram efetuados os trabalhos em sala de aula com os alunos deste estudo.

27 Ressalta-se que esse tipo de enfoque, justificado pelo mero reconhecimento e classificação, por si só não basta.

Capítulo 3 – ÉTICA E ARGUMENTAÇÃO

Agora podemos fazer nossas reivindicações éticas e políticas em virtude de nossa natureza humana comum, e não mais por conta de razões paroquiais, paternalistas ou meramente culturais.
Eagleaton

3.1 Afinal, o que é ética ?

Sgreccia (2007) afirma que a ciência ética e a ciência experimental, apesar de parecerem estar bem distantes, por necessidade, deveriam caminhar juntas. O motivo é que a segunda se presta, dentre outras coisas, a descrever fatos e, ao descrevê-los, incorre em problemas éticos que, às vezes, desestabilizam normas e valores vigentes. Dir-se-ia ainda mais, o problema também se encontra no fato de se tentar, algumas vezes, “naturalizar” certas práticas com discursos aparentemente incontestáveis de “é fato, é certo”, como se a interpretação dada também fosse “fato”. Se a apreensão desses fatos é atravessada por diversos campos ideológicos, de intenções políticas-filosóficas entre outras, não se poderia pensar em ‘fato’ como estado bruto de matéria, sem permeações de significados, sem ações da própria linguagem.

E, como foi dito por Sgreccia (2007), se mesmo na ciência experimental há a necessidade de se enfatizar a ética, pois esta última perpassa as ações da primeira, pode-se considerar que, da mesma forma, a ética está presente a todo o momento no trato com a linguagem como atividade social, visto que a ética é parâmetro dos acontecimentos dos fatos de língua, pois “normas e valores refletem posições discursivas específicas” (MOITA LOPES, 2006, p.103). Pela relação de dialogicidade, o contrário desta afirmação, de que as normas e valores podem refletir posições discursivas, também é verdadeiro, ou seja, as posições discursivas, no caso deste estudo, reveladas nas atividades de produção, “refletem” normas e valores e reestruturam discussões éticas. Bakhtin (2004, p. 404), por exemplo, diz que não considera que os “sentidos” mudem, necessariamente e de forma direta, os fenômenos, até porque, ainda segundo esse autor, o sentido dado é ainda mais forte do que qualquer força que pudesse vir a afetar a “composição real” de um fenômeno. Mas, continua ele, ao mesmo tempo, o sentido muda sim a realidade. Ele faz com que tudo possa continuar como antes, mas adquira um novo sentido, seja uma outra coisa.

Esse é o ponto chave do motivo de se considerar ética como apoio imprescindível para a efetivação do que se “discursa”, no sentido mais pejorativo dessa última palavra. Se uma mesma palavra pode ser utilizada pelo “mocinho” e pelo “bandido”, com sentidos diferentes, não se pode mais pensar em linguagem apenas como forma a ser decodificada. A discussão ética surge ao se considerar que, primeiro, falar em sentido é falar em algo que vai além da dicionarização e, segundo, pensar em mudança social é pensar em ação discursiva, além do sentido de fonação de jargões ‘politicamente corretos’. A postura de um professor que forma outros professores é desestabilizada e, por isso, deva ser desestabilizadora. Assumir o momento em que se vive, o momento em que as coisas acontecem de maneira tão

rápida que não se consegue discutir uma notícia por mais de uma semana, pois ela se torna velha rápido demais, faz parte hoje de mais um item a se considerar no processo de ensino-aprendizagem. Há uma necessidade de rever valores e significados ao mesmo tempo em que estes acontecem, por isso que o silêncio que se pedia para que o “repasse” de conhecimentos ocorresse não responde mais aos objetivos que se avultam diante dos professores. Hoje, tentar repetir a encenação do professor que fala e o aluno que ouve não promove o encontro de tantas mentes que, em diálogo com o meio, podem, por exemplo, ter acesso ao que disse Kant pelo Jornal de Domingo, num quadro sobre filosofia, direcionado ao público ‘leigo’. Logo, agir com ética é agir com ela mesma, ou seja, é tratar da própria noção de valor social e decorrências desses valores para a sociedade como um todo intersubjetivo.

A palavra ética vem do grego *ethos* que, segundo Marcondes (2007, p. 09), significa conjunto de valores de determinada sociedade. Rios (1995, p.126) diferencia *Moral* de *Ética* da seguinte forma: “Enquanto a moral é o conjunto de princípios que norteiam a ação dos homens, chama-se ética a reflexão crítica sobre estes princípios”. Fazer essa diferenciação é importante pois, ainda como diz Rios (1995, p.126), a “ética coloca-se no espaço da *filosofia*, de um pensamento crítico que quer olhar com *clareza*, com *abrangência*, com *profundidade* os problemas que se colocam aos homens em sua vida” (grifo do autor). A moral pode, dessa feita, aparentemente ser considerada como regimento instituído, num movimento normativo para ética. Russ (1999, p. 08), acerca da diferenciação entre moral e ética, diz que

A ética se esforça por desconstruir as regras de conduta que forma a moral, os juízos de bem e de mal que se reúnem no seio dessa última [a moral]. O que designa a ética? Não uma moral, a saber, um conjunto de regras próprias de uma cultura, mas uma “metamoral”, uma doutrina que se situa além da moral, uma teoria raciocinada sobre o bem e o mal, os valores e os juízos morais.” (p. 08)

Fazer essa diferenciação é primordial, principalmente devido às críticas que lançam a respeito dos estudos que têm por tema à ética. Tratar de ética não é estipular verdades, mas sim problematizá-las; é trazê-las para serem oralizadas e discutidas em sala de aula. Ao mesmo tempo em que se defende essa prática — e retomando o que foi falado a respeito das significações que podem ser dadas de maneiras bem diferentes, ocasionado situações diferentes —, concorda-se com Moita Lopes (2006, p. 103) quando esse, baseado em estudos de Rosenau (1992), Chouliaraki e Fairclough (1999), diz que, “tendo em vista alternativas e significados diferentes, é legítimo preferir uns e refutar outros”. O importante, nessa situação, é pensar que, ainda como ressalta Moita Lopes (2006, p. 103), a “escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros.” O professor, nessa feita,

Se essa postura hoje é mais fácil de se defender, nem sempre foi assim, segundo Dosse (2003, p. 346),

No momento estruturalista, quando a filosofia se pretendia a ciência social das

ciências sociais, a teoria suprema das práticas, a simples menção de uma dimensão moral aparecia como arcaísmo deslocado. Fazendo frente a uma demanda social opressiva do Estado que erige comitês de ética para resolver um número crescente de questões de sociedade, os filósofos são chamados a utilizar seu instrumental conceitual a fim de iluminar o debate público.

Pela justificativa apresentada por Dosse (2003), mostrada acima, pode-se dizer que pensar em ética num contexto estruturalista é não estar dentro do sistema privilegiado, pois pode, usando as palavras do autor, ser rotulado de uma preocupação “arcaica”. No entanto, há uma necessidade imanente, ainda motivada pela não efetivação dos ideais de modernidade, ou, como diz Dosse na citação, pela “demanda social opressiva do estado”.

O interesse pelo campo ético pode ser justificado em várias instâncias do que foi esta pesquisa. Primeiramente, pela crença que as pesquisas que se configuram no campo das ciências humanas têm um diferencial de comprometimento social que faz com que o pesquisador assuma a responsabilidade própria de sua condição de interferência no campo de estudo. Em segundo lugar, a pesquisa-ação, nome dado ao tipo de estudo que foi feito, faz pressupor relações de relativo engajamento entre participantes, o que põe em relevo choques de constituição ética de cada um deles também. Em terceiro lugar, mas não menos importante, apesar de considerar que o sofista foi mal interpretado, devido “as críticas que fizeram sobre ele Sócrates e Platão” (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 94), o trabalho com a argumentação traz reminiscências de uso específico ao qual subjaz um antagonismo ético, significa dizer que argumentar, por vezes, é relacionado ao ato de *engano do outro*, pois nos remete à “sofística”, ou o que se possa pensar do “movimento sofístico” como parâmetro de ação. Uma prática que desse ênfase as possíveis estratégias argumentativas poderiam apontar para objetivos escusos de engodo e burla do outro. Logo, considerar ética é diminuir esse possível elo que, como justificado acima, teve razões outras que não a verdadeira prática. Um outro fator que pode ser destacado como justificativa é a própria condição histórica-social em que nos encontramos, como já foi indicado pela citação de Dosse mais acima, e que, abaixo, pode ser ratificada nas palavras de Russ (1999, p.13):

Quando desmorona a concepção de uma história em progressão, quando ninguém dá mais o menor crédito ao tema de um proletariado liberador do gênero humano, quando funcionam a desilusão ou a dúvida quanto a todo projeto global de sociedade, então é preciso inventar novas normas éticas ou nos elevarmos até o pensamento de fundamentos inéditos

Fala-se hoje em auto-destruição do sistema neo-liberal e do homem social²⁸, o que, não eufemisticamente, prefira-se nomear de uma busca de valores, subsidiada ainda pelo desencanto das promessas da modernidade. A desumanização é resultado de um processo de degradação de certos valores de auto-preservação da espécie, seja no âmbito mais estritamente ecológico-biológico, seja na perspectiva social mais

²⁸ Entende-se como como homem social àquele que se constitui nas relações interpessoais.

abrangente. Tonet (2005, p. 126) aponta para um estado de “degradação profunda da vida humana”. Essa possível constituição de uma nova ordem em processo faz com que se pergunte: para onde todos estão indo? O que o passado em confluência com o que se vive hoje aponta como pistas de futuro? Refletir acerca do que se está configurando como consenso ético é possibilitar um questionamento acerca dos propósitos que esses possíveis consensos estão respondendo ou dando respaldo. Essa idéia é justificada ao considerar a fala de Bakhtin (2003, p. 45) dizendo que

todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

A sala de aula é ambiente privilegiado para esse exercício de visualização humana-social. Mas o que seria observar o ético, por exemplo, no que se espera de ser crítico hoje?

Nos documentos oficiais que servem como Referencial Curricular da Escola Normal – Médio (2004, p. 43), encontra-se, no tópico referente a Língua Portuguesa, a seguinte descrição de ementa: “Compreensão dos mecanismos que regulam a nossa língua através de textos representativos da nossa cultura, de diferentes tipos e modalidades, para o desenvolvimento do potencial crítico e das competências: interativa, textual e gramatical.”

Não só neste documento, mas em qualquer outro que sirva de parâmetro hoje, pode-se encontrar o termo “crítico”, como adjetivação de “sujeito”, “postura”, “potencial”, “visão”, “discussão” etc. Mas pouco se vê a respeito de um posicionamento objetivo a respeito do que poderia ser essa criticidade. Ao mesmo tempo o contrário, ou seja, o não-crítico é facilmente apontado, como a exemplo da primeira professora do texto “O menininho”. A facilidade de se nomear o que não é crítico não torna fácil a “descoberta” de uma maneira de se trabalhar de forma diferente e contrária, ou seja, crítica. E, quando não se encontra uma resposta satisfatória a essa pergunta, só resta repetir ou se utilizar o que se conhece, ou viveu em sala de aula. Se criticidade aponta, de modo insipiente ainda, para a possibilidade de discussões a respeito do que se vive hoje, na busca de uma possível emancipação do sujeito, conseqüentemente, a discussão do que é ético, “naturalmente”, surge nessas discussões. A dimensão que é dada a essas discussões é o diferencial nas práticas pedagógicas que visam a uma competência *interativa, textual e gramatical*, como diz o documento, ou, ainda mais amplamente, *discursiva*. Se o professor não se dá conta desse fenômeno tudo que é discutido em sala de aula, toma forma de mera especulação de opiniões, ou mero jogo argumentativo.

A responsabilidade coletiva desse “surgir de uma nova situação” reclama um novo profissional, engajado e incomodado com os fatos que lhe são “dados”. Esse profissional se questiona, questiona sua prática e pode até, em determinados momentos, se mostrar frágil e indeciso. A redescoberta de uma necessidade outra que

não só de mero reconhecimento das respostas “certas” convoca um novo professor. Preocupado com a humanidade que ele faz parte e que ele, de alguma forma, toma nas mãos. Mesmo para aqueles que não se propõem a fazer um trabalho diferenciado, crítico, a contingência da diversidade e da culturalização bate a sua porta. Ele pode “fazer de conta” que seus propósitos devem ser outros (vestibularizar alunos?), mas a discussão ética aflora como “ar” em sua sala de aula. Ele abafa com práticas obsoletas, com memorizações pardas e com a falsa felicidade de “boas notas”, na verdade ele tenta não participar, mas as discussões surgem.

Dosse (2003, p. 346), comentando a respeito de uma retomada de discussões éticas na França, pergunta “A redescoberta atual da filosofia moral na França constitui o sintoma de um simples recuo sobre a tradição filosófica e anuncia um retorno do moralismo de antanho?”. Ele responde veementemente que não, pois como também se demonstra neste estudo, não acredita em retornos, mas em re-significações, re-visitas e deslocamentos (DOSSE, 2003, 346-347). Este último, citando Paul Ricoeur, fala de uma filosofia do agir, complementando que esta “concentra seu questionamento sobre as motivações, sobre as finalidades da ação humana e assim sobre as formas de normatividade que ela implica.” (DOSSE, 2003, p. 346). A indagação hoje é pela finalidade, a busca da razão da *razão* ou, melhor dizendo, busca da função do aprender. O que se espera do sujeito, além da sua responsabilidade coletiva da humanização? Isso pode ser traduzido por criticidade, autonomia, poder de decisão? Acredita-se que sim. No início do século passado esperava-se que, depois de alfabetizados, os cidadãos pudessem votar e esse interesse fez com que tivesse havido um entusiasmo pela educação (GHIRALDELLI JR., 1990, p.17). Nos meados do século passado o interesse se voltava principalmente para o mercado de trabalho, devia-se formar para a profissionalização, no Brasil, por exemplo, com a política de Juscelino Kubitschek defendia-se que mesmo nas séries iniciais, já se deveria visualizar esse propósito (GHIRALDELLI JR., 1990, p.131). E hoje, o que se espera do cidadão?

