



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE METRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
NÚCLEO UFPE

JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
A COMPETÊNCIA DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA INTERSUBJETIVIDADE
NO ÂMBITO ESCOLAR**

Recife

2019

JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
A COMPETÊNCIA DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA INTERSUBJETIVIDADE
NO ÂMBITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L732e Lima, José Anderson de Oliveira.
O ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica : a competência discursiva como caminho para intersubjetividade no âmbito escolar / José Anderson de Oliveira Lima. – 2019.
104 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Intersubjetividade. 4. Competência comunicativa. I. Menezes, Anderson de Alencar (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2019-128)

JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
A COMPETÊNCIA DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA INTERSUBJETIVIDADE
NO ÂMBITO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 27/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes. (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Às pessoas presentes da/em minha vida: Minha esposa Anny Ribeiro e meu filho Gabriel (ainda na barriga da mamãe); meus pais “Seu José” e “Dona Alcione”. Também dedico aos meus irmãos: Prof. Aparecido e o técnico em informática Alisson.

AGRADECIMENTOS

Louvado seja Deus pelas oportunidades e realizações até aqui. Há 14 anos concluía minha Educação Básica em uma escola pública no estado de Alagoas. Recordo-me naquele tempo do turbilhão de sonhos que começava carregar comigo – um deles se concretiza neste momento. Por isso, reverencio com esta dissertação todos os meus professores da Educação Básica, sujeitos a quem eu tenho uma imensa gratidão.

Assim como na graduação, agradeço aos meus pais – Senhor José e Dona Alcione – que sempre se fizeram presentes com dedicação, simplicidade e amor. Aos meus irmãos – Prof^o. Aparecido Lima e o Técnico em Informática Alisson Lima – pela convivência, conselhos e momentos de descontração.

Quero agradecer a minha esposa, Anny Ribeiro, por todo seu companheirismo, incentivo e amor. Sou fã do seu sorriso e sensibilidade na convivência – amo você!

As minhas cunhadas Lidja e Vanessa pela torcida de sempre. Um salve carinhoso ao meu sobrinho Léo Oliveira.

A minha amiga e eterna orientadora Prof. Dr. Elizabete Amorim, por seu carinho e incentivo ao longo dessa formação. Mais uma vez obrigado por esse tempo amigo, querida!

Aos amigos professores e funcionários da Esc. Estadual Manoel Gentil do Vale Bentes pela torcida e o apoio de sempre, em especial a Prof. Thomazia Andrade e o Prof. e João Paulo Carvalho de Moura.

Aos meus alunos, sujeitos que evidenciam a intersubjetividade cotidianamente ao fortalecerem em nossa relação o nosso próprio mundo da vida. Obrigado queridos por aceitarem o desafio de pensarmos junto o Ensino de Filosofia.

Obrigado ao Prof. Dr. Anderson Menezes (UFAL) por toda orientação, apoio e amizade. Seu conhecimento e sua atitude comunicativa contribuíram para o meu desenvolvimento ao longo deste trabalho, assim como para o meu “Eu” professor.

Ao meu amigo e Prof. Dr. Junot Matos (UFPE), agradeço por sua amizade e por sua convivência enriquecedora. Tenho uma forte admiração por sua pessoa e militância docente. Sua pessoa e militância me tocam e me motivam a continuar buscando fazer o melhor no campo educacional e na vida.

Ao Prof. Dr. José Vicente (UFAL) que aceitou compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises sempre significativas.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco por todo conhecimento compartilhado, em especial o Prof. Dr. Marcos Roberto, Prof. Dr. Maria Betânia, Prof. Dr. Sérgio Ramos e Prof. Dr. Nélio Vieira.

Aos companheiros de turma do Mestrado, principalmente meus amigos Márcio, Adailton, Geyson, Leandro, Nilton, Marcelo, Alice e Adriana, agradeço a todos pela companhia e partilha da experiência docente.

Obrigado a Universidade Federal de Pernambuco que me proporcionou a oportunidade de concluir esta Pós-Graduação. Sinto-me honrado, quando na verdade existem inúmeros sujeitos de linguagem que desejam uma oportunidade para continuarem sua busca pelo conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo a pesquisa com a concessão da bolsa de financiamento durante os 24 meses do curso de Mestrado.

Por fim, “vocês não sabem o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”. Partilho desta canção para afirmar que percorri uma longa estrada no “Azulão” (carro) junto com meu companheiro Airton Torres, ao sairmos de Maceió rumo à capital pernambucana para cumprirmos esta missão de cursar um Mestrado. Agradeço a este companheiro, professor e mestre pela companhia neste tempo amigo, obrigado parceiro!

O telos que habita nas estruturas linguísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva; esta se manifesta na necessidade de passar do enfoque objetivador daquele que age orientado pelo sucesso, isto é, daquele que quer *conseguir* algo no mundo, para o enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo. (HABERMAS, 1990, p. 130)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é pensar a possibilidade da competência discursiva como princípio norteador da intersubjetividade no ensino de filosofia. No entanto, ser competente discursivamente não se resume a capacidade de se expressar por meio do discurso, mas em garantir através deste discurso também um ato de fala expressivo e estético. Dessa forma, será preciso reconhecer a linguagem como a chave principal da realidade humana, sendo necessária a compreensão dos atos de fala e aquilo que o torna aceitável, para que a formação discursiva seja evidenciada não na perspectiva de um observador, mas na participação intersubjetiva da ação pelos sujeitos no âmbito escolar. Por isso, será a partir da leitura habermasiana sobre a racionalidade instrumental – cuja finalidade é a dominação do mundo – que destacaremos a função colaboradora que a filosofia pode desempenhar na reconstrução racional e no restabelecimento do papel fundamental da unidade racional na formação humana. Contudo, partindo da compreensão de que todo agir tem uma racionalidade que fundamenta e legitima a ação, chamamos atenção para a orientação implícita do ato educativo na formação para emancipação, da qual sua intencionalidade necessita preservar uma racionalidade comunicativa como garantia da participação intersubjetiva dos sujeitos. Ademais, como proposta de intervenção do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFPE – será no contexto da sala de aula que desenvolveremos uma atividade discursiva através do teatro, pensado a partir do paradigma da intersubjetividade, destacando assim a principal intenção deste trabalho que é relatar a experiência discursiva encorajada pelo ensino de filosofia no cotidiano de uma escola pública do estado de Alagoas.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Intersubjetividade. Competência. Discursividade.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es pensar la posibilidad de la competencia discursiva como principio orientador de la intersubjetividad en la enseñanza de filosofía. Sin embargo, ser competente discursivamente no se resume a la capacidad de expresar por medio del discurso, pero en garantizar a través de este discurso también un acto de habla expresivo y estético. De esta manera, será preciso reconocer el lenguaje como la clave principal de la realidad humana, siendo necesaria la comprensión de los actos de habla y aquello que lo toma aceptable, para que la formación discursiva sea evidenciada no en la perspectiva de un observador, sino en la participación intersubjetiva de la acción por los sujetos en el ámbito escolar. Por eso, será a partir de la lectura habermasiana sobre la racionalidad instrumental – cuya finalidad es la dominación del mundo – que destacaremos la función colaboradora que la filosofía puede desempeñar en la reconstrucción racional y en el restablecimiento del papel fundamental de la unidad racional en la formación humana. Con todo, partiendo de la comprensión de que todo actuar tiene una racionalidad que fundamenta y legitima la acción, fijamos para la orientación implícita del acto educativo en la formación para emancipación, en la cual su intencionalidad necesita preservar una racionalidad comunicativa como garantía de la participación intersubjetiva de los sujetos. Además, como propuesta de intervención de Maestría Profesional en Filosofía – Núcleo UFPE – será en el contexto del aula que desarrollaremos una actividad discursiva a través del teatro pensado a partir del paradigma de la intersubjetividad, destacando así la principal intención de este trabajo que es relatar la experiencia discursiva encorajada por la enseñanza de filosofía en el cotidiano de una escuela pública de la provincia de Alagoas.