Em 1999, Jacqueline Russ anunciava, em sua obra *Pensamento Ético Contemporâneo*, o retorno da filosofia ética, como se os anos em que vivíamos fossem prenuncio de uma nova ordem axiológica do ser, anos de renovação ética (RUSS, 1999, p. 5). Marcondes (2007, p. 9-15), na introdução de sua antologia “*Textos Básicos de Ética*”, diz que o interesse pela ética tem surgido devido a novas conjunturas sociais em campos como: a bioética e a ecologia. E, mesmo na arte, é possível visualizar a ética (VALLS, 2006, p. 09). Esses vários campos de surgimento ou de retomada da discussão ética reforçam a posição de Dosse (2003, p. 347), quando esse diz que

Quando a sociedade convoca especialistas para estatuir sobre os incidentes sociais da tal ou qual inovação científica, isso é sinal da importância atribuída pelos poderes públicos ao setor convocado para a arbitragem. É manifestamente o caso no domínio da inteligência artificial, da robótica, da biologia molecular, que adquiriram assim seu estatuto de ciências maduras. A ética acompanha portanto as inovações científicas que requerem uma

retomada filosófica enquanto questões essenciais do vínculo social.

Na bioética, há novos rumos na engenharia genética, por exemplo, que fazem com que novas concepções do que significa “ser vivo” tragam discussões acirradas. A possibilidade de escolha da cor de olhos de seu filho, a decisão em interromper uma vida, em benefício de outra, ou pior, o questionamento de quando se pode denominar que um ser é *ser vivo*, ou não, como foi mencionado acima. E nesse ponto, a nomeação pela palavra, o poder de se nomear algo como isso ou aquilo, é o nóculo da discussão, percebemos o quão pode ser importante a linguagem, o quanto ela pode mudar rumos e concepções.

Na ecologia, o grande problema, sem dúvida, é a forma como o homem foi tomando os espaços no globo terrestre, sem se dar conta de como essa ocupação desenfreada traz conseqüências irreparáveis, não só para ele mesmo, como para os demais seres vivos com que convive.

Destaca-se também, como espaço de discussão ética, a família que, no contexto social brasileiro, toma novas formas. Vemos, freqüentemente nos noticiários, casos de fratricídio, parricídio. Quem não lembra do caso Richthofen? As drogas, novas formas de conceber a liberdade; a mulher que, hoje, muito mais do que antes, tem que sair para trabalhar, novas constituições familiares, que não mais se resumem a um pai, uma mãe e filhos, esses são só alguns dos fatores que mudaram e continuam a mudar a realidade familiar e os significados éticos.

Outro campo em que a ética também pode ser considerada como fator de exercício contínuo é o ambiente escolar. Espera-se que o aluno seja um sujeito crítico e, conseqüentemente, auto-crítico, como já foi debatido anteriormente. Espera-se que o aluno possa compreender os significados de determinado texto, possa refletir acerca de determinado tema. Fala-se também da importância de se tratar de temas do interesse do aluno em sala de aula e que esses temas sejam relevantes para sua constituição como cidadão, ou ainda, retornando ao “Referencial da Escola Normal”, textos que representem sua cultura. Em resumo, destaca-se, principalmente, a compreensão, a criticidade e o tema tratado. Nesses três destaques pedagógicos-metodológicos, a ética está presente, pois os significados são construídos e não mais ‘dados’ por um autor autorizado a quem todos deveriam repetir. Como diz Dosse (2003, p. 345), “ela [a dimensão ética] se tornou indispensável no quadro da inflexão pragmática atual na medida em que, como diz Peirce, a verdade é produzida pelo grupo.”

Em primeiro lugar, ser crítico pressupõe elaborar contra-respostas ao que está sendo lido/ouvido. Os contra-argumentos podem condescender, ou não, com o discurso fonte e um “ato pode ser considerado ético sempre que seu autor for capaz de explicitar seus motivos e justificá-los, assumindo integralmente sua atitude.” (MARCONDES, 2007, p. 12). Então não basta que o aluno se posicione diante do que é lido, mas é importante que, principalmente, ele assuma essa sua atitude dentro de uma preocupação coletiva. No que se refere ao tema tratado em sala de aula, vê-se

que, de qualquer forma, encontram-se elaborações de verdades, seja qual for o trabalho que o professor desenvolva. O que poderá mudar é a forma como essas “verdades” vão ser tratadas: como discurso dogmático ou como possibilidade de diálogo, de refutação do dito etc. O professor no caso de não reconhecer o lido sempre como verdade, mas como problematização, poderá fazer um trabalho ético de suma importância, pois tratará de trazer novas construções éticas para uma reflexão conjunta com seus alunos, levando em conta cada realidade. A linguagem, como na fábula de Esopo, pode ser a melhor coisa do mundo, ou a pior coisa do mundo. Seu uso é quem vai dar o rumo seja para o bem e do mal, considerando as mudanças de perspectivas.

As micro e macro transformações histórico-sociais têm com o discurso uma relação intrínseca. Essa relação é ideologicamente construída e também constrói as ideologias. Mas toda esse processo é referenciado pelo sujeito que profere o discurso. Bakhtin (2003), por exemplo, defende a autonomia do sujeito, não no aspecto total, mas também não o subjugam a ações exteriores a ele. Sobral (2005, p. 24) liga o pensamento bakhtiniano ao círculo no qual ele fez parte no século passado, ele diz: “O círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”. Quanto à ética, pode-se dizer que, considerando o sujeito como ser inserido em transformações, como caracterizado anteriormente, fazendo parte e se fazendo parte das mudanças sociais, a ênfase na reflexão das mudanças e o que elas significam para si, como individual no coletivo, é realização plena de sua condição de sujeito crítico emancipado. Sobral (2005) diz que o sujeito que toma decisões éticas

o faz em sua vida concreta, cujas as especificidades incidem sobre sua decisão, em vez de aceitar a proposição de que a forma e o conteúdo dessas decisões estejam fundados numa moralidade transcendente, configurada, por exemplo, no imperativo categórico, ou seja, o círculo refuta a idéia de decisões morais que existam independentemente do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito. Isso, no entanto, não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização, a partir do específico, que é por outro lado justo um dos pontos altos de toda a arquitetura dialógica bakhtiniana. (p. 23)

Exemplificando com uma mudança que trouxe um posicionamento dito transcendental, ou pelo menos, considerado assim, temos a concepção de ser socialista que fez com que se repensasse a noção de propriedade. Quando da queda do ideal primeiro, o que antes era considerado como algo errado, ou mais, eminentemente inaceitável: a propriedade privada, hoje já é considerado como importante para a auto-realização humana (VALLS, 1999, p. 74). Essa idéia surge em relação direta com a postura de acumulação de bens. Com a revolução industrial, percebe-se que as mazelas sócias não têm relação tão direta, como se pensava, com a falta de conhecimento, parca tecnologia etc., ela tem relação sim com as relações interpessoais (TONET, 2005, p. 126). As relações interpessoais perpassam e são transpassadas pelas palavras. Logo, a linguagem assume um papel muito importante na vida social, ou do que possa vir a ser, não só no tocante a denominação em si

(palavra como ação), mas, principalmente, no que ela representa no significado. Os significados escapam e se re-significam. Um estudioso da língua não consegue retirá-la do meio onde ela vive, a língua respira a continuidade, não fica parada para que a observem. E o homem vai com ela, ele é ela.

No entanto, mesmo com toda essa necessidade de reflexão ética, o que não se pode deixar de apontar é a problemática que se observa ao tratar desse tema. Porque não é possível, a partir de determinado grupo social, estabelecer regras éticas para o emprego geral de uma moral ideal, nem tampouco é essa aqui a intenção. Por esse motivo, defende-se que o ato de argumentar, transpassado pela reflexão ética, é uma postura viável para a necessidade de uma nova perspectiva de ensino na contemporaneidade²⁹, visando a um sujeito crítico emancipado.

As mudanças histórico-sociais apontam para uma homogeneização de ações-respostas dos indivíduos, sejam quais forem suas tradições, culturas, raízes. É o efeito “coca-cola” operando para uma massificação automatizadora, conduzida pelo apelo da mídia e justificado pelo contexto sócio-econômico. Tratar linguagem como operante neste movimento reprodutor é considerá-la como emancipadora nos contextos em que se privilegia a ação do homem visando a ele mesmo. Ensinar Língua Portuguesa não é apenas tornar o sujeito apto a escrever uma petição nos moldes do que se espera para esse gênero, é possibilitá-lo a perceber que esse instrumento não é mera aprendizagem escolar a ser “treinada” e “copiada” em provas.

Mesmo considerando que os “ventos mudam”, eles são teleguiados por uma corrente de interesses de mercado, que pressupõe a história, por sua vez. Pensando que a linguagem constitui o homem e é constituída por ele, ela é a mola mestra também dessa condição de falsa homogeneização de interesses, no entanto, como palco de forças antagônicas, também é ela, a língua/linguagem que possibilita a libertação desse falso estado. E a história humana, nesses dois movimentos é causa e efeito dessas performances.

Em determinada reflexão de Eagleton (1998, p. 76), ao comparar os seres humanos a lesmas, ele chega à conclusão de que o homem tem a linguagem como seu principal diferencial dos demais animais. Até aí nada de muito extraordinário e novo. No entanto, quando ele diz que “só uma *criatura lingüística* poderia ter história” (EAGLETON, 1998, P. 76) (grifo do autor) e que o fato de ter o “dom da linguagem” pode fazer com que essa criatura se desenvolva “muito rápido”, ele alerta para algo imprescindível para a própria condição de sobrevivente que temos. Ora, se realmente estamos num turbilhão de acontecimentos, em que reflexos de contra-respostas aos acontecimentos, em sua maioria, são insuficientes, as “coisas” (fatos, atos, novas concepções) podem passar de forma despercebidas num primeiro momento. “Uma criatura condenada ao significado nunca deixa de correr perigo”, afirma Eagleton (1998, p. 76), o perigo seria não perceber quando essas mudanças levam para um

29 Não se pretende neste trabalho tratar de concepções dos estudos pós-modernos mais especificamente, mas, ao mesmo tempo, acredita-se que o momento traz características próprias que são reveladas pela constituição econômica-social-histórica e lingüística, independentemente da preocupação em denominá-las como próprias do bojo de estudos da pós-modernidade, da modernidade tardia etc.

caminho sem volta. Mas o sujeito, a depender da forma como desenvolveu sua possibilidade de transgressão e, aqui, a escola entra como fator preponderante, pode se proteger dessa situação. Eagleton cita, como prova dessa possibilidade, os atos de fala que podem ser violados, mas, mesmo assim, compreendidos.

Pensando que há um jogo ético nas formas de relacionamentos, a mão dupla da troca “reflete e refrata” (BAKHTIN, 2003) as disposições histórico-sociais dos indivíduos, constituindo novas formas de conceber o mundo e constituindo as próprias relações intersubjetivas. Como essas formações nos são dadas antes mesmo da possibilidade de reflexão acerca delas, considera-se que há uma necessidade permanente revisão de “onde se espera ir”, do que aconteceu agora há pouco. Quais os objetivos maiores de se viver em sociedade? O que significa estarmos em um ambiente, aparentemente dissociados do “mundo lá fora”, sendo monitorados/encaminhados/direcionados/sugestionados por um indivíduo denominado “professor”. Quais as responsabilidades desse? Qual a minha responsabilidade?

A ética hoje pode ser considerada como algo privado ou individual. De acordo com o contexto em que se vive, as realidades éticas vão se reformulando, e outras vão coexistindo, até que uma se torne a “mais normal”, não naturalmente, claro. Os motivos para a eleição de uma postura em detrimento de outra tem seus calços políticos-econômicos influenciados, e suas razões baseadas no desejo poder, até certo ponto. Mas, ao mesmo tempo em que consideramos certa relatividade na conceituação ética, concordamos com Valls (1999, p.70) quando diz que em um “país de analfabetos, falar de ética é sempre pensar em revolucionar toda a situação vigente”, conseqüentemente, se falamos em mudar a situação vigente, falamos também em questionar a situação política em que nos encontramos:

Assim é verdade que as grandes reformas de que nosso país necessita não são questões apenas éticas, mas também políticas, o inverso não é menos verdade: Não são só políticas, são questões éticas que desafiam o nosso sentido ético. (VALLS, 1999, p. 73)

Pensar em reformas, em necessidades pressupõe valorar algumas posturas em detrimento de outras. Retoma-se, neste momento, a pergunta efetuada por Ivo Tonet (2005, p. 126), na obra *Em defesa do Futuro*, que é: como distinguir o que é positivo do que é negativo no processo de tornar homem do homem? O que seria eticamente responsável por essa transmutação humana-social? Tonet, para responder a essa pergunta, apresenta o que é positivo nos seguintes termos:

Partindo do trabalho como momento fundante do ser social, podemos constatar que ser homem é (obviamente de modo sempre processual) ser criativo, social, consciente, livre e universal. De modo que o que permitir, ao homem expandir, cada vez mais, as suas potencialidades, construir um mundo adequado a uma vida digna, criar bens que possam atender a suas potencialidades [...] terá caráter positivo.

E, para ele, o que é negativo está nas atitudes contrárias aos pontos positivos, ou seja, o não agenciamento a vida digna, a negação do acesso ao

patrimônio espiritual e material, entre outros. O que ocorre, entretanto, quando se fala em ética é que essa pode responder a interesses de normatização de uma “verdade” que necessariamente estará ligada ao processo de humanização do homem.

A ética hoje pode ser considerada como algo privado ou individual. De acordo com o contexto em que se vive, as realidades éticas vão se reformulando, e outras vão coexistindo, até que uma se torne a “mais normal”, não naturalmente, claro. Os motivos para a eleição de uma postura em detrimento de outra tem seus calços políticos-econômicos influenciados, e suas razões baseadas no desejo poder, até certo ponto. Mas, ao mesmo tempo em que consideramos certa relatividade na conceituação ética, concordamos com Valls (1999, p.70) quando diz que em um “país de analfabetos, falar de ética é sempre pensar em revolucionar toda a situação vigente”, conseqüentemente, se falamos em mudar a situação vigente, falamos também em questionar a situação política em que nos encontramos

3.2 A contra-argumentação: o que é e como se efetiva

Vários são também os estudos que se prestam a observar a argumentação. Observam como ela pode ocorrer em certos contextos, como no júri, por exemplo. Como é possível encontrá-la em diversos gêneros, como no *defesa pública*, gênero *dissertação* etc. Alguns desses estudos observam também quais as “marcas” lingüísticas que podem apontar para determinado tipo de segmento argumentativo. Esses estudos podem querer observar, também, se determinado texto é predominantemente argumentativo ou não, ou ainda, como alguns veículos de comunicação possuem o discurso predominantemente argumentativo. A partir dessas constatações, pode-se passar, ou não, para uma análise dos motivos do emprego da argumentação, levando em conta outros fatores, esses aparentemente externos ao ato argumentativo. Neste estudo, pretende-se observar nuances contra-argumentativas em discursos escritos e/ou orais de determinados alunos, ao mesmo tempo em que os observa como indícios de espaço emancipatório. É imprescindível também possibilitar o desvelamento das implicações éticas desses espaços, num movimento contra-argumentativo.

Chama-se de movimento contra-argumentativo porque se considera, junto com Bakhtin (2003, p. 327) que o sujeito, ao falar já está em relação dialógica com algum dito anterior. “Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da ‘alma’ do falante, não pertence apenas a ele.” (BAKHTIN, 2003, p. 327-328). Então, apesar de considerar, junto com Koch (2000, p. 19), que as relações interativas, dadas pela/na língua, são inerentemente argumentativas, considera-se que se configuram numa condição “contra-argumentativa”. Essa postura traz um diferencial para este estudo porque se considera, também, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que há uma *intenção* na (contra-) argumentação, ela é direcionada a uma ação precisa, a ser desencadeada no auditório (leitor/ouvinte), com o propósito de excitar as paixões,

emocionar seus ouvintes, de modo a desencadear uma adesão.

Esses autores estabelecem uma distinção entre persuadir e convencer. Segundo eles, persuade quem se direciona para um ouvinte particular e convence se para um ouvinte universal. No entanto, concordando-se com Osakabe (1999, p. 102) que, “dadas as intenções mais ou menos generalizantes de sua argumentação, portanto, dado o caráter mais ou menos geral do ouvinte a quem pretende dirigir-se, o locutor se assume enquanto universal ele próprio” e essa diferença, neste trabalho não será relevante. Já essa característica contra-argumentativa da fala deve ser revista como uma possibilidade de trabalho lingüístico em sala de aula. Não é uma busca da instrumentalização de recursos contra-argumentativos para se efetivar o lema “lutar com as armas do inimigo”. Essa prática em sala de aula pode ser vista como descortinar de uma nova dimensão nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa³⁰. Este não deve apenas ter como finalidade o uso prático, antes, deve ser alerta para a possibilidade de se ver essa intenção no outro e também para dirigir suas próprias responsabilidades éticas. Não é simplesmente pensar numa luta entre o bem e o mal, Quanto aos objetivos do ensino de LP, pode-se observar nas práticas alguns como:

- Objetivo 1 – “Para o aluno escrever bem e passar no vestibular (concursos, entrevistas, etc)”.
- Objetivo 2 – “Para o aluno poder viver em sociedade, ter vários níveis de letramento, ser auto-suficiente, poder circular em sociedade”.
- Objetivo 3 – “Para o aluno compreender o que ocorre a sua volta e poder, se quiser, influir em seu futuro.”
- Objetivo 4 – “Para o aluno poder compreender, nas entrelinhas dos discursos, o que “realmente” significa “aquilo que ele leu/viu/ouviu em determinado panfleto/comercial/debate etc.”

O interessante é que esses objetivos são, nos discursos de alguns, excludentes entre si. Não se vê a possibilidade de articulação entre eles, ainda, talvez moldadas na idéia de que ou você “serve a Deus ou ao diabo”. Não é possível sequer pensar na possibilidade de se fazer um trabalho que faça com que o aluno refletindo acerca do que escreveu “bem”, possa ser emancipador de sua condição, através do conhecimento. Ainda se escuta dizer, por exemplo, que o lingüista é “inimigo” da gramática normativa, mas não pensam essas pessoas que esses mesmos lingüistas utilizam a norma padrão para escrever, então, como seriam inimigos? Apenas se critica a maneira como a põe em sala de aula como núcleo das atenções e o objetivo a ser alcançado.

Quando se fala em contra-argumentação, caso se tenha como centro do universo de discussão a gramática normativa, pensa-se em uma relação de estruturas lingüísticas que, ao “decorar”, poderei “empregar” automaticamente. Mas, se se extrapola essa visão, pensar-se-á nela como uma atividade primeiramente política,

30 Destaca-se aqui a diferença em se estipular uma receita de como “bem” ensinar a Língua Portuguesa, não é propósito deste estudo estipular “a” forma de se trabalhar a Língua portuguesa em sala de aula.

porque é perpassada pelo social de maneira ampla e mais central, nela serão encontradas e se discutirão as formas de poder explícitas e implícitas, será possível observar como a lógica de mercado a constitui a favor de certas ideologias e, mais ainda, poderá se pensar a que ela se contrapõe, eticamente falando.

Para Vigner (1988, p. 112-113), a “aquisição” (apropriação)³¹ da argumentação ocorre por duas formas distintas, a saber, pelos *componentes* e pelos *procedimentos*. Os componentes, ainda segundo esse autor, estão atrelados ao nível frasal, e os procedimentos, ao nível discursivo. Considerar um em detrimento do outro não seria coerente com a perspectiva de língua como construto social. Só o que efetivamente se diz/escreve tem relação com o sujeito e com sua realidade e o que está na “língua” existe apenas como possibilidade potencial (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Vigner fala também que se pode criar o hábito no aluno ao “manipular” formas básicas da construção da argumentação em exercícios, mas, ao mesmo tempo, e coerentemente, considera que não se pode reduzir a prática argumentativa a um “inventário de estruturas léxico-sintáticas”. No entanto, ele propõe que os componentes devam ser “adquiridos” pelos alunos e o trabalho com os procedimentos deva se dar numa etapa posterior. Ao contrário do que defende o autor, acredita-se que as formas lingüísticas, e os procedimentos de uso dessas mesmas formas no discurso, devam ser trabalhadas não de forma dicotômica, mas sim como constituintes de um único acontecimento. Tampouco esses níveis de reconhecimento devam obedecer a uma progressão pré-estabelecida, ou seja, não se considera que o conhecimento das formas dos componentes argumentativos, descontextualizadas, possam funcionar como parâmetro para seu uso efetivo. Essa postura é justificada pela concepção de língua que permeia este trabalho que é aquela vista no contexto de uso, servindo a propósitos explícitos ou não. Logo, atentar para uma forma específica, a argumentação, no uso da escrita e da oralidade, seria uma maneira de fazer com que o sujeito faça uso da língua, aqui considerada como “um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 2004, p. 127), de forma a exercer sua condição de ser social.

Acredita-se que trabalhar com a defesa de posições, intenções e objetivos, no intuito de estabelecer a conduta ética de posicionamento do sujeito leitor e produtor de textos (orais e/ou escritos), é um possível caminho para a constituição de um sujeito emancipado.

Pensar dessa forma é pensar que a linguagem é inerentemente retórica. Mas, antes de estabelecer uma significação própria de retórica neste trabalho, tratarei um pouco mais a respeito da argumentação.

Citelli (1994, p.29) ressalta que a argumentação “é propriamente o procedimento que tornará a tese aceitável”. Koch (2000, p. 17) aponta que argumentar é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões”. Portine (1983, p.13) compreende

31 Prefiro o termo apropriação a aquisição, por este último trazer uma conotação teórica outra da que Vigner constrói em seus textos.

que a argumentação “visa a adesão do ou dos interlocutores, do ou dos leitores”³² e que se trata de um “conjunto de procedimentos discursivos”.³³ Já Aquino (2002, p. 69) afirma que a argumentação é “uma das habilidades necessárias para que um falante/escritor leve suas idéias aos seus interlocutores, de modo a fazê-los trilhar os caminhos que aquela determina.”. Perelman (1970 apud KOCH, 2000, p. 18) diz que “a argumentação visa a provocar ou a incrementar a ‘adesão dos espíritos’ às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto como um ato de persuasão.” (grifo da autora). No geral, pode-se observar que definir argumentação é considerar a possibilidade de revisão de posicionamento do sujeito. Se alguns autores apontam que no ato argumentativo é possível “orientar o outro” e fazer com que o outro “trilhe” por caminhos pré-definidos, em resumo, pode-se dizer que o sujeito que argumenta pré-estipula a visão do outro e suas possibilidades de respostas.

Entende-se que, dessa forma, a argumentação constitui o exercício de defesa das posições que ele toma em relação ao outro nas várias situações do cotidiano. Considera-se que trabalhar com a argumentatividade é uma maneira de “delegar” ao aluno o exercício de sua possibilidade de emancipação, logo, é um importante papel para sua própria formação ética.

Acredita-se, junto com Koch (2000, p. 15), que a linguagem é uma forma de ação intencional, caracterizada pela argumentatividade e junto com Aquino (2002, p. 69-70) que o ato argumentativo é inerente à própria condição humana³⁴ e, como já se disse, necessário para o exercício do cidadão em seu dia-a-dia, porque, a partir dele, o sujeito atua como agente transformador de situações. No entanto, entende-se que há contextos que não favorecem o pleno exercício dessa prática, o que acarreta o descumprimento do potencial de argumentatividade do sujeito, fazendo com que ele deixe de fazer o papel de produtor para exercer o de mero reproduzidor.

Compreende-se, concordando com Aquino (2002, p. 69), que o sujeito, ao argumentar, i) revela-se crítico e auto-crítico, ii) trabalha conceitos e iii) revela seus posicionamentos, suas formações discursivas, seu lugar de sujeito, *lutando por seus espaços*.³⁵ Portanto, pode-se concluir que o ato argumentativo é um dos indícios da *autonomia relativa* de um sujeito leitor e produtor de textos (ZOZZOLI, 1998, 2002 e 2005) e, conseqüentemente, leitor e produtor do mundo.

Considerando que o que se promove em sala de aula é intencional, o embate do homem pela sua sobrevivência, pode ser, nesse ínterim, retomado como ponto crucial através, da retórica. A linguagem, como já foi dito anteriormente, é a chave das relações humanas. O ato dialógico perpassa toda a linguagem, constituindo-a e sendo constituída através dela (BAKHTIN, 2004, 2005). Os sujeitos são impregnados de linguagem e existem nela e para ela. As relações entre sujeitos, por sua vez, são

32 « l'argumentation vise à l'adhésion du ou des interlocuteurs, du ou des lecteurs ». (Tradução da autora)

33 « Nous définissons l'argumentation comme l'ensemble des procédures discursives visant à l'adhésion du ou des interlocuteurs, du ou des lecteurs ». “Nós definiremos a argumentação como o conjunto de procedimentos discursivos que visam à adesão do ou dos interlocutores, do ou dos leitores.” (Tradução da autora)

34 Aquino diz que : “O ser humano dela se utiliza, até por instinto para assegurar sua sobrevivência no meio — como ocorre no caso da criança que cora, sem ter sido treinada para isso, e consegue atrair a atenção do adulto, para tirá-la de algum desconforto.” (p. 69, 70)

35 Entretanto sempre permeado por fatores históricos-sociais, porque sua postura não depende apenas de sua vontade, como se fosse dono de seu dizer.

efetivadas pela e na linguagem. Cada espaço no mundo não só é dado por uma matéria que poderá se encontrar, em algum momento, sentada em frente a um computador, ela existe em poder, existe em confronto com os outros que não é o “ela mesma”. Conseqüentemente, a troca e a elaboração de matéria discursiva é feita nessas relações antagônicas, que, por sua vez, se repelem e se atraem. Essa troca que constitui é o que chamam dialética, chega-se à conclusão, então, de que na/pela dialética a linguagem, o homem, as relações entre eles, se constituem.

Mas o que a dialética e a retórica têm em comum? Sabe-se que Platão desprezava a retórica e exaltava a dialética (REBOUL, 2004, p. 34), no entanto, Aristóteles as considerava irmãs, análogas, e, para defender essa posição, trazia cinco argumentos³⁶, que, segundo Reboul (2004, p. 35), são bem fortes, mas não resumem, em essência o que é a retórica. Segundo esse autor (2004), há duas vias entre esses dois termos, ou seja, entre a retórica e a dialética. Pode-se dizer que a primeira é uma das aplicações da última, por sua vez, a dialética utiliza a retórica para persuadir. A dialética constitui, ainda para esse autor, a parte argumentativa da retórica, é um jogo especulativo, intelectual. O que se pretendeu trabalhar em sala de aula pode ser considerado como a confluência desses dois campos que se entrecruzam, mas a preocupação é em dissociar do sentido negativo de sofística que pode ser depreendida dessa prática.