Palabras clave: Filosofía. Educación. Intersubjetividad. Competencia. Discurso.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	AÇÃO COMUNICATIVA HABERMASIANA: A COMPETÊNCIA DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO.....	16
2.1	Jürgen Habermas e o horizonte da Linguagem Humana.....	18
2.2	John L. Austin e John R. Searle: Sobre os atos de Fala.....	23
2.3	A ação comunicativa habermasiana e a perspectiva da intersubjetividade.....	30
2.4	A competência discursiva como caminho para o Entendimento intersubjetivo.....	35
2.5	O Mundo da vida com lócus privilegiado para o entendimento: resistência às ações estratégicas.....	43
3	COMPETENCIA DISCURSIVA E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPRESSIVIDADE E ESTETICIDADE DOS ATOS DE FALA NO AMBITO ESCOLAR.....	48
3.1	O ensino de filosofia no âmbito da escola guiada pela razão instrumental.....	50
3.2	A intersubjetividade no ensino de filosofia: a possibilidade da ação educativa por via da interatividade comunicativa.....	54
3.3	Competência discursiva no ensino de Filosofia: a expressividade e esteticidade dos atos de fala no âmbito escolar:.....	63
4	O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA RELEITURA DO TEATRO A PARTIR DO PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE.....	71
4.1	Uma proposta de intervenção no ensino de Filosofia.....	77
4.2	No chão da escola: observação, interação e descoberta no ensino de Filosofia.....	79
4.3	Narrativa de uma prática discursiva no Ensino de Filosofia.....	83
4.4	Uma Filosofia em Cena: relato do teatro interativo no âmbito escolar.	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

O agir comunicativo é uma atividade que visa um fim. Porém, aqui se interrompe a teleologia dos planos individuais de ação. (HABERMAS, 1990, p. 130).

A modernidade e seus resquícios de razão dominadora da realidade configuram-se em um projeto racional notadamente criticado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas. Dessa forma, o pensamento habermasiano segue até certo ponto à tradição de uma teoria crítica frankfurtiana, no entanto, o filósofo alemão se desloca quando diante do conceito de razão instrumentalizada, utiliza-se do paradigma de uma razão comunicativa como ponto de partida para uma comunicação racional-crítica.

Neste sentido, Habermas sustenta a linguagem interativa diante das filosofias da consciência como a principal via para uma relação, especificamente, intersubjetiva, contrária às relações objetivantes sustentadas pelo projeto da modernidade, a qual por consequência de sua racionalidade finalista, assegura a formação de sujeitos egocêntricos que visam unicamente o êxito pessoal.

Por isso Habermas, (1990) ao conceber uma interação mediada pela linguagem, entende que:

Somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento. (HABERMAS, 1990, p. 82-83).

Recuperar a esperança do projeto moderno por meio do agir comunicativo é para Habermas reconhecer o sujeito como um Ser de fala, que inserido ao diálogo intersubjetivo, pode reivindicar seu papel comunicativo no âmbito de uma sociedade democrática.

Para isso, o filósofo alemão buscará pensar a complexidade da razão, rejeitando a perspectiva de sujeitos isolados e instituindo a perspectiva da intersubjetividade.

Será no horizonte da linguagem que refletiremos o ensino de filosofia na escola. Por consequência do Mestrado Profissional em Filosofia, a reflexão deste ensino será atribuição dos docentes inseridos no cotidiano do âmbito escolar, isto é, professores pesquisadores que estão no chão da escola.

Desta maneira, além do relato de experiência do cotidiano do professor de filosofia inserido em uma escola pública de Alagoas, a fundamentação se encaminhará por uma perspectiva habermasiana no pensar da atribuição e motivação desta disciplina ao diálogo intersubjetivo, cuja competência discursiva dos sujeitos no debate pode ser estruturada por uma via que segue ao entendimento mútuo no âmbito escolar.

Ao pensarmos as finalidades da ação comunicativa no cenário educativo, destacaremos a reconstrução racional visado por Habermas diante do histórico metafísico, que tem em si as características de um aspecto não discursivo centrado num sujeito que como *ego*, anula a existência de *alter*.

Para tanto, o primeiro capítulo se inscreve a partir dessa fundamentação habermasiana quanto o agir comunicativo, que frente a uma formação exclusivamente cognitivista – típica da teleologia – pensar-se-á a importância do desenvolvimento da habilidade argumentativa, isto é, uma formação da competência discursiva como uma disposição ao entendimento intersubjetivo e reestruturação do mundo da vida dos indivíduos.

Dessa forma, a estrutura do capítulo perpassará de início por uma reflexão acerca da percepção do conflito e barbárie como ausência da perspectiva do diálogo intersubjetivo, que no contexto de domínio racional instrumental expande-se rapidamente pelo egocentrismo e etnocentrismo no cenário social.