Num tipo de argumentação crítico-ética não se operaria apenas com vistas a se obter um produto ou efeito imediatista. Alguns itens dos três primeiros campos, apresentados na tabela, são ressignificados para a concepção desse último. Da retórica, assim como Vigner (1988, p. 112), considera-se, não o ornamento, mas sim a eficácia da argumentação, no sentido que anteriormente foi exposto. Além disso, também é levado em conta o outro, no entanto, não com vistas a considerá-lo separado de “mim”. Mas esse movimento não pulveriza minha ação como minha, visto que, quando “me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, a minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda.” (BAKHTIN, 2003, p. 24). O sentido de *jogo*, *exercício* da dialética pode ser visto como forma de apresentação metodológica e didática dessa postura, se se considera a sala de aula. Os campos de atuação desse estado argumentativo, nos campos da retórica e da sofística, ultrapassam os campos da ciência, e tomam forma na pregação, propaganda e mídia. Em resumo, o trabalho com a argumentação pressupõe, desde as relações mais primárias dentro da sociedade, às mais elaboradas, formalizadas.

Parte-se do pressuposto de que nas relações sociais se estabelece um certo “contrato” entre sujeitos. Só se ocupa determinado lugar “pelos outros”. O que há são diversificadas relações de fundos diferentes ou de diferentes constituições, mas sempre “relações”, do homem para o homem. Não se nega, aqui, a possibilidade de desnaturalização de certas ações do sujeito, porque, mesmo dentro de um

36 Primeiramente, a retórica e a dialética são capazes tanto de provar uma tese quanto o seu contrário [...]” (REBOUL, 2005, p. 35)

engendrado maquinário de ações, o sujeito pode, de acordo com suas possibilidades de visão política, conscientizar-se das relações de força pois “há um lugar, acima de todos, em que tais formas de consciência podem ser transformadas, quase literalmente, da noite para o dia, e esse é a luta política” (EAGLETON, 1997, p. 195). Eagleton, nesse trecho destacado, fala de uma forma de engajamento político que pressupõe uma revolução concretamente exposta em conflitos empíricos, destaca-se aqui o fato de pequenas revoluções ocorrerem anteriormente a esses conflitos e que tais dispositivos são necessários, senão até “naturais” a tais situações. A necessidade que se privilegia, neste trabalho, não é necessariamente a de revoluções empíricas, também não se nega seu acontecimento, mas a imprescindível expressão de não aceitação do sistema imposto por meio de uma *desautomação* numa situação específica, revelada pela consideração de uma argumentatividade sócio-discursiva em sentido pleno³⁷.

A educação é um dos lugares privilegiados da busca pela libertação das amarras do desconhecimento. Pela prática educacional podem-se direcionar posturas mais politizadas nos sujeitos. A palavra “politização”, podem dizer alguns, está em “moda”³⁸. Mas, ao contrário do que possa parecer, é mais um indício de uma necessidade que se faz crescente.

Quando se pensa em trabalhar um tipo de conscientização do sujeito, pensa-se em várias instâncias de atuações. A privilegiada, onde se encontram formulações metodologicamente planejadas é a escola, como já foi discutido em várias situações desta dissertação. Segundo Cavalcante (2002), a educação é um lugar onde se pode falar em ações intencionais. Pode-se, observando as práticas sociais, elaborar dispositivos educacionais que além de contemplar a inserção dos sujeitos nessas práticas, impulsiona-os a questionar ideologicamente o que essas ações estão significando num contexto histórico-social mais abrangente. Agora, tentando estabelecer um elo entre as últimas duas afirmações deste estudo, pode-se dizer que colocar a questão política no processo de ensino-aprendizagem não é relegar tudo ao ato de ação política, significa, acima de tudo, não ignorá-la como constituinte de seu ato.

Observar o que ocorre ao seu redor, numa perspectiva holística, requer responsabilidades maiores do que comumente se espera, diria mais, significa uma reordenação de valores. Essa responsabilidade e esse refletir de valores são ações que aumentam ainda mais se se pensa nos atos argumentativos.³⁹

3.3 Constituição do sujeito argumentativo de *autonomia relativa*: possibilidades de emancipação

37 Chama-se de sentido pleno o exercício dessa condição na sociedade.

38 Neste trabalho há um sub-tópico que se refere a esse tema, no capítulo anterior.

39 Como já dito anteriormente, há uma implicância ética no ato argumentativo, por esse motivo, às vezes, há uma transferência de sentido. Da possibilidade de reconhecimento do que está ocorrendo politicamente em um discurso, a idéia é de que há apenas a tentativa consciente de “logro do outro”. Esse fator não será desenvolvido nesse estudo.

Zozzoli (2006) define o sujeito como relativamente autônomo estabelecendo a diferenciação, junto com Renaut (1995), entre autonomia e independência. A autonomia, por sua vez, pressupõe o movimento de intersubjetividade e não a concepção de sujeito absoluto, dono de seu dizer. O termo *relativa* é justificado por Zozzoli (2006) por se acreditar que a autonomia é oscilante, instável, mesmo a um único sujeito e também por nunca ser plena. A partir dessas reflexões, neste trabalho considera-se que o sujeito, apesar de estar inserido numa configuração econômica-histórica-social constituída a priori, ele também faz parte dessa constituição que parece ser previamente dada, e, fazendo parte desse construto, logo, é peça significativa e significada, pode modificar e ser modificado. Neste momento, interliga-se essa idéia de possibilidade de autonomia, mesmo que relativa, a busca do incitamento da emancipação do sujeito. Um sujeito ao se emancipar é aquele que mesmo num movimento permanente de argumentação, ou seja, de defesa de si, do seu espaço no mundo, não prevê que a eticidade que aflora dos discursos em que está inserido precisam ser resgatados e ressignificados. O professor, no momento educativo, tem um papel primordial no desenvolvimento desse sujeito. A autonomia relativa apresenta-se em indícios que, em maior ou menor grau, pode, a depender da prática em sala de aula, desenvolver-se para a emancipação. O que aqui se chama de emancipação não é a libertação totalitária do ser, como podem “acusar” alguns. Na sala de aula, falar em emancipação do sujeito pode trazer uma série de outros discursos contrários, como alerta Gadotti (1995, p.37)

A objeção que costuma ser feita aos “autonomista” é a de que a autonomia da escola leva à pulverização, à dispersão e à preservação do localismo que dificulta ações reformistas ou revolucionárias mais profundas. É verdade. É mais fácil lidar com programas unificados de reforma. A heterogeneidade não pode ser controlada. Mas essa objeção, sustentada por uma concepção centralizadora da educação, é cada vez menos freqüente, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania. A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

Vive-se em sociedade e essa realidade a que não se pode fugir, faz-se considerar que o *outro* sempre faz parte da subjetividade. Nos vários núcleos que compõem a relação de determinado sujeito, os objetivos, anseios, características que subsidiam a identidade desses núcleos são diferenciados e respondem, por sua vez, a diferentes ordens de determinações. Nas diferentes trocas que se estabelecem nesses diferentes grupos, o que se compõe ao final (e em processo) é um sujeito feito por outros e participante ativo da feitura do outro. Argumentar é o que se faz constantemente nessa situação de inter-constituição. Denomina-se argumentação cotidiana a essa conjuntura de permanente defesa de si mesmo para o outro e vice e versa, pois se integrar ao universo do outro é traduzir-se em realidade para esse, através da argumentação (ABREU, 2006, p. 10).

Como uma das atividades, foi pedido aos alunos que apontassem os procedimentos argumentativos que eles pudessem perceber em determinado panfleto

político. Essa prática foi estabelecida porque, primeiro, um dos temas apontados pelos alunos como do interesse deles foi a política, também se discutia no período mais um dos escândalos que estão cada vez mais comuns no cenário brasileiro.

O material foi coletado na entrada do maior complexo escolar da capital, do qual a escola da pesquisa fazia parte, no horário noturno. Às vésperas da eleição, muitas pessoas são contratadas, informalmente, para realizar a distribuição de “santinhos”, panfletos, empunhar bandeiras com slogans dos candidatos etc. Esse trabalho, infelizmente, reflete o desemprego e a falta de qualificação que nossa sociedade vive, com a agravante de que muitas dessas pessoas “retribuem” essa “ajudinha” periódica, com seu próprio voto e o de alguns familiares. As condições imediatas da coleta trazem informações imprescindíveis para este estudo, como se verá mais bem explicado adiante, pois tem ressonância no próprio discurso analisado.

Já se sabe que a época da pesquisa, também era período de eleição e que o panfleto foi recolhido, pela pesquisadora, no portão de acesso do complexo educacional. Ela, em concordância com o professor, decidiu trazer o texto, sem o nome do candidato, para sala de aula. A proposta da atividade era que fossem discutidas as estratégias de que se utilizou o candidato e que as nomeassem de acordo com o que parecia ser.

O papel do panfleto analisado era amarelo e se destacava de outros, não só pela cor, mas também por ser direcionado, como disposto no título (cf. abaixo) “AOS ESTUDANTES DE ALAGOAS”. Essa chamada vem configurada em tarja preta e já estipula o provável leitor do texto. O local em que foi coletado também nos indica o público pretendido. Abaixo, o texto está na íntegra:

AOS ESTUDANTES DE ALAGOAS

Sou um jovem cristão, tenho 31 anos de idade, e quero muito ser seu Deputado Estadual porque tenho certeza de que você terá um grande aliado na luta pela realização dos seus sonhos.

Fui eu quem consegui regulamentar a Lei da Meia-Entrada, que hoje beneficia milhares de estudantes em toda Alagoas.

Meu primeiro projeto de lei dará, gratuitamente, aos alunos da Rede Pública e aos pais de família desempregados a **Carteira de Motorista**, para que todos possam ter acesso ao mercado de trabalho.

Farei o melhor Cursinho Pré-Vestibular do Brasil, gratuito e exclusivo para alunos da Rede Pública, facilitando sua entrada na faculdade que você sempre sonhou em fazer. É um direito seu.

E, acredite, aprendi desde pequeno a fazer pelas pessoas o que eu gostaria que as pessoas fizessem por mim. Vou trabalhar muito por você e você terá muita alegria de ter

confiado em mim.⁴⁰

Como é direcionado aos *estudantes*, faz pressupor um ideal de juventude e indica um campo de significações próprias desse grupo específico. Em seguida, o autor se auto-denomina também de jovem, como se pode ver. Ele diz:

Sou um jovem cristão (...)

Alguns alunos, durante a discussão promovida após a leitura, apontaram para essa informação como uma maneira de persuadir pelo exemplo ou por uma transferência.⁴¹ Pois, segundo os alunos, essa informação faz com que se pense que, se ele, o candidato, é tão jovem e já trilha um caminho de sucesso, conseqüentemente, se os alunos seguirem o que ele diz, também terão sucesso.

Ele se insere no mesmo grupo a quem direciona suas palavras. A intenção comunicativa ou *intuito discursivo argumentativo* dessa inclusão faz supor um agrupamento de iguais. O autor utiliza um tipo de argumento baseado na *estrutura do real*, ou seja, tenta estabelecer uma “solidariedade entre juízos admitidos e outros que procuram se promover” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 298). Ele, de igual para igual, vai falar aos seus. Estratégia de busca de uma confiabilidade prévia, pois, é importante lembrar que ainda esta no início do texto. Ao longo do discurso, ele reitera essa busca da adesão dos estudantes, dos jovens estudantes. O autor diz ter conseguido a “meia-entrada”, ao mesmo tempo em que fala do benefício dessa promoção para os estudantes.

Essa discussão foi estabelecida pelos alunos e eles também levantaram outras promessas do candidato. Entre suas promessas explícitas, é possível destacar:

1. a promessa de gratuidade aos alunos e aos pais desses alunos na obtenção de “carteiras de motoristas”;
2. a promessa de fazer um cursinho pré-vestibular para alunos da rede pública;

Com a promessa de gratuidade da carteira de motorista aos alunos e aos pais desses, o autor utiliza um argumento que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 302) chama de *argumento pragmático*. Nesse tipo de argumento, quem o utiliza não se importa com os fundamentos que sub-existem no proposto, ele apenas “permite apreciar uma coisa consoante suas conseqüências, presentes ou futuras [...] Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 303).⁴² Esse trecho também foi muito discutido em sala

40 O panfleto, escaneado, está em anexo, aqui, a transcrição obedeceu tanto às quebras de parágrafo do original quanto a forma em que o texto foi disposto macro-textualmente.

41 Essa informação e as demais que serão narradas a seguir foram retiradas das notas de campo, instrumento de pesquisa em que o observador anota os acontecimentos observados. Não foi possível reconhecer as vozes dos alunos de forma indubitável, o que impossibilitou um direcionamento para os alunos que compõem o estudo, que são seis. Com a exceção do trecho que será exposto mais adiante. Optou-se nesse caso por fazer comentário mais generalizantes, num primeiro momento.

42 Dos problemas éticos e operacionais dessas promessas não tratarei aqui, mas destaco, ao mesmo tempo, a importância crucial de se desvelar esse discurso

e parece confirmar as discussões de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Os alunos pareciam estar “revoltados” com a promessa e levantavam questões como:

1. Será que há possibilidade de realmente isso ser feito hoje?
2. Será que teria tanto emprego para essa função?

Horkheimer (2002, p. 102) aponta que há uma aparência de maior mobilidade nas escolhas do homem de hoje, em relação ao aristocrata, no que se refere à opção de trabalho. Quem promove essa mobilidade são as “potencialidades produtivas” e, se analisada, revelam meia-verdade, ainda segundo este autor. Há um texto invisível nesse discurso e traz à memória práticas indevidas de um passado não muito longínquo. “O texto invisível proclama também as ligações e acordos entre as companhias dominantes, e finalmente o poder concentrado do mecanismo econômico como um todo.” (HORKHEIMER, 2002, p. 103). Os alunos, de um modo geral, percebem neste trecho uma promessa inconseqüente. Alguns riam e outros pareciam não acreditar no que liam. A prática em sala de aula, neste momento, era observar como a língua era usada com determinada intenção e que, mesmo não explicitamente, trazia também a possibilidade do desvelamento dessa intenção, principalmente se se considera que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Outro ponto a ser destacado pelos alunos, no discurso do panfleto, é o interdiscurso cristão que permeia todo o texto. O autor, como dissemos, autodenomina-se, numa apresentação breve, ser um jovem *cristão*. Além de utilizar palavras como *acredite*, *confiado*, que também remete-nos ao discurso cristão, ele se utiliza interdiscursivamente do que comumente é chamado de regra de ouro:

E, acredite, aprendi desde pequeno a fazer
pelas pessoas o que eu gostaria que as
pessoas fizessem por mim.

Em Lucas (cap. 6, v. 31), encontramos “E como vós quereis que os homens vos façam, da mesma maneira lhes fazei vós, também.”, ou ainda em Mateus (cap. 7, v. 12) temos “Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam fazei-lho também vós, porque esta é a lei e os profetas.” A remissão ao discurso bíblico, enfatiza sua busca de uma identidade cristã, como se o fato de ser cristão promovesse, factivamente, a idoneidade de suas ações. Ele estabelece um vínculo casual simbólico, baseado na estrutura do real, com o puro intuito de persuadir. Essa intenção também foi apontada pelos alunos e foi nomeada por esses como: *Identificação de acordo com a maioria*. Para eles, o candidato se dizia jovem e cristão para “arrebancar” (termo utilizado pelos próprios alunos) os leitores.

Outra estratégia de uso da língua/discurso, que aponta para a *intenção discursiva*

*argumentativa*⁴³, e que também foi levantada pelos alunos, foi o emprego do pronome possessivo em certos segmentos do texto, como, por exemplo, em:

e quero muito ser **seu** Deputado Estadual porque
tenho certeza de que você terá um grande aliado
na luta pela realização dos **seus** sonhos.

Ele não quer ser *um deputado*, quer ser *seu deputado*. Uma das alunas chegou a brincar em sala, dizendo: “Então posso levá-lo para casa!” Semanticamente, significa dizer que não será um deputado qualquer, mas sim aquele que está lá lhe representando, pois ele é o SEU: seu representante, seu amigo, seu empregado, e, mais ainda, seu *aliado*, como se vê na seqüência. Esse aliado, ou melhor, esse *grande aliado* (o intensificador traz grande representação discursiva) o seu deputado, vai *lutar pela realização dos SEUS sonhos*. Não importa o que ele acha, ou pensa, acerca das necessidades, os seus sonhos é que interessam, os SEUS! Essa discussão não foi levada muito adiante, infelizmente, nem tampouco foi direcionada para essa estratégia utilizada nenhuma identificação como tinha sido a proposta da atividade.

Os alunos perceberam o emprego da palavra *sonho* reiterado no texto, mas também não nomearam/classificaram esse emprego. Para o desenvolvimento desse estudo, serão necessárias transcrições de textos orais dos alunos, no entanto, antes de serem apresentadas as transcrições, serão dadas as marcações utilizadas:

P	— professor
A	— aluno
AA	— alunos
/	— pausa curta
//	— pausa mais longa
(xxx)	— trecho não compreendido
:	— alongamento de vogal
palavras maiúsculas	— voz alta
!	— entonação exclamativa
?	— entonação interrogativa
	— traço que liga trechos falados simultaneamente

Abaixo, transcreve-se parte da aula em que o panfleto foi trabalhado e em que se reconheceu a voz de uma das alunas que compõem o grupo selecionado para a análise.

P	— Então veja bem/ a gente tem um texto// (XXX) que é uma propaganda política/ que quem escreveu aí:: com uma intenção não é? Com intenção de quê? Qual foi a intenção?//
A-	Ganhar voto / no caso ganhar voto
P -	ganhar voto / nesse caso do aluno né ⁴⁴ ?
A-	É.
P-	E aí::/ a gente tem:: (xxx) Qual foi a estratégia? O que foi que ele usou pra tentar::/ esse voto / conseguir esse voto do aluno?/ a gente vai fazer essa leitura/ e lembrando que a gente ta

43 Considerando que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 123), entende-se por intenção discursiva argumentativa as formulações de um autor para a persuasão.

44 O professor afirma que o candidato pretende “ganhar voto do aluno” porque, no panfleto, o candidato direcionava sua fala para “Os alunos de Alagoas”.

mexendo com a leitura e a produção / a gente produz com uma intenção e lê também com uma intenção / então a gente vai ler (xxx) para que gente possa perceber de que modo se deve escrever quando se quer atingir algum fim/ não é?// Aí eu queria que a gente lesse isso compartilhadamente / é / eu começaria primeiro e alguém leria o segundo / vendo assim de que modo certamente se lê um texto como esse/ né

[...]

P- Nesse 1º parágrafo o que foi que ele utilizou que vocês compreenderam que ele tá usando

Geovana- Religião

P- Como? // É o quê? Como religião?/ Como?

Geovana- Porque ele falou *como um jovem cristão*, quer dizer que ele é uma pessoa de bem / porque quem é uma pessoa que é religioso é uma pessoa de bem / então //

Professor- O que vocês acham da idéia de Geovana

AA – Concordo.

[...]

Ana- Ele TÁ USANDO isso!

Geovana aponta um possível procedimento argumentativo utilizado pelo autor. Ana acrescenta que ele está usando a informação para um fim específico. Os alunos, neste dia da leitura do panfleto, criaram, como se explicou acima, junto com o professor, algumas possíveis definições para nomear o que o autor estava utilizando para argumentar em seu texto. Os procedimentos que iam sendo nomeados pelos próprios alunos, foram escritos no quadro pela pesquisadora. Em resumo, eles levantaram as seguintes estratégias argumentativas:

1. Identificação de acordo com a maioria;
2. Objetividade;
3. Fatos

O ponto 1 se referia, como explicado mais acima, ao fato de o candidato se dizer jovem e cristão. Como disse a aluna Geovana, o fato de o político identificar-se como cristão teria o propósito de representação de uma “classe”. O ponto 2, para os alunos, significava o emprego de um léxico que apontava para uma objetividade (ou procura desta), eles exemplificaram com o uso dos termos *certeza, farei*⁴⁵. Já o ponto 3 era construído pelo fato de o candidato exemplificar com atos já realizados sua pretensa postura política.

Essa prática de construção teórica — em que os alunos puderam dar nomes às estratégias de argumentação— despertou o interesse geral da turma, todos queriam participar da confecção dessa pequena atividade. Foi possível demonstrar, com ela, que o movimento de reflexão com/para a linguagem pode seguir uma rota contrária ao que se vê comumente. A prática observada em sua maioria é a memorização dos termos gramaticais, seguida da leitura de um texto para uma posterior busca/emprego do que foi memorizado. A ordem inversa proporcionou um trabalho diferenciado e uma pequena “emancipação” do *fazer/saber* que ocasionou, em seguida, na repetição dessa prática, mesmo que induzida, como poderá ser visto mais adiante.

A prática de construção do *fazer/saber* repetiu-se quando se solicitou que

45 Este ponto relaciona-se com o que Vigner (1988) chama de componente argumentativo, ou seja, aquele “item” ou “marca” no enunciado que teria uma ligação com a frase e não com o discurso. Neste trabalho não se distingue essa diferenciação, pois se acredita que mesmo esses componentes argumentativos, que o autor citado aponta, têm incondicionalmente relação direta com o discurso. No entanto, a consideração que se faz a essa bipolaridade justifica-se metodologicamente na análise dos dados.

buscassem, em suas próprias produções — a carta contextualizada, a que já se referiu—, os procedimentos de argumentação por eles utilizados. É importante ressaltar que essas produções foram solicitadas antes do trabalho com o panfleto, como já foi dito, portanto num momento em que ainda não se tinha promovido um trabalho que se alertasse para os modos diferentes de possibilidade argumentativa. Pediu-se que eles escrevessem a carta, esses textos foram recolhidos e, após duas semanas, retornou-se com eles para sala de aula para que lessem suas próprias produções e as analisassem da forma como fizeram com o panfleto, só que por escrito e não oralmente. Um dos objetivos dessa atividade era promover a descoberta de características, discutidas a partir da leitura do panfleto, em seus próprios textos. Pensou-se que, dessa forma, os alunos se inscreveriam na possibilidade de autoria, visto que poderiam observar que eles também utilizam estratégias de escrita mesmo que inconscientemente.

Outro ponto destacado com esses trabalhos foi que a reflexão crítica que efetuaram de seus próprios textos ocasionou uma postura diferenciada em sala de aula, pois todos apontaram o que consideravam como inadequado em suas produções para o fim a que se pretendia (conseguir um emprego), ou o que deveriam ter utilizado e, assim, o exercício metalingüístico foi efetuado de maneira mais direta. Como exemplo disso, destaca-se abaixo um trecho de uma das produções dessa auto-análise argumentativa. Em negrito, estão expostas as considerações que a própria aluna fez em relação a sua primeira produção que está transcrita em itálico:

Durante um Estágio recente aprendendi⁴⁶ métodos atuais com professores capacitados na educação. (Ficou repetitivo sempre falando o que fez, poderia falar mais o que pode fazer para ser selecionada)

Apesar de, neste momento da produção, ela não ter categorizado o procedimento usado, como tinha sido a proposta de atividade feita pelo professor e como tinha sido realizado por todos, na atividade com o panfleto, ela traz uma *avaliação do todo* de sua produção e aponta para uma proposta. Essa preocupação denota além de uma linha de raciocínio centrada no objetivo/causa da escritura da carta, uma visão complexificada do macro discurso do texto, explicitada principalmente pelo *ficou repetitivo sempre falando o que fez*.

Maria Lúcia diz que sentiu que usou a palavra *amor* em seu texto porque, segundo suas palavras, *o amor toca as pessoas*. Essa mesma aluna traz a seguinte análise de um outro trecho de sua produção:

*Buscarei sempre está⁴⁷ atualizada e atenta a meus alunos, para que eles, que é realmente para quem trabalhamos, gostem de estudar, e aprendam verdadeiramente. (coloquei os mais interessados no argumento para convencê-los)
Agora fica a critério dos senhores [...] (Apelação para que escolham porque eles podem*

46 Todas as produções foram transcritas da forma em que foram elaboradas pelos alunos.

47 Esse fenômeno dos empregos equivocados do: esta, está e estar ocorreram com certa frequência, o que ocasionou o planejamento de uma aula direcionada para a tentativa de elucidação desses empregos.

Pode-se perceber que essa aluna promoveu um *movimento de diálogo* com o que ela mesma tinha produzido, num movimento de intenção emancipatória. Essa resposta ativa (BAKHTIN, 2003, p.271-272) que se destaca do trecho selecionado, não se dá apenas numa via única de compreensão do lido. Intrigantemente, pela natureza da atividade planejada, há uma complexidade inerente a essa singularidade de leitura a ser efetuada pelo próprio autor do discurso. Como os alunos escreveram a carta e, após algumas semanas, receberam-na de volta, eles são leitores de suas próprias intenções. A compreensão ativa se dá num movimento de leitura de um intuito discursivo primeiro. Bakhtin (2003, p. 272) diz que o falante (o produtor) não espera uma compreensão passiva, ele quer uma resposta, uma participação do outro, ele tem um objetivo ao elaborar sua fala. E, nesse contexto ocorrido, não só o discurso é lido e considerado, mas, principalmente, a expressão persuasiva que exprime certas intenções de objetivos são apresentadas na análise. Algumas dessas intenções até poderiam passar despercebidas por não estarem de forma explícitas no texto, como é o caso do trecho *mais interessados* na contratação. A aluna ao se adequar, pela contra-argumentatividade, a visão do que o outro espera dela, revela que, da mesma forma que para a “empresa-escola”, os alunos, ou seja, os clientes, são os mais importantes, para ela também eles serão. Ela esvazia sua função de profissional e vê nas relações de empregador e empregado um argumento do mercado capitalista: quem compra é quem tem a razão. Horkheimer (2002, p.101-102) diz que “as forças econômicas e sociais adquiriram o caráter de poderes naturais cegos que o homem, a fim de poder se preservar a si mesmo deve dominar, ajustando-se a eles.” O ajuste foi dado quando a aluna se considera, como se espera dela, “produtiva” pois retoma o slogan do comércio.

Faz-se importante dizer neste momento que, com a afirmação supracitada, não se pretende dizer que “o sentido” está dado com esse movimento de explicitação de intenções. Essa reflexão da aluna não é a revelação da significação somente *dada* pela materialidade lingüística, mas o surgir de uma interação implícita que agencia a revelação de sua possibilidade de emancipação. Como já foi dito anteriormente, acredita-se que o sentido é construído no momento enunciativo e tampouco depende somente de um dos interlocutores. Bakhtin (2003, p.294) diz que o discurso de um sujeito é formado e desenvolvido numa interação *constante* e *contínua* com o enunciado do outro. Apesar de falante e ouvinte estarem inseridos num contexto, permeado de expectativas mútuas (GNERRE, 1998, p. 06), as escolhas são feitas, não só *a priori*, mas são, como vimos no discurso de Bakhtin, constituídas no desenrolar do emaranhado de significações construídas no momento enunciativo, portanto factíveis em equívocos.

Se o que foi dito vai ser significado pelo leitor da mesma forma, neste contexto, é impossível dizer, mas a construção reflexiva de um texto revela a tentativa de

abarcamento de uma possibilidade de interpretação, visando determinado objetivo. Quanto mais o autor tiver consciência desse trabalho, tentando cercar suas próprias construções, sabendo das possibilidades várias de significações, mais ele será capaz de realizar um trabalho argumentativo eficaz para determinado propósito e, assim, exercer sua condição de sujeito responsivo ativo. No entanto, isso não basta.