O agir comunicativo transforma-se pois, em condição-chave, para que os participantes possam realizar os acordos definidos em comum. À medida em que há uma definição em comum dos princípios, é possível evitar fracassos, desentendimentos e mal-entendidos. (PIZZI, 1994, p. 67)

Refletir o ensino de filosofia no campo linguístico é tratar da linguagem a partir de sua força ilocucionária, apropriando-se dos atos de falas de Austin e Searle para destacar a compreensão habermasiana acerca das pretensões de validades e suas condições diante do êxito de verdade. Por isso, é pela força pragmática da

linguagem que reconhecemos o processo dialógico fundamentado na intersubjetividade.

É relevante destacar também que “Habermas não está dizendo que todo ato de comunicação resulta em um entendimento mútuo; atos de fala comunicativos podem falhar por várias razões” (BANNELL, 2006, p. 64), principalmente quando o ato de fala não é compreendido, pois seu sucesso ilocucionária depende justamente da compreensão do enunciado pelo ouvinte.

É nesta dimensão de compreensão e possivelmente aceitação que sustentamos uma linguagem que aspira ao entendimento, o qual por intermédio de sujeitos aptos, a fala tem seu direcionamento numa comunicação intersubjetiva.

É no interior da teoria do agir comunicativo que vislumbramos o “Eu” competente como resultado de estágios de desenvolvimentos, cujas capacidades de se relacionar e se integrar em todos os tipos de ação – moral, cognitiva, linguística e interativa – serão suas características.

Desta maneira, ao contrário de uma ação educativa exclusivamente voltada aos aspectos cognitivista que visam um fim mecanizado, o segundo capítulo tem como proposta aproximar a perspectiva habermasiana da escola para refletir o papel do ensino de filosofia no âmbito escolar, apropriando-se da formação da competência discursiva como um princípio norteador de todo e qualquer agir educativo, que visa o exercício intersubjetivo por meio da expressividade e esteticidade dos atos de fala.

A competência comunicativa implica o processar permanente e responsável da verdade, o que significa dizer que toda a ação comunicativa é também ação educativa, pois determina a formação de vontade. (MÜHL, 2003, p. 259)

Sendo assim, será importante pensar esse ensino de filosofia no âmbito escolar administrado por práticas instrumentais e colonizadoras do mundo da vida estudantil.

Conforme Mühl (2003) cabe à filosofia fortalecer uma crítica ao processo dominante da racionalidade instrumental, desta forma:

O papel da filosofia vincula-se à tarefa de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às instituições

gramaticais dos indivíduos em interação comunicativa. (MÜHL, 2003, p. 314).

Desta forma, buscou-se sustentar a discursividade como uma voz da racionalidade comunicativa, que a partir de sujeitos que buscam a emancipação, espera-se no diálogo a força unificadora da fala que se orienta para o entendimento mútuo.

Já no terceiro capítulo, a proposta foi descrever a experiência de uma prática discursiva no cotidiano do ensino de filosofia na escola. Para isso, foi importante que a escola fosse pensada a partir da concepção de instituição social, um espaço de interatividade e coletividade.

Consequência de uma proposta de intervenção do Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, a prática discursiva no ensino de filosofia será uma experiência enriquecedora a partir de uma releitura do teatro pela perspectiva da intersubjetividade, a qual a linguagem desempenhará o principal papel, ser uma via veraz e autêntica para o entendimento. “Para Habermas [...] devemos olhar para as interações e para as comunicações simbólicas como elementos centrais na possibilidade de emancipação humana” (BANNELL, 2006, p. 95).

A intenção da experiência foi preparar um espaço para a fala intersubjetiva no cenário escolar, o qual por meio de encontros interativo se buscou pensar e fundamentar coletivamente uma temática que pudesse ser discutida filosoficamente por todos.

Após o processo de aulas interativas, foi utilizada uma adaptação de um texto filosófico que serviu para a dramatização dos alunos, e posteriormente, ser um horizonte de provocação coletiva de todos os presentes no teatro aberto.

Para isso, houve um planejamento prévio do professor de Filosofia, para que o ato educativo se desenvolvesse a partir de um agir coletivo e comunicativo, cujo interesse estivesse sempre direcionado ao entendimento.

A experiência da práxis educativa expõe-se nesta dissertação em forma de narrativa, onde a descrição se constituiu pela observação, interação e descoberta na prática discursiva no chão de uma escola pública de Alagoas.

Portanto, será diante do possível cenário de conflitos entre ego e alter que nos utilizaremos de Habermas – pertencente à escola de Frankfurt – para pensar sobre o

horizonte da linguagem intersubjetiva a partir de suas obras filosóficas, em especial “o pensamento pós-metafísico” e a “teoria da ação comunicativa I e II”. Além de Habermas, aproveitaremos também das leituras habermasiana de autores como: Nadja Hermann com sua obra “Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola”; Anderson Menezes, autor de “Educação e Emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa”; “Dialogando com Jürgen Habermas” de Barbara Freitag; Ralph Ings Bannell autor de “Habermas e a Educação”, Jovino Pizzi e tantos outros importantes autores.

Além das obras citadas, principalmente as obras filosóficas de Habermas, será importante destacar, tanto no segundo quanto no terceiro capítulo, obras em referência aos aspectos pedagógicos da Filosofia, como por exemplo, “Filosofando sobre o ensino de Filosofia” por Junot Matos; João Francisco com a obra “A reconstrução da tarefa educativa”; Eldon Henrique Mühl com “Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo” e alguns outros notáveis autores.

2 O AGIR COMUNICATIVO HABERMASIANO: A COMPETÊNCIA DISCURSIVA COMO CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO

É perceptível que os vestígios da discordância tenham se arrastado como parte integrante da convivência humana. Sentimos que a divergência é uma expressão de uma provável fragilidade da humanidade no que concerne viver em coletividade.

É relevante salientar essa característica do gênero humano, que vivendo em sociedade – grupo de pessoas pertencentes a uma comunidade organizada – demonstre um fator primordial na sua constituição, a própria dessemelhança dos sujeitos entre si.