Essas noções de constituição do texto, de constituição de intenções e da própria constituição de sujeito devem ser atividades privilegiadas na escola, seja em que nível formal o aluno esteja inserido. Deve-se instigar para que o aluno se pergunte constante e continuamente: *digo que é isso “agora”, poderia ser diferente “depois”, numa outra situação, com um outro interlocutor?*

3.4 A emancipação do sujeito pela ética, através de atividades de argumentação

Apesar de ser uma prática comum nas relações humanas, na escola, a argumentação pode ser (e deve ser) não só explicitamente estimulada como atividade permanente, mas também questionada em suas bases constitutivas. Argumentar é, antes de tudo, revelar-se. Revelações de crenças, conhecimentos e de posições. Segundo Breton (2003, p. 56), o “estudo da argumentação é raramente separável de um interesse pela democracia e, de uma maneira mais geral, de um interesse por tudo o que viria apoiar a idéia que um livre debate entre os homens é possível e desejável”. Por sua vez, Bakhtin (2003, p. 327) fala de uma inscrição própria do “sujeito que fala” como uma atualização

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora)

Uma pergunta deve sempre constar nas práticas tanto de leitura do texto, como também de produção: “Por que se escreveu/disse isso?”. Essa pergunta pode estruturar outras, como: “Por que se escreveu/disse isso *dessa forma* (com esse gênero, nesse veículo de informação, com esse tipo de letra/som, etc)? Por que, escrevendo/dizendo dessa forma, alguém pode não estar considerando a condição humana do outro?”

Acredita-se, junto com Breton (2003, p. 35), sobretudo que a linguagem tem um poder tão grande e que os anseios de se deter esse poder e manipulá-lo são tão fortes que “a ética é uma necessidade vital para que a argumentação não somente possa existir, como também possa encontrar seu caminho autônomo no interior de todas estas possibilidades” (BRETON, 2003, p.35). A ética se encontra presente em todos os níveis do que possa significar “ensinar”. Seja no que possa significar as ações no nível mais restritamente lingüístico/discursivo (escolhas lexicais, de construções etc.), seja nas relações interpessoais que possam ser efetuadas neste espaço (com

ratificações de personalidade, de posições sociais, preconceitos etc.) etc, pode-se asseverar, junto com Silva (2001, p. 64), que “a educação escolarizada – pelo menos enquanto expectativa – faz diferença na vida de uma pessoa, então esse fenômeno social pode ser caracterizado como uma força humanizadora que diretamente influi nas decisões sobre o destino dessa pessoa.”

Gee (apud MOITA LOPES, 2006, p.103) diz que “temos a obrigação ética de explicar qualquer prática social em que haja razão para acreditar que ela nos dá vantagens, ou a nosso grupo, em detrimento de outros”. Esse princípio ético é fundamental para a busca de outros significados para uma construção anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006, p.103). Considera-se como uma busca de estranhamento das condições desumanas que há muito se naturalizou. A motivação se dá por um movimento contrário à ataraxia que significa “impertubabilidade”. Alguns movimentos filosóficos a praticaram com o intuito de estipulação das indiferenças ou, como diz Nicola (2005, p. 117), “indica um modo de resolver o problema pela via negativa”.⁴⁸ Talvez essa postura seja a que se vislumbra na negação do caráter político da educação, e mais, diria-se até da responsabilidade que cada um dos elementos que compõem a educação tem em considerar-se como parte de uma sociedade problemática e sofridora. Cada sujeito vive essa sociedade e cada um a considera como ponto de partida para as batalhas a serem travadas, seja pelo discurso/ação, seja pela ação/discurso, ou como ponto de chegada e, nesse último caso, como parâmetro de regulação de si e dos outros para a adequação ao ambiente.

Ecoa na atualidade a denúncia de que há um sistema injusto que privilegia a poucos, em detrimento de um número exorbitante de outros seres que, teoricamente, teriam os mesmos direitos que os demais. É importante frisar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada aos 10 de dezembro de 1948), no artigo 23 (apud FORRESTER, 2001, p. 48), estipula que:

1- Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições eqüitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2- Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

3- Quem trabalha tem direito a uma remuneração eqüitativa e satisfatória, que lhe permita e á sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

Forrester (2001, p. 48), a respeito desse trecho da declaração, diz que as nações cometeram perjúrio ao aderirem a ela e diz mais:

A Declaração dos Direitos Humanos assume hoje ares subversivos e parece vislumbrar apenas utopias loucas. Mas ela sempre cai bem na decoração, é sempre bom referir-se a ela. Ora, atualmente é permitido eventualmente opor-se, criticá-la, ridicularizá-la, sem deixar de venerá-la: que brincadeira sinistra!

Essas premissas de liberdade, igualdade e fraternidade hoje são retomadas

48Segundo Nicola (2005, p. 117), ataraxia toma forma variadas de representações de acordo com a escola helenística a que se configura. Para os Epicurista é “prazer estável”, para os estóicos é “indiferença acerca das paixões”, para os cínicos, “renúncia das necessidades” etc.

como *quase possíveis* de serem vividas, o problema é que esse *quase* faz com que se aceite *qualquer coisa* como promessa de um porvir bem melhor. Horkheimer, em “Observações sobre ciência e crise”, texto de 1932, diz que: “Atualmente, o laboratório de ciência apresenta um retrato da economia contraditória. Esta é altamente monopolística e mundialmente, desorganizada e caótica, mais rica do que nunca e, ainda assim incapaz de remediar a miséria.”⁴⁹ Ainda se é incapaz de remediar a miséria, apesar de na época de reedição desses escritos⁵⁰, em 1968, o autor já alertasse para a necessidade de reformulação dessas reflexões para cada época⁵¹, talvez até com o cuidado de considerar que uma melhora poderia ser efetivada e seu texto se tornasse obsoleto ou apenas um registro histórico de uma sociedade sinistra do passado. Porém, ele é tão atual quanto tantos outros que denunciam e/ou denunciaram práticas escusas dentro do sistema de neoliberalismo. Se na área da educação não se tomam essas reflexões como imprescindíveis para o exercício do sujeito crítico, continuaremos *fazendo de conta*, trabalhando só com *lemas da moda*⁵².

Retornando ao trecho dos Direitos Humanos que se destacou mais acima, quando se diz “Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições eqüitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego”, por exemplo, esse conjunto totalitário engloba, ou deveria englobar, as diferentes parcelas que formam as relações entre classes, ou seja, quaisquer sujeitos estariam aptos a trabalhar. Mas o que ocorre não é isso, todos sabem, mas nem todos gritam essa verdade ou se gritam são taxados como loucos desvairados, sonhadores transcendentais. Há uma promessa que paira no ar e que faz com que se fiquem caladinhos, todos, como quando se esperava ansioso o presente de natal do famigerado papai-noel, ou ainda, quando ávidos, mas na calada, esperava-se a parte que se merecia do bolo de aniversário daquela prima rica. A promessa do emprego total que paira como brumas cor-de-rosa, enquanto ecoa o velho discurso de “especialização” nisso, naquilo, naquilo outro, também é indício forte do engodo coletivo que nos cerca e aprisiona numa situação de muita conversa e pouca ação. O discurso predominante é: “Prepara-te, faz-te capaz, conhecedor, especialista em vários segmentos (um novo especialismo? Multi-pluri-mega especialismo?)”. A voz do além que subjuga, embala como lidassem com crianças, num eterno véu cor-de-rosa. Deixa a todos em suspense eterno. O pior dessa situação de suspense é o ar que falta. Quase que não se respira, à espera.

Não é exatamente a ausência de empregos que é funesta, mas as condições indecentes de vida, a rejeição, o opróbrio infligido àqueles que suportam o desemprego. Isto sem falar na angústia da imensa maioria que, ameaçada de

49HORKHEIMER, Max. Teoria crítica: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. Tomo 1. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos)

50Prefácio para reedição In:HORKHEIMER, Max. Teoria crítica: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. Tomo 1. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos)

51Ele dizia: “Esses meus ensaios filosóficos [...] estão permeados de representações econômicas e políticas que já não tem valor imediato: sua correta relação com o presente exige uma reflexão diferenciada.”

52Chamam-se “lemas da moda” a forma como as teorias chegam às escolas. Elas surgem como lemas redutores, a exemplo de “agora é trabalhar com textos”, “temos que trazer vários gêneros para sala de aula”, “hoje se espera que o aluno saiba argumentar”. O problema desses lemas é que ainda vistos com os mesmos objetivos das práticas antigas de memorização e ênfase na repetição de valores pré-estabelecidos.

se juntar a eles [os desempregados], se vê submetida a constrangimentos cada vez mais opressores. (FORRESTER, 2001, p.47)

Com o questionário de observação foi possível saber que uma das preocupações dos alunos era o mercado de trabalho, ou a preparação pessoal para esse. Na produção de João, por exemplo, pode-se ler:

Resolvi fazer este curso porque o mercado de trabalho está muito difícil, e espero algo através desse curso para o bom sucesso na minha vida profissional.

Esse aluno é músico e, para ele, “a vida não anda fácil”⁵³. A melhor época é no período de festas, quando pode tocar seu instrumento em alguma banda. Mesmo que ele diga que está fazendo o curso para seu “sucesso na vida profissional”, em seu discurso, ainda não basta. Ele diz: “Penso depois que terminar o curso, continuar fazendo outros cursos que se relacione ao ensino Didático e Artístico.”

Nas produções dos alunos, de um modo geral, foram encontrados trechos que revelavam essa preocupação de permanente formação como, por exemplo:

“Quando acabar o curso pretendo fazer um cursinho pré-vestibular...” (Júlia)
“Pretendo concluir o curso e após a conclusão ensinar em alguma escola além de enfrentar a faculdade...” (Geovana)
“Resolvi fazer este curso porque o mercado de trabalho está muito difícil, e espero algo através de curso...” (Outro aluno)

Em poucas das respostas obtidas, os alunos apontavam o Curso Normal como um fim de suas perspectivas. A aluna Elisa foi uma das poucas pessoas que não citaram uma perspectiva de progressão nos estudos. Ela diz: “depois que eu terminar o curso pretendo ensinar, de 1ª a 4ª série”. A maioria, como foi dito, falava de anseios de cursar faculdades, após estarem formados. Geovana, como pode ser visto no trecho apresentado acima, utiliza a palavra *enfrentar [a faculdade]* para verbalizar sua intenção. É o fenômeno que anteriormente já havia sido citado como uma eterna busca de especializar-se para o mercado de trabalho. O motivo nem precisa ser discutido. Na realidade em que se vive, a idéia que se propaga é que as especializações são as únicas responsáveis pela boa ‘colocação’ de um sujeito no seio da sociedade. Isso faz com que, além de outras coisas, a responsabilidade de seu fracasso, conseqüentemente, também o seja. E se o acesso às faculdades é difícil e possibilidade apenas de uma minoria, parece apenas “detalhe”, e não causa de tanta miséria e má distribuição de renda. Marx, em 1845-46, em sua obra “Ideologia Alemã”, denunciava as “falsas representações”, que, segundo ele (apud KONDER, 1992, p. 33), “são, nas sociedades classistas, mantidas pelas classes dominantes, na medida em que ajudam a preservar os privilégios dos detentores do poder, impedindo os dominados de se organizar conscientemente em torno de um processo realista de

53 Essa frase foi retirada das notas de campo e se refere a uma observação feita por Joaquim em determinada situação de sala de aula.

revolucionamento da sociedade”. Uma falsa representação, nesse caso, seria a afirmação de que se o sujeito não ‘consegue’ um emprego digno é, simplesmente, porque não tem formação para isso. De alguma forma, apesar de a afirmação não ser totalmente falsa, não se discute em nenhum momento que essa qualidade na formação depende diretamente do poder aquisitivo desse mesmo sujeito. Oferecer, como visto no panfleto, “carteiras de motorista” soa como a solução mágica de um problema estrutural e bem mais profundo do que se quer [pode?] revelar. Há uma promessa de *vantagem mútua*, o rico continua enriquecendo cada vez mais e o pobre ‘melhora’. É o estado que aqui já tinha sido discutido do “mais ou menos”, do “quase”. É de se observar que

[...] uma vez que se descartou a possibilidade de qualquer projeto muito ambicioso, fica fácil considerar irrelevante a questão das prioridades, visto que, se uma mudança substancial não está de forma alguma na ordem do dia, a tarefa de onde começar e como calcular suas energias não vem ao caso (EAGLEATON, 1998, p.95).

3.4.1 A carta de Elisa

A proposta de produção de uma carta de apresentação para uma situação fictícia de contratação surgiu dessa constatação de interesse. Na carta, como foi explicado no capítulo 1 deste trabalho, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma apresentação dos motivos pelos quais a escola deveria contratá-los para atuar como docente. Oralmente foi instruído que eles defendessem essa possível contratação pensando nos interesses de seus empregadores e que fosse feita como uma carta⁵⁴. Com essa indicação, podem-se levantar quais as pressuposições que eles poderiam ter a respeito dos contratantes. O enunciado que introduz a atividade é

Você e mais cinco professores estão numa secretaria de colégio esperando para serem avaliados por um funcionário da escola. Ele entra na sala em que vocês esperam e sugere que cada um redija um texto, respondendo a seguinte questão:
a) Por que deveríamos contratá-lo como professor? Busque nos convencer!

Abaixo, as cartas serão transcritas, da mesma forma como foram escritas pelos alunos.

Carta de Elisa:

Porque sinto-me preparada para exercer as funções exigidas pela escola. Desejo, com o meu conhecimento, desenvolver e ministrar, as aulas e outras atividades que o ambiente exija, contribuindo assim para o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos, com as quais conviverei. Somarei meu trabalho com os dos outros colegas, visando um só fim: o aprendizado do aluno. Enfim, sinto-me adequadamente preparada para assumir tarefas e responsabilidades que possam vir com o dia-a-dia, sabendo como solucioná-lo e desenvolvê-los da forma mais correta possível.

⁵⁴ Essa decisão de pedir que foi tomada devido aos alunos terem relatado que a prática de se fazer uma “cartinha” dizendo o porquê de quererem ser contratados é uma prática comum nos eventos de seleção para o emprego

Primeiramente é possível perceber que a aluna não introduz sua resposta, para que o leitor saiba do que se trata a produção o que pode configurar como uma. Ela inicia com a justificativa de sua contratação sem indicar o que ela defende. Parece que ela não se dá conta do gênero que foi solicitado oralmente e parece estar respondendo a uma questão e não elaborando uma carta argumentativa, como tinha sido indicado em sala de aula⁵⁵. Para resgatar a coerência da oração é necessário que se tenha lido o enunciado.

Destacam-se, abaixo, três trechos representativos do discurso de Elisa:

1. Preparo para exercer funções exigidas pela escola;
2. Conhecimento para desenvolver atividades que o ambiente exija;
3. Preparação para assumir tarefas e responsabilidades.

Essa aluna considera que esperam dela: preparo e conhecimento. O argumento é construído na idéia de que ser professor é participar de um grupo que deve ser preparado e ter conhecimento. “O fato de pertencer a um dado grupo pode, com efeito, fazer prejudicar da existência de certas qualidades” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.368). Ou ainda, complementando com o que dizem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.368): “Certos modos de comporta-se são conformes à idéia que se faz dos membros de um grupo”. No entanto, na atividade de análise de sua produção⁵⁶, ela reconsidera o último parágrafo, circulando-o na cópia que lhe foi entregue e escrevendo:

Eu ainda tenho que analisar se estou preparada totalmente para todo o serviço da escola acho que falei demais

A dúvida quanto a sua preparação pode ser indício de que, mesmo sabendo fazer parte de determinado grupo, que, “inerentemente”, parece ter determinadas características como: conhecimento e preparação, ela não consegue se sentir confiante. É importante lembrar que, em outro momento de produção, na do questionário de observação, tinha-se destacado que ela tinha sido uma das poucas pessoas que não falara de um possível desejo de formação continuada. Fica claro o conflito de identificação com a imagem que tem de si e do grupo em que se encontra. A questão de identificação está ligada ao colapso em que se encontra o Estado do Bem-Estar⁵⁷. Há insegurança no ser, no ter e no fazer parte, com a corrosão das possibilidades éticas que poderiam confluir para a humanização e, conseqüentemente, para a emancipação. Elisa pode ser um exemplo de um acontecimento generalizável. Parece que nunca se está preparado o bastante para acompanhar todas as mudanças que se vê na sociedade atual. E a cegueira que se promove com a corrida para essa

⁵⁵ O que não aconteceu na atividade anterior, o questionário de observação. Nele, a aluna retomou as perguntas.

⁵⁶ Como já foi mencionado, essa atividade consistiu em devolver as produções dos alunos, após duas semanas, para que lessem seus argumentos e observassem se havia algum trecho que poderia ser melhorado.

⁵⁷ Chama-se Estado do Bem-estar a conjuntura política que tenta “vender” a imagem de que os indivíduos, que dela fazem parte, estão satisfeitos.

preparação pode cada vez mais coisificar o homem. A insegurança nos papéis que desempenham pode ocasionar nessa sensação de que não se sabe nada, apesar de ter que saber. Esse deslocar de sentido, ou sentido deslocado e paradoxal aponta para a constituição do que é humano no momento atual. “As contradições sócioeconômicas – essas forças motrizes do desenvolvimento – englobam dos contrastes elementares imediatamente visíveis [...] às suas manifestações mais profundas e sutis nas relações e idéias humanas.” (BAKHTIN, 2003, p. 226)

Através desse questionamento ético das características inerentes das identidades é possível resgatar possibilidades de considerar esses papéis como pré-construídos.

Como já foi bastante discutido neste estudo, falar em ética não é simplesmente arrolar uma série de posturas legais, é, acima de tudo, refletir acerca das contradições existentes na constituição do ser social. A legalidade a que se refere à tentativa de moralização é aquela que nos é dada pela tradição, construída pela classe que domina, o que é dado como certo e errado pelo legado social, do qual se faz parte. O que é certo e errado não se resume ao trato moral ou a sutileza de ações.

Encontra-se o discurso da eticidade, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), na seção III, Art. 32 e, aqui se faz importante citá-lo, por esse se tratar de um dos documentos de que se vale o professor:

Art 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Podem-se destacar as palavras *valores*, *atitudes*, *solidariedade*, *tolerância*, do trecho acima e pensar em seus significados num movimento de auto-reflexão ética. No item II, chama-se a atenção para a aspiração de uma compreensão dos *valores em que se fundamenta a sociedade*. Esses valores – como a língua, como a própria história – não são engessados e prontos para serem “adquiridos” pelos sujeitos. Esses valores são consubstanciados pelas ações cotidianas. Essas pequenas revoluções cotidianas refletem um bojo maior de significações que estão em permanente contato com os atos menores dos indivíduos, como uma reconsideração de suas possibilidades, ou, como na produção de Elisa, reconsideração de sua identidade coletiva.

Pensar em valores como algo dado é negar o movimento de construção permanente em que a sociedade está sediada. Num movimento permanente, a única

maneira de operar com os significados é questionando-os a todo o momento. Essa tarefa não cabe ao filósofo, ao estudioso da língua, não é responsabilidade de especialistas somente; essa tarefa é direito e dever de todo o cidadão, a sala de aula, mais do que outros espaços, é nicho especial dessa construção, porque é lugar institucionalizado de formação. Essa idéia de coletividade é embasada pelas afirmações de que a formação básica do cidadão deverá se dar pelo “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (item III). Formar para que se tenham atitudes é formar para que se pense em atitudes possíveis, de acordo com as contingências da sociedade e de si mesmo na sociedade. É desvincular o sujeito de uma atmosfera de permanente espera de prognósticos. Ele mesmo, como leigo, é chamado para participar de sua história. Não cabe mais ao sujeito comum, sentar-se em frente à televisão e acompanhar a novela das 8, pensando em como seria a melhor maneira daquele mocinho se livrar das artimanhas daquela personagem do mal. Ele pode sentar-se em frente de sua própria vida, pode procurar os personagens que estão a sua volta e medir possibilidades de revira-voltas estratégicas e isso é ser político. Para isso não basta querer. Afirmar tal idéia seria incorrer no erro de pensar que os sujeitos estão num estado letárgico simplesmente por vontade. Negar essa possibilidade de visionamento da própria história cotidiana seria ir ao outro extremo e pensar-se como eterno fantoche. “Nem tanto ao céu, nem tanto ao mar”, como diz o adágio popular. Como essa negação de reflexão política-ética faz parte de uma conjuntura política, que tem suas razões na auto-defesa da própria máquina política, minar essa defesa seria como entrar em Tróia. O cavalo de madeira é a escola, que pode conseguir abrir os portões da cidade, posto que faz parte de sua história. A grande questão que atravessa reflexões pedagógicas há muito tempo, desde Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, é como uma instituição, promovida por uma conjuntura econômica, que visa a reprodução da postura dos dominantes, pode ser palco da emancipação. Ela, a escola, pode promover esta batalha porque o conflito é inerente a sua estrutura. Como Eagleton (1997, p.194) diz, “a ideologia nunca é o mero efeito expressivo de interesses sociais objetivos”. Ela é contradição. Tratar de ideologias, como já foi exposto anteriormente, não é lidar com efeitos de sentidos “prontos”. Há tendências latentes no corpo social que, por motivos diversos, são deixados em segundo plano. Impõe-se à escola que esses elementos que coexistem na estruturação interna das relações sociais, captadas nos discursos, sejam revelados em suas significações, sejam, se necessário, comparados, questionados em sua base. Esse ponto destacado acima, de existências subvertidas à lógica do poder, se revistos e resgatados, trarão a necessidade de um movimento coletivo de emancipação do sujeito. Horkheimer (2002, p. 137-138), em 1946, já dizia em sua obra “Eclipse da Razão” que

a individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo. À medida que o homem comum se retira da participação nos

assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios da individualidade. O indivíduo absolutamente isolado foi sempre uma ilusão. As qualidades individuais mais estimadas, tais como independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais.

Voltando a carta de Elisa, percebe-se como essa contradição também se revela na percepção de si como determinado profissional. Ela que se diz *preparada*, pensa, num segundo momento (na prática de leitura de sua produção, feita posteriormente, como foi explicado), em *analisar se está mesmo preparada*. Ela também reconhece a necessidade de se mostrar pronta para desenvolver *outras atividades que o ambiente exija*. Ela utiliza um argumento que Reboul (2004, p. 184) diz ser *argumento do sacrifício* que “consiste em estabelecer o valor de uma coisa – ou de uma causa – pelos sacrifícios que são ou serão feitos por ela”. É difícil estabelecer fronteiras de suas funções em um estado de sociedade que, ao mesmo tempo em que exige a profissionalização especializada, exige que o sujeito seja multi-funcional.

3.4.2 A carta de Maria Lúcia

Maria Lúcia, em uma de suas produções diz:

Eu mereço ser contratada, pois me prepararei cursando o mágisterio, onde adiquiri preparo para contribúir em qualquer estabelecimento do ensino.
Sou talentosa no que faço capricho nos afazeres, trabalho corretamente com os alunos, transmito claramente os assuntos das dissiplinas e sou didática no que faço.

Da mesma forma que sua colega Elisa, Maria Lúcia também fala em sua preparação como o que ela considera um forte argumento para sua contratação. Trabalhar corretamente com seus alunos, no entanto, é transmitir *claramente* o assunto. Mas o que se pergunta é *quanto* de ensino poderia realmente promover à emancipação do sujeito? Quanto conteúdo se deve “transmitir”? A preocupação é em trabalhar corretamente. A imagem que faz de seu contratante reflete as exigências de mercado: um trabalhador que contribua com a empresa. Contribuir é trabalhar corretamente. A questão é que, ao trabalhar de acordo com seu desejo de contribuir, ela retoma no ato educativo a transmissão de conteúdo como a melhor forma de contribuição. Mas o professor da emancipação não se preocupa, simplesmente, com o *conteúdo* e com sua *transmissão* clara. Ele, antes de tudo se preocupa com a contextualização do que ele ensina. Ao aluno também cabe o papel de exigir, em sala de aula, essa contextualização. A idéia de politização do ensino faz pressupor um aluno que se preocupa com o que é ensinado. Que tenta não ser “enrolado”, porque exige que não o seja. Que defende as relações interpessoais. Porém, não se pode esquecer que a aluna almeja o emprego, então, seu desejo é persuadir. Da mesma forma como Elisa diz sentir-se preparada para *exercer as funções exigidas pela escola*, Maria Lúcia diz estar preparada para *contribuir em qualquer estabelecimento de ensino*. É o estado em que “O pensamento perde o fôlego e se limita a apreensão

do factual isolado” alerta Horkheimer (1984, p. 162).

Em sua análise de argumentações usadas em seu próprio texto, ela produziu um outro texto, retomando alguns aspectos da primeira produção. Diferentemente do que foi proposto (que fizesse considerações na margem da carta), ela escreveu:

Eu lhe falei no texto anterior, por que devo ser contratada.

Onde adquirir experiência, e preparo diante do que vejo do que sinto.

Sinto que faço tudo corretamente, e com muita eficiência dentro das minhas possibilidades e com as minhas condições

E com condições para assumir o que faço diante de tudo que for possível.

Peço a Deus que me ajude, para melhorar cada mês mais, diante de tudo e todas.

Foi pedido que os alunos nomeassem suas práticas argumentativas e, novamente, o que se viu foi uma reconsideração do que tinha sido dito.

É importante chamar a atenção para o acréscimo que Maria Lúcia agora faz em seu texto. Primeiramente ela diz que *trabalha corretamente*, na revisão de sua produção diz *sentir* que faz *tudo corretamente dentro de suas possibilidades e com as suas condições*. Esse acréscimo de pensamento ameniza seu primeiro discurso. De certas primeiras, passa-se a se condicionar a efetivação das práticas a serem adotadas, caso seja contratada.

É interessante também retomar que essa aluna foi a mesma que reclama de suas colegas atenção no momento da leitura. Discurso que já foi discutido anteriormente. Agora ela “pede” a *Deus que a ajude para melhorar [...] diante de tudo e de todas*. Talvez tenha feito referência novamente a suas colegas.

A aproximação do discurso religioso, neste momento, pode revelar um desejo de melhoramento que não depende somente do que ela, como sujeito social, possa vir a ter com seus esforços. Ela se disse talentosa na primeira carta, afirmação que pode ser remetida à idéia do professorado como um *dom*. Nessa aproximação, o divino opera como o único responsável pelo possível do “diante de tudo que for possível”, numa amenização, como foi dito, do que tinha sido prometido na primeira elaboração da carta.

3.5 Críticas à possibilidade de emancipação

Adorno (apud VIANA, 2005) afirma que objetivamente é impossível apregoar a emancipação do sujeito visto que as condições econômica-sociais não dão

possibilidades para sua efetivação, logo, segundo ele, a emancipação somente é possível subjetivamente.

Viana (2005) aponta o raciocínio de Adorno como problemático porque, segundo ele, o fato de a emancipação ser impossível objetivamente é indício de também ser impossível subjetivamente porque, segundo ainda Viana, Adorno não leva em conta que esses dois campos, o objetivo e o subjetivo, são inseparáveis. Aqui se concorda com Viana quando, citando Marx, considera os dois campos supracitados como indissociáveis, no entanto, há que se considerar que, pelo mesmo princípio marxiano, é possível afirmar que, se há uma possibilidade subjetiva de emancipação, também existe essa possibilidade na objetividade, ou seja, o contrário da lógica apresentada por Viana também é verdadeiro pelo mesmo princípio que ele se utiliza para invalidar a proposta de emancipação de Adorno.