Sendo assim, o embate, a guerra e o desacordo, sinônimos que traduzem conflitos socialmente, reforçam a importância da reflexão sobre o sujeito e suas diferenças, que em posse de sua razão e linguagem, podem entrar em conflito, possivelmente, pela falta de uma coordenação intersubjetiva.

A título de exemplo próximo, citamos a conjuntura moderna, a qual o paradigma epistemológico cientificista, baseado na relação sujeito-objeto, sustentou a concepção de que saber é dominar, consequência de uma modelada técnica de apreensão do sujeito e da realidade, tornando-se uma época fortemente cultivadora de disputas, rivalidades, competições e concorrências em seu contexto sócio-político-econômico.

Diante deste cenário, evidencia-se a tarefa difícil do que é superar este resquício moderno que se expande e se sustenta por uma razão instrumental que direciona os sujeitos para uma formação dominante e egocêntrica. Porém, essa questão recebeu atenção de inúmeros pensadores e intelectuais da filosofia, principalmente, no final do século XIX e início do século XX, que a partir dos conflitos visíveis e aterrorizantes das duas Guerras Mundiais (1914 a 1918 e de 1939 a 1945), como também, as barbáries vivenciadas pela humanidade com os regimes totalitaristas (Stalinismo Soviético, Fascismo, Nazismo e etc.), destacam-se a crise do sistema capitalista e a dominação administrativa da racionalidade científica sobre a natureza e a sociedade.

Esse estado de cientificidade instrumental acaba racionalizando até mesmo o sistema em seu todo, na medida em que estabelece metas para o equilíbrio e um programa de si mesmo. A sociedade toda se torna tecnocraticamente auto-regulada, fazendo com que os

indivíduos percam a possibilidade de crítica e submetendo-os às decisões exigidas pelo progresso técnico; decisões, aí, reduzem-se à execuções das determinações imanentes às técnicas disponíveis e não podem ser questionadas. (PIZZI, 1994, p. 20)

É importante salientar que o colapso social moderno se constituiu pela arbitrariedade individualizada de um poder social, político e econômico conflitante, o qual sustentou como princípio de crise a ausência da perspectiva de um consenso, ou seja, de uma exteriorização e prática intersubjetiva.

Visando no horizonte à perspectiva do entender-se por meio da intersubjetividade, o filósofo alemão Jürgen Habermas aponta que a linguagem – essencial para o entendimento racional – pode não exercer seu papel na efetivação da intersubjetividade quando se torna restringida à semântica, isto é, uma linguagem reduzida às interpretações dos significados das palavras, negando assim o caráter da ação linguística na fala.

De acordo com o dicionário digital Aulete da língua portuguesa, falar é “usar a voz para articular palavras [...], expressar e comunicar-se por meio de palavras”.

Neste caso, compreendemos nesta definição, a “fala” como descrição de palavras articuladas, isto é, uma comunicação reduzida aparentemente ao dizer. Contudo, utilizando-se da perspectiva de Jürgen Habermas, teórico crítico da Escola de Frankfurt, observamos, nesta definição do dicionário, uma possível ocultação no epicentro da fala, ou seja, a possibilidade da ação no seu desenvolvimento expressivo.

É por este ponto central, a ação da fala na expressividade, que o filósofo alemão situará sua perspectiva para uma possível mudança paradigmática. Nisso, o pensamento habermasiano é provocador, quando diante dos conflitos e da instrumentalização racional, promove a possibilidade da perspectiva do entender-se pelo discurso, instância soberana da razão humana.

Habermas diz que um paradigma só é substituído por outro, quando este perde de tal modo sua força que os sujeitos o possam pertinentemente julgar desvalorizado e quando o novo paradigma é socializado e reconhecido nas relações intersubjetivas. (PIZZI, 1994, p. 75)

Por isso, Habermas nos aponta o entendimento entre sujeitos como consequência de uma motivação racional, quando evidencia que a razão se

manifesta na linguagem, na qual através da fala, apresenta-se para além de uma simples descrição de sentidos.

2.1 Jürgen Habermas e o horizonte da Linguagem humana.

Pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt, o alemão Jürgen Habermas, nascido em Düsseldorf no ano de 1929, inicialmente, será assistente de adorno no Instituto de Pesquisa Social, sede que posteriormente será a Escola de Frankfurt no início da década de 1920. Porém, no decorrer de sua trajetória intelectual, Habermas se torna um dos mais notáveis filósofos crítico de uma modernidade em crise.

Não podemos negar, nesta época, a forte influência do pensamento marxista nas reflexões sobre a vida social em sua totalidade, período em que a teoria crítica da escola de Frankfurt se desenvolve a partir dessa afinidade pela teoria marxista.

No entanto, para o primeiro diretor da escola de Frankfurt, Karl Grunberg (1861-1940), “toda referência ao marxismo deveria ser compreendida, não num sentido político-partidário, mas estritamente num sentido científico” (MENEZES, 2014, p.32).

O pensamento dos filósofos dessa escola não constitui um conjunto doutrinário, mas caracteriza-se, sobretudo, por desenvolver investigações interdisciplinares que pensam radicalmente o significado de emancipação humana. A Escola de Frankfurt converteu-se numa força importante na revitalização do marxismo europeu, nos anos seguintes ao pós-guerra. (PRESTES, 1996, p. 24).

Conforme Menezes (2014), tanto Horkheimer quanto Adorno - filósofos notáveis da Escola de Frankfurt - não conseguiram através de suas críticas anular ou substituir a perspectiva ultrapassada de razão histórica-filosófica dos iluministas.

Estas experiências históricas impulsionaram Horkheimer e Adorno a se desestimularem quanto à razão emancipadora, o que se observa na confecção da obra *Dialética do Esclarecimento de 1947*. Foi com a denúncia da razão iluminadora como um “mito”, e sua vertente de autodestruição da razão, que Horkheimer e Adorno fixaram-se numa perspectiva bastante cética. No final da vida, Horkheimer vai se

refugiar na teologia e Adorno vai buscar na teoria estética a fonte e a saída para uma teoria crítica. (MENEZES, 2014, p. 36).

Deve-se salientar que Jürgen Habermas, por mais que tenha recusado alguns aspectos dos pensamentos de seus antecessores, principalmente de Max Horkheimer, herda da primeira geração de frankfurtianos a visão “no que diz respeito à perda do potencial emancipatório da classe operária e sua consequente submissão ao sistema e às tendências corrosivas da razão anti-iluminista” (MENEZES, 2014, p. 38).

Por sua vez, Habermas torna-se um renovador da escola de Frankfurt por sua atitude revisionista diante das teses marxistas. Ao não parar nas análises dos problemas e conflitos sociais, difere de seus antecessores ao efetivar sua atividade de pesquisa numa perspectiva crítico-prática, visando a partir da linguagem, fundamentar as bases de uma epistemologia comunicativa.

É importante destacar que Habermas tem como preocupação central demonstrar que, por muito tempo a linguagem ficou restrita a um semanticismo que provocou reducionismo da linguagem e ignorou suas condições importantes como: situação de fala, papéis dialogais dos falantes, contexto de aplicação da linguagem e pretensões de validades.

Sendo assim, estudos históricos sobre a linguagem conduziram o filósofo alemão a perceber que é preciso, a partir da comunicação, captar também um possível ato coletivo, onde a fala se torna um fazer entre sujeitos, isto é, uma ação, pois ao dizer alguma coisa, isso significa também fazer alguma coisa.

A linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si. Em vista disso, não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como o fazem os semanticistas, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, na concretude dos atos de fala. (MÜHL, 2003, p. 162).

Podemos, portanto, entender que “falar” e “agir”, aparentemente, são consequências da aplicação da linguagem no mundo, ou seja, o ato de se comunicar no cotidiano da vida.

Segundo Jürgen Habermas (2012), este ato comunicacional se realiza numa situação onde a individualidade abre espaço para a relação intersubjetiva, na qual o filósofo se refere como:

Interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extra-verbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. (HABERMAS, 2012, p. 166).

Levando em conta a possibilidade de um pragmatismo linguístico, Habermas concebe a linguagem para além das análises de frases e orações. Sendo assim, percebemos que há uma valorização da linguagem que se revela na relação intersubjetiva entre os sujeitos diante do mundo.

Neste caso, a valorização da linguagem, pelo filósofo alemão, caminha completamente em vias contrária às concepções monológicas das teorias modernas, estas que reduzem as relações sujeitos-sujeito ao abstratismo de uma relação sujeito-objeto, tornando-se assim uma expressão racional, característica a uma racionalidade instrumental, manipulada em nome de um interesse técnico, típico das ciências empírico-analistas.

Essa razão aparentemente abstrata serviu como instrumento de domínio da natureza e das sociedades, de maneira tão radical, que muitos filósofos contemporâneos passaram a questionar a possibilidade de que qualquer forma de razão fosse capaz de levar o homem a outro futuro que não o da barbárie (ARAGÃO, 2002, 90).

A valorização da linguagem na perspectiva da intersubjetividade coloca Habermas através da crítica, num caminho de busca e superação dessa relação de representação que se alicerça nas teorias modernas e tem a finalidade de reduzir a razão aos aspectos procedimentais, como também na resolução dos problemas na medida em que se manipula o mundo metodicamente.

Por isso, Habermas (1990) sustenta sua crítica a este cenário manipulador, principalmente, a partir da razão, a qual a filosofia se serviu como um instrumento de poder e domínio da verdade, excluindo da esfera da razão questões de autorrepresentação autêntica.

Por mais irônico que possa parecer, a própria filosofia contribuiu para tal redução cognitivista, amarrando a razão a apenas uma de suas dimensões, primeiro de modo ontológico, mais tarde no nível de uma teoria do conhecimento, e, finalmente, no quadro de uma análise da linguagem (HABERMAS, 1990, p. 59)

De acordo com essa necessidade pragmática da fala, é preciso ter, por meio do saber intuitivo e pré-teórico, sujeitos munidos de competência para falar, agir e julgar racionalmente, base recomendável para uma filosofia “insubstituível no processo de cooperação daqueles que se esforçam por uma teoria da racionalidade” (HABERMAS, 1990, p. 47).

No entendimento de Siebeneichler (2003) sobre o paradigma da comunicação habermasiano, o sujeito cognoscente não mais se relaciona diretamente com objeto na intenção de conhecê-lo e dominá-lo, mas, se utilizando do processo de desenvolvimento histórico, ele é direcionado a se entender com o outro sobre o significado possível de fato, quanto o “conhecer objetos” ou “agir através de objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas”.

É possível explicitar ainda melhor a diferença entre os dois paradigmas se tomarmos a questão pelo ponto de vista da razão. Temos então uma razão centrada no sujeito e uma razão centrada na comunicação. (SIEBENEICHLER, 2003, p. 63).

Deste modo, a valorização da linguagem diante das concepções monológicas aparece como:

Uma filosofia que não se esvai na autorreflexão das ciências, que liberta seu olhar da fixação no sistema das ciências, que reveste esta perspectiva, detendo-se nas veredas do mundo da vida, é uma filosofia que liberta do logocentrismo. Ela descobre uma razão já operante na própria prática comunicativa do cotidiano. Aqui se cruzam as pretensões à verdade proposicional, à correção normativa e à autenticidade subjetiva no interior de um horizonte concreto do mundo que se abre linguisticamente; por serem pretensões criticáveis, elas transcendem os contextos que são formulados e os quais elas pretendem valer. No espectro de validez da prática cotidiana de entendimento aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões sistematicamente deformadas e para desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade. (HABERMAS, 1990, p. 60)

Habermas assume a perspectiva do diálogo intersubjetivo – consequência de uma racionalidade comunicativa – no interior do que ficou conhecido como Guinada Linguística ou Reviravolta Linguística. Esse acontecimento é caracterizado como um novo paradigma em que presenciaremos a transferência da consciência para linguagem, o centro da relação com o mundo, isto é, “de uma razão centrada no

sujeito, para uma razão descentrada, fundada na linguagem, e, portanto, na intersubjetividade da fala” (MENEZES, 2014, p. 81).

Precisamente, a substituição da consciência pela linguagem como ponto central demonstra as pretensões de Habermas em validar a competência comunicativa como a via importantíssima para a destrancendentalização, que por um lado conduz “à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; por outro lado, à convergência da cognição com o falar e o agir” (HABERMAS, 2012, p. 38).

A reviravolta linguística torna-se o terreno adequado para Habermas entender o outro lado da razão, que não reduzida aos aspectos cognitivos, assume a possibilidade metacognitiva de uma razão quase expressa nas suas múltiplas formas, isto é, na pluralidade de suas vozes: cognitivo, moral e estético.

O aspecto cognitivo diz respeito, nesse sentido, ao uso que se faz do conhecimento, e não tanto à forma como é possível adquiri-lo; à moral livre dos assentimentos de consciência, mas preocupada com as consequências fáticas de ações que produzem efeitos colaterais evitáveis; e à estética, não em sua dimensão epistemológica, depositária de expectativa cognitiva, mas enquanto ação expressiva e dramatúrgica. (TREVISAN, 2000, p.142)

A partir de uma pluralidade da razão, além dos aspectos epistemológicos, os fundamentos normativos e estéticos são também reconhecidos no interior da racionalidade. Neste sentido, podemos, particularmente, entender que o reconhecimento da expressão da razão nas suas múltiplas formas encerra com a noção de que a dimensão epistemológica, no interior da racionalidade, é o fundamento único.

A partir deste momento, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. (HABERMAS, 1990, p. 15).

É importantíssima a compreensão da perspectiva habermasiano por meio dessa conjuntura sujeito-sujeito, na qual se revela a dimensão de uma racionalidade até então desprezada pela modernidade. Contudo, é relevante observarmos que o filósofo alemão sofrerá fortes influências em seu pensamento por teóricos da

linguagem como o austríaco Wittgenstein, além de John Langshaw Austin e John Rogers Searle que serão determinantes para se pensar a relevância de uma prática comunicativa a partir da ação da fala.

Por isso, para compreendermos a força do diálogo intersubjetivo com base nas ações presentes da fala, é de suma importância revisitar, principalmente, Austin, e conseqüentemente, Searle, para possivelmente entendermos os processos que contribuíram para concepção e distinção daquilo que ficou conhecido como atos de fala.

2.2 John L. Austin e John R. Searle: Sobre os atos de Fala

Diante de uma linguagem tomada por uma perspectiva declarativa, isto é, essencialmente descritiva, característica da chamada teoria tradicional, John Langshaw Austin (1911-1960) exercerá fortes influências nos estudos sobre a linguagem.

Austin será o grande iniciador das pesquisas no século XX sobre o esclarecimento dos fenômenos linguísticos e sistemáticos do uso da linguagem, onde influenciado por sua atividade de professor em Oxford, na Inglaterra, articulou o que ficou conhecido como filosofia da linguagem normal.

Perante a ideia de um enunciado descritivo da teoria tradicional da linguagem, Austin insere o que ele denominou de “enunciado constatativo”, onde no interior de suas sentenças, a intenção é constatar puramente os fatos: afirmando, reproduzindo ou registrando um conteúdo qualquer.

Contudo, segundo o filósofo inglês a partir de seus estudos, percebeu-se a possibilidade de haver outros enunciados que não apenas constatarem fatos e ações, mas previamente executa uma ação.

Para estes enunciados, Austin chama de “enunciado performativo”, quando ao expor na primeira pessoa do singular alguma declaração em certas condições, eles executam uma ação através da própria expressão. Daí a expressão “pelo fato de dizer as palavras, executo um ato determinado” (OLIVEIRA, 1996, 152).

Dizer algo é fazer algo; ou em que por dizermos, ou ao dizermos algo estamos fazendo algo [...] Um de nossos exemplos era o

proferimento "Aceito" (esta mulher como minha legítima esposa...), quando proferido no discurso de uma cerimônia de casamento. Aqui devemos assinalar que ao dizer esta palavra estamos *fazendo* algo, a saber, estamos nos casando e não relatando algo, a saber, o fato de nos estarmos casando. (AUSTIN, 1990, p. 29).

Acresce que, diante deste fato, precisamos atentar para os possíveis “reveses” do ato performativo, quando a declaração necessita de um conjunto de condições que estão para além das sentenças linguísticas no momento da fala.

Por essa razão, a importância da compreensão de que, enquanto o ato constativo fala sobre as coisas, levando-a para uma dimensão possível de valor-verdade em sua expressão – típico da teoria tradicional da linguagem, o ato performativo exige apenas condições para a realização de suas sentenças, podendo ser felizes ou infelizes de acordo com o cumprimento de condições, caracterizando-se como normas convencionais.

A partir dessas condições de execução das sentenças, que são as normas convencionais, temos em questão o caráter intersubjetivo da comunidade linguística, que significa uma dimensão intersubjetiva da linguagem humana.

Dessa forma, segundo Oliveira (1996),

Austin situa a linguagem humana no seio do processo comunicativo. Os atos que executamos por meio dos enunciados performativos executam ações convencionais, ou seja, são executados na medida em que cumprem normas intersubjetivamente estabelecidas (OLIVEIRA, 1996, p. 154).

Neste caso, sobre os atos performativos, eles não terão sustentação com intenções particulares dos sujeitos, mas encaminha-se para o cumprimento de normas estabelecidas entre os sujeitos.

Diante de sua pesquisa sobre essas dimensões da fala, alguns casos de emprego da linguagem não pareceram ser tão claros para o filósofo, isto é, na percepção de Austin a distinção entre os atos constativos e atos performativos não se pareceram tão manifestos para uma possível conclusão.

A partir dessa percepção, o filósofo inglês abandona os estudos sobre os atos constativos e performativos até então investigado por ele, por perceber possíveis falhas na avaliação das diferenças entre ambos. Neste sentido, diante da sua experiência fracassada, Austin passa a buscar de maneira mais articulada, investigar e se aprofundar sobre a ação da linguagem no mundo.

Após perceber o fracasso na distinção entre atos constatativos e performativos, Austin pretende a partir de uma teoria dos atos de fala, clarificar sistematicamente essa problemática anteriormente levantada na tese de Wittgenstein, visando esclarecer que a expressão linguística tem sua significação em uso.

Essa sistematização e arrumação dos usos da linguagem têm como ponto de partida a interrogativa: O que é um ato de fala? “Para Austin, um ato de fala qualquer, mesmo o mais simples, é uma realidade complexa, contém muitas dimensões” (OLIVEIRA, 1996, p. 157), no entanto, para explorar esse horizonte de dimensões da linguagem, é preciso partir da principal dimensão, o agir através da linguagem.

Previamente, é importante salientar que o ato de fala será entendido pelo filósofo britânico como toda e qualquer ação realizada por intermédio do dizer. Contudo, Austin se atenta à possibilidade das ações serem diferentes ao serem realizadas mediante aos atos de fala, por isso, a importância na distinção das diversas dimensões existentes, isto é, necessariamente observar a totalidade da ação linguística, que na percepção do filósofo inglês essa totalidade de ação tem seu princípio em um ato “locucionário”.

Quando, por exemplo, alguém diz: “O caderno é ruim”. Primeiramente, ele diz algo, portanto, há uma ação de fala; conseqüentemente, fazem-se sons, ruídos, que possivelmente corresponde uma fonética que pode ser pesquisável; ainda, no proferimento, pronuncia-se uma frase perceptivelmente de língua portuguesa, aparentemente decifrável por todos dessa comunidade linguística; por fim, podemos dizer que há uma afirmação a respeito do caderno.

Este exemplo esclarece o ato locucionário que corresponde ao ato de expor cada elemento linguístico que constitui o enunciado. Ou seja, ele corresponde à totalidade da expressão na ação linguística.

Diante disso, o ato de dizer algo, de afirmar alguma coisa, é visto como um ato locucionário, porém, quando **o dizer** está associado **ao fazer**, temos outra dimensão na linguagem que é um ato ilocucionário. No entanto, para “determinar que o ato ilocucionário está em questão, temos de nos perguntar como o ato ilocucionário é usado, isto é, se para informar, levantar uma questão, exprimir uma intenção, fazer um juízo, apelar, ameaçar etc.” (OLIVEIRA, 1996, p. 158)

Determinar o ato ilocucionário, que em muitos casos não é explícito, é essencialmente importante para compreendermos a função exercida pela expressão na linguagem.

Desta forma, Habermas reforça (2012a):

O papel ilocucionário fixa o modus de uma sentença empregada como asserção, promessa, comando, confissão etc. Sob condições-padrão, o modus é expresso com auxílio de um verbo performativo utilizado na primeira pessoa no presente, ainda que o sentido da ação possa ser reconhecido em especial no fato de o componente ilocucionário da ação da fala admitir o complemento “com estas palavras”: “com estas palavras te prometo (te ordeno, reconheço diante de ti)” (HABERMAS, 2012, p. 500-501).

Entretanto, além das duas dimensões da linguagem (locucionário e ilocucionário), o filósofo inglês ainda observa uma terceira dimensão do ato de fala no proferir da ação linguística, que corresponde ao ato perlocucionário: este ato concerne na provocação “por meio de certas expressões linguísticas, certos efeitos nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas” (OLIVEIRA, 1996, p. 160).

Quem realiza um ato locucionário, e com isso um ato ilocucionário, pode cumprir ainda outra ação, em terceiro sentido. Quando se diz algo, ocorre com frequência (e é até mesmo comum) que tal coisa provoque certos efeitos sobre os sentimentos, ideias e ações do ouvinte, do falante ou de outras pessoas; e a externalização pode ter sido feita justamente mediante um plano prévio, ou com a intenção, ou com o objetivo de desencadear esses efeitos. Se levarmos isso em conta, podemos caracterizar o falante como realizador de uma ação em cujo nome não estão presentes o ato locucionário nem o ato ilocucionário, ou então apenas indiretamente. O cumprimento de uma ação como essa denominamos cumprimento de uma perlocução ou de um ato perlocucionário [...] O fim perlocucionário de um falante (assim como qualquer propósito que se procura obter com ações voltadas a um fim) não surge do teor manifesto da ação de fala; só se pode desvendar esse fim por meio da intenção de quem age. (HABERMAS, 2012a, p. 502-503)

Diante da expressão “o caderno é ruim”, podemos perceber manifestos os três atos de fala de Austin: Ao afirmar “o caderno é ruim”, primeiramente, é um **ato locucionário** porque há um dizer neste proferir, no entanto, por meio desta mesma expressão linguística, podemos perceber o **ato ilocucionário** quando o dizer do sujeito que o profere, realiza uma advertência sobre o caderno. Conseqüentemente,

o **ato perlocucionário** será o efeito provocado através do proferimento, isto é, espera-se que a partir da comunicação desta advertência, alguém resultando do efeito da fala, evite ter este caderno.

Desta forma, **afirmar** (ato locucionário), **advertir** (ato ilocucionário) e **evitar** (ato perlocucionário) serão diversas ações inseridas em um mesmo discurso, ou seja, três atos simultâneos expressos em um mesmo ato de fala.

É importante o reconhecimento dessas três dimensões, contudo, as filosofias da linguagem demonstraram se voltar apenas para os atos locucionário e perlocucionário da fala.

Ao contrário destes, Austin (1990) realiza a tarefa de demonstrar em sua pesquisa verbos/expressões que explicitem a força do ato ilocucionário. Neste sentido, ele divide os verbos expressivos em cinco tipos: veridictivas, exercitativas, comissivas, comportamentais e expositivas. Sendo assim, para o filósofo inglês, estas expressões se configuram da seguinte maneira:

1. **Vereditivos:** consistem em emitir um juízo, oficial ou extra-oficial, sobre evidências ou razões quanto ao valor ou ao fato, na medida em que estes são passíveis de distinção. Exemplos: diagnosticar, interpretar, julgar, considerar junto, responsabilizar etc.

2. **Exercitativos:** consiste em tomar uma decisão a favor ou contra um determinado curso da ação, ou advogá-la. É decidir que algo tem de ser de determinada maneira, em oposição a julgar que tal coisa é assim. Exemplos: proibir, agraciar, estimar, confiar, prescrever, conceder, advertir, exigir, propor etc.

3. **Comissivos:** As declarações de intenção diferem dos compromissos assumidos e poderia questiona-se se devem ser classificados todos juntos. Da mesma forma que distinguimos entre instar e ordenar, também distinguimos entre ter a intenção e prometer. Mas ambos os casos estão compreendidos no performativo primário “farei”; assim, temos as locuções “provavelmente o farei” e “farei tudo o que puder”. Exemplos: dar a palavra, comprometer-se, jurar, provar, dispor-se, manifestar intenção, garantir etc.

4. **Comportamentais:** Incluem a ideia de reação diante da conduta e da sorte dos demais, e de atitudes e expressões de atitudes diante da conduta passada ou iminente do próximo. Existem conexões óbvias entre declarar e descrever quais são nossos sentimentos, e também expressá-los. Exemplos: agradecer, felicitar, criticar, saudar, desejar, reclamar, lamentar, queixar-se etc.

5. **Expositivos:** Se usam dos atos de exposição que consistem em expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências. Exemplos: Classificar, mencionar, comunicar, testemunhar, reconhecer, relatar, corrigir etc. (AUSTIN, 1990, p. 124-130).

Evitando noções isoladas, essas expressões são para Austin resultante de uma investigação em busca da totalidade do ato de fala. Na sua concepção, além do ato constativo (afirmativo, descritivo), há classes de sentenças que dependendo da situação podem desempenhar uma ação.

Desta forma, o filósofo inglês rompe com a tradição ao explicitar as ações de fala ilocucionária em uma expressão locucionária, ressaltando que dizer é também fazer, sendo esse fazer uma ação constituída por “convenções sociais”, isto é, quando estas podem sempre ser evidenciadas por meio de um performativo.

Ações de fala num enfoque performativo, que exigem que os atores se orientem por pretensões de validade criticáveis, que são levantadas alternadamente; ao fazer isso eles aproveitam os efeitos de ligação das ofertas contidas em atos de fala que surgem pelo fato de o falante assumir, junto com sua pretensão de validade, uma garantia fidedigna para a validade do que é dito; o efeito de compromisso inerente a uma ação de fala compreensível e aceita se transmite às obrigatoriedades resultantes do conteúdo semântico da ação de fala – seja assimetricamente para o ouvinte ou falante, seja simetricamente para ambas partes. (HABERMAS, 1990, p. 129)

No entanto, para Habermas (1990), Austin considerava a força ilocucionária como parte irracional da ação da fala evidenciado entre força e significado estabelecido pela semântica. Neste caso, a intenção comunicativa se esgota porque cabe o ouvinte entender a possível expressão manifesta na ação da fala.

O filósofo alemão vê correção em Austin a partir do momento em que ele compreende os atos locucionários e ilocucionários como simples aspectos analiticamente separáveis, na qual, “qualquer ato de fala pode ser julgado a fim de saber se ele “está correto” ou se “está em ordem””. (HABERMAS, 1990, p. 120). Deste modo, a prática comunicativa se destaca como força ilocucionária quando esta não define a perspectiva do falante a partir da semântica da verdade, mas a partir da questão da validade, isto é, pretensões de validade em que o ponto de concorrência está no reconhecimento intersubjetivo por todos os participantes.

Devemos salientar que outro filósofo também exerceu uma notável influência na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, estamos nos referindo ao norte-americano John Rogers Searle. Ele discorrerá seus estudos sobre a linguagem, especificamente, a teoria dos atos de fala já explorada por Austin.

Na percepção de Searle, a filosofia da linguagem só se efetivaria se estabelecesse com clareza o seu “status teórico”, isto é, uma ciência a qual precisaria de um campo e um método de trabalho.

Visando uma concepção de ciência da linguagem, Searle previamente conceberá uma distinção entre Filosofia Linguística e Filosofia da Linguagem, situando, precisamente, nesta segunda o seu trabalho de investigação, pois é na Filosofia da Linguagem que se “pretende chegar às descrições esclarecedoras de determinadas características universais da linguagem como, por exemplo: referência, verdade, significações etc” (OLIVEIRA, 1996, p. 172).

Neste caso, no entendimento do filósofo norte-americano, o indivíduo que fala determinada língua, conseqüentemente, domina implicitamente certas regras desta língua. Por isso, Oliveira (1996) realça este pensamento de Searle quando afirma que por meio da reflexão e do domínio da língua, tornamo-nos capazes tanto em “estabelecer os fatos linguísticos dessa língua”, quanto “articular as regras que explicam esses fatos” (p. 174). Sendo assim, apreender e dominar uma língua quer dizer, saber e coordenar seu comportamento e suas regras.

Quando o indivíduo, através das regras de sua língua busca certa articulação, aparentemente demonstrará, doravante, características de uma competência linguística adquirida. Nisto, na percepção de Searle é que “a linguagem é um comportamento intencional regrado” (OLIVEIRA, 1996, p. 173), isto é, ao falar certa língua, se realiza determinados atos de fala, cumpre-se o que necessariamente ele chama de unidades fundamentais na comunicação linguística.

Partindo dessa concepção de que a linguagem é constituída de unidades básicas, fazer considerações sobre a problemática da relação linguagem-mundo implica quanto à consideração da questão dos atos de fala.

A teoria da ação de fala, de Searle, é a mais bem elaborada até agora. Ele torna mais precisas as *felicity-conditions* de Austin, transformando-as em “condições de introdução”; estas referem-se a contextos estandardizados, entre os quais determinados tipos de atos de fala podem se realizados de modo racional e com promessas de êxito (HABERMAS, 1990, p. 121)

De acordo com Habermas (1990), o filósofo norte-americano demonstra cinco modos básicos que distingue os atos de fala: constatativos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos.

Os cinco modos básicos que Searle distingue (atos de fala constativo, diretivos, comissivos e declarativos) podem ser melhor diferenciado com o auxílio de critérios pragmáticos (como, por exemplo, a orientação do interesse de falantes e ouvintes, o grau de intensidade na produção de uma anedota ilocucionária, a ligação institucional do ato de fala, etc.). No entanto, a própria diferenciação dos modos básicos numa dimensão de validade talhada unicamente conforme a verdade proposicional (que permite apenas variação entre linguagem e mundo, conforme a conveniência), continua sendo um problema, no qual Searle gasta suas energias em vão. (HABERMAS, 1990, p. 121-122)

Habermas (2012a) reconhece as dificuldades de Searle, quando nestes modos básicos classificados por ele a força ilocucionária não consegue ser caracterizada por uma relação do ator com o mundo, pois neste sentido, há uma restrição a perspectiva do falante, e conseqüentemente, a formação do consenso.

Na medida em que Searle descreve as forças ilocucionárias a partir de um auxílio da relação linguagem-mundo, o filósofo norte-americano recorre às possibilidades de validades de sentenças enunciativas e exortativas.

Somente a partir da adoção da pragmática e o abandono do modo de ver semântico que o filósofo alemão sustentará a questão da validade, não como uma relação objetiva entre linguagem e mundo, mas a partir de um reconhecimento intersubjetivo em que falantes e ouvintes resgatam por intermédios de razões e motivações argumentativas. Porém, é necessário assumir a sinceridade subjetiva e a correção normativa como algo imprescindível para a validade