Para Adorno, o objetivo da educação é impedir a instalação, no seio da sociedade, da “barbárie”. Barbárie é um termo Adorniano que tem referência direta com o conceito de emancipação. “A realização da emancipação é uma luta contra a barbárie, pois a primeira produz um ‘indivíduo autônomo’ e a autonomia é o melhor antídoto contra a possibilidade de retorno da barbárie.” (VIANA, 2005). Viana não acredita na possibilidade dessa mudança se o local em que se efetuar a proposta emancipatória se ativer somente à educação, ele fala que “sem mexer na ordem social que a produz e reproduz levará fatalmente ao fracasso” e diz mais: “Toda e qualquer reforma puramente cultural ou intelectual está impossibilitada se não for acompanhada por mudanças nas relações sociais concretas”.

Mas, o que se pergunta a Viana (2005) é o porquê de se partir da idéia de que existem relações sociais concretas surgindo “do nada”. Ora, a linguagem perpassa as ações, e é ação ao mesmo. A exemplo disso, é possível verificar como a referenciação tem um poder tão forte na interpretação de uma notícia por exemplo. A diferença de entre dizer “invasão”, ao invés de “ocupação”. Não há concreto sem o não-concreto. Não há reforma “puramente” intelectual, pensar assim é imaginar a linguagem como campo a-histórico. O signo é ideológico (BAKHTIN, 2003), as relações de poder são constituídas na linguagem e a constituem ao mesmo tempo. Outra afirmação de Viana que é possível refutar, segundo a visão que se apresenta, é a idéia de que a escola é simplesmente mais um espaço dentro de um corpo social mais amplo. Tem que se considerar que a sala de aula “não” está dissociada da sociedade, como um elemento desconjuntado, à margem. Ela também “é” sociedade. As relações interpessoais, ideologias, transformações passam pela escola, nela se efetivam e são re-significadas.

Vê-se aqui que a escola é um campo de investimento de extremo valor para o profissional que pense que, fazendo parte de um corpo social, tendo conhecimento de seus maiores desajustes (humanos inclusive), aja de maneira responsável e emancipatória acima de tudo. E apesar de esse profissional saber que há uma “desproporcionalidade dentre, por um lado o poder da mídia e das famílias que incentivam práticas sadomasoquistas simpáticas a re incidência da barbárie” (ZUIN,

1998, p. 193)

Pequenas práticas podem pouco a pouco resgatar ou reacender a chama que, pela religião e pela fé cega, fizeram, na idade média por exemplo, falar-se em amor ao próximo. Não obstante, retoma-se o cuidado que Adorno teve ao deixar claro que falar de amor não é romantizar as relações no sentido piegas do que possa significar o termo. É cuidar. Cuidar de si, do outro, do nós.

Percebe-se também que, ao contrário do que se possa pensar, não é *trazer* discussões éticas, como já inicialmente citado, essas idéias não precisam ser *trazidas*, elas já estão lá. Estão nas defesas que se efetuam nos momentos marcadamente argumentativos, no desejo de persuasão que se tem nas relações entre sujeitos, todo o tempo. O que posso eu? O que pode você? E, principalmente, quem pode mais? Hoje a sociedade respalda o homem que angaria mais votos para seu discurso e, às vezes, por já se conhecer os prováveis discursos para determinado contexto, repete-se o previsível pois assim é fato a vitória desejada.

Não há que se tratar mais dos sujeitos em si, mas no que eles são e no que são suas representações. Também não há que se retornar às práticas das fábulas, montando uma série de bons costumes esperados nos homens, sem nenhum movimento reflexivo do que poderia significar a posição primada e a preterida. A emancipação não é ensinada, repassada, muito pelo contrário, ele é pelo que não pode ser. A idéia de repasse já faz desvanecer qualquer possibilidade de criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática argumentativa geralmente é introduzida, de maneira formal e institucionalizada, nos últimos anos do ensino fundamental e nos que se seguem no ensino médio. No entanto, pensa-se, que deveria ser uma prática considerada mesmo nas séries iniciais, pois ela promove aos sujeitos uma possibilidade de *posicionamento, enfrentamento e defesa*. Esse processo citado é necessário para que se possa obter dos alunos a resposta ativa que se reclama há muito no âmbito das pesquisas lingüísticas, educacionais e de outras áreas que observam o sujeito em sua relação com o social.

Vale destacar a importância do trabalho emancipatório no contexto em que se deu, pois os sujeitos envolvidos serão, ou já estão sendo, professores do ensino fundamental e, logo, responsáveis pela formação de outros tantos sujeitos. Por crer que o trabalho sistemático com a argumentação deva ocorrer logo nas séries iniciais, optou-se por trabalhar com o curso normal, já que esse curso prepara profissionais para atuar no ensino infantil e fundamental (do primeiro e segundo ciclos). Desenvolvendo um trabalho junto aos futuros professores, partiu-se da pressuposição de que a multiplicação dessa postura, argumentativa e ética, será, de alguma forma, refletida nas práticas futuras desses profissionais, ou pelo menos considerada.

Foi importante, acima de tudo, torná-los sabedores do processo de pesquisa em que estavam inseridos. Eles participavam da elaboração do próprio saber. Segundo Lüdke (2005, p. 115), seria

altamente recomendável que esses futuros professores tivessem em sua formação oportunidades de contatos com pesquisas e pesquisadores, por intermédio de seus próprios professores, que não fossem meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabora e reelabora a cada momento, em toda parte.

Como as atividades foram elaboradas a partir do processo observado no decorrer das aulas, elas seguiram o objetivo de suprir as lacunas que iam surgindo e isso fez com que o trabalho fluísse de maneira concatenada.

A postura crítica que quis se mostrar na análise deste estudo relaciona-se com o discurso ético que surge, a todo o momento, em sala de aula. Nas atividades argumentativas, mesmo nas atividades em que se buscava a mera cópia, fazia surgir discussões éticas, visto que tratava da condição atual humana e social dos sujeitos. Com isso não se quer dizer que não haja momentos em que se deva privilegiar a memorização ou o ato mais “inconsciente” das ações. Entende-se, junto com Demo (1993, p. 98), que

Não se espera que o aluno adquira condição tamanha de autonomia, que possa, por exemplo, construir os axiomas matemáticos, refazer a filologia da linguagem, recriar sozinho as leis físicas e a composição dos produtos químicos. Sobretudo, na escola básica, a meta é reconstruir o conhecimento, em sentido participativo/construtivo. Até “decorar” cabe em circunstâncias específicas, como na tabuada, no alfabeto, nas datas importantes. Na informática, primeiro “aprendemos” comandos, e, de posse deles, começamos a “usar” o computador para obtermos resultados ou produtos de maneira mais

ou menos mecânica. A pessoa que permanece nessa fase nunca passará de usuário receptivo. Na vida cotidiana, a socialização das pessoas é feita sobretudo pela internalização social de sentido sistêmico e automático, sem que gestemos com consciência crítica e auto-crítica do processo. Simplesmente fazemos parte deles e como partes permanecemos, submetidos a uma engrenagem que nos instrumentaliza. Embora se ressalte o lado negativo, a socialização possui face positiva, porque viabiliza o cotidiano descomplicado, feito de um dia após o outro, sem questionamento. A “inconsciência” é componente natural do negócio, até porque seria impraticável questionar tudo.

Ao mesmo tempo em que se efetivava uma ação, buscou-se, neste estudo, observar os fenômenos que se mostravam à luz de uma interpretação ampla do processo que se presenciou. Como exemplificado na fala supracitada de Demo, é de se supor uma tentativa de desautomatização dos processos de aprendizagem. Essa emancipação é o verdadeiro objetivo de se pensar prática de linguagem como forma de criticidade. Por emancipação entende-se o processo de consideração de pequenos atos de questionamento de si ou do outro. O contrário desse acontecimento se revela quando há a dissociação cada vez mais forte entre o discurso e a realidade objetiva. No sistema em que o acúmulo de capital é a mola mestra do funcionamento social, as razões que são utilizadas para a justificativa da normalidade das práticas de desumanização são cada vez mais imputadas como normas e valores intrínsecos a essência da vida moderna. A ética é sobrepujada pelo jogo argumentativo. Tonet (2005, p. 128) diz que determinada ordem social, “Sentindo-se ameaçada, lança mão de todos os meios para defender a sua existência. Mesmo que isso signifique a barbarização mais brutal de toda humanidade”. Dentro desse quadro, a emancipação é o encontro da problematização dos valores éticos (e por isso meta-éticos) com as conseqüências possíveis desses valores com a realidade. Dessa forma, se justifica que a visão crítica é fundamental na constituição do sujeito emancipado, visto que precede sua efetivação. Por exemplo, no trabalho da leitura do panfleto em sala de aula, foi preciso observar como o autor tratava de incorporar certos aspectos que, considerados persuasivos, não se configuravam, levando em conta outros fatores, como éticos. Poderiam representar, discursivamente, fundados na busca do bem comum (a procura de um emprego), mas que, operacionalmente, feria com a formação sólida desse empreendimento. Não se trata de uma vontade subjetiva, mas da possibilidade real.

O professor tem a possibilidade de direcionar sua prática para o reconhecimento dos indícios da emancipação do sujeito por diversos fatores. Ele trata de uma prática planejável, mesmo em situações adversas de uma total autonomia no trabalho. Percebe-se que, por ser planejável, pode ser flexível. Se ele conhece os mecanismos pelo qual a estrutura histórica-social está em diálogo com sua prática, cada contexto indicará, a esse sujeito sua possibilidade de ação no mundo para determinado fim. Não se trata de estipular formas de agir, mas, sobretudo de se questionar a que objetivos meu trabalho responde. A finalidade e ação se reclamam mutuamente, numa relação que pode encaminhar práticas pedagógicas-lingüísticas para um estado de emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar. Gerenciando razão e emoção*. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- ADORNO. Theodor W. Notas marginais sobre teoria e prática. [1973] In: MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: Luzes e sombras*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. (Parte II – Antologia)
- ADORNO. Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Marr. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Avanços no conhecimento etnográfico da escola* In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar* In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- AQUINO, Zilda Gaspar O. de. *O espaço da argumentação no ensino da língua materna*. In: SILVA, Elisa Ramos da.(org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, Sp: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo : HUCITEC, 2004.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. São Paulo: Líber, 2006.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na Comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalho de Linguística Aplicada, no- 23, jan/jun. 1994. Campinas (SP)
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Planejamento de ensino: organização política da ação pedagógica*, mimeo, 2002.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Compainha das letras, 2006.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- DEMO, Pedro. *Introdução á metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DOSSE, François. *O império do sentido. A humanização das ciências humanas*. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003. (Coleção História).
- FLORENCIO, Ana Maria Gama. *Planejamento como elemento articulador da relação prática pedagógica –prática social*. Mimeo
- FORRESTER, Viviane. *Uma estranha ditadura*. Tradução de Vladimir Safatle. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir, *Educação e Poder. Uma Introdução à Pedagogia do Conflito*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época)
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa* 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- HORKHEIMER, Max. A teoria crítica ontem e hoje. In: MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt. Luzes e Sombras*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2005.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução de Hilde Cohn. Tomo 1. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos)
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TONET, Ivo. *Em defesa do futuro*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984. (Coleção educar)
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Práxis)

- MARCONDES, Danilo. Sentido e relevância da ética. In: MARCONDES, Danilo (org.). *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin*. Conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 1997, 17 – 33.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. Uma Lingüística Aplicada, mestiça e ideológica. (Introdução) In: _____ (org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. (Lingua[gem];19)
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. (Lingua[gem];19)
- NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de filosofia*. Das origens a idade moderna. Tradução de Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005.
- NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (Coleção passo-a-passo)
- OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, Chaim e Lucie. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e Direito)
- PLATIN, Crhristian. *Argumenter*. Thèse, Université de Bruxelles, Paris: CNDP, Fiche n° 3, 1987/1988. (mimeo)
- PORTINE, Henri. *L'Argumentation écrite: expression et communication*. Paris: Hachette, 1983. (p. 11-17)
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de pertoo chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: _____ e SILVA, Fábio Lopes da. *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Beneditte. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ROSENBLAT, Ellen. *Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino*

dos discursos argumentativos In: ROJO, Roxane (org). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)

RUSS, Jacqueline. *Pensamento ético contemporâneo*. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1999. (Coleção Filosofia em Questão)

SGRECCIA, Elio. Reprodução assistida: questões de bioética e de ética da política. <http://www.pucsp.br/fecultura/0411bioe.htm> VISITA: 9 de março de 2007, às 15h33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e Mediocridade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

SILVA, Elisa Ramos da. *O desenvolvimento do pensar crítico no ensino da língua materna: um objetivo de natureza transdisciplinar*. In: SILVA, Elisa Ramos da.(org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, Sp: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SILVEIRA, Nádia Mara da. *A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula*. Tese de doutorado, Maceió, UFAL, 2002.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceito chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega. A leitura na escola (I). In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o ensino)

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa — O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. IN: MARINHO & SILVA, Marildes e Ceris S.R. da (orgs). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil —ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALL, Álvaro L. M. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VIANA, Nildo. Adorno: educação e emancipação. *Revista Sul-americana de Filosofia e educação*, nº 4, (maio-2005 – outubro-2005). Consultado em 14 de junho de 2007. http://www.booklink.com.br/nildoviana/adorno_edu.htm

VIGNER, Gerard. Técnicas de Aprendizagem da argumentação escrita. In GALVES et all. (orgs) *O texto: Escrita e Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Compreensão e Produção Responsivas Ativas: indícios nas produções dos alunos* in: *Ler e Produzir*. Org. Rita Maria Diniz Zozzoli – Maceió: EDUFAL, 2002

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. Texto apresentado no GT de Lingüística Aplicada de 2005 da Anpoll.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Produção escrita em língua materna e em língua estrangeira* : interfaces, Mimeo, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura e produção de textos: Teorias e práticas na sala de*

aula. In: *Leitura*. Número temático: Sala de aula de Língua/ Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Letras - CHLA. Nº 21 (jan./jun de 1998)
Maceió: Imprensa Univeristária, UFAL, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada*. Tese de doutorado. 1998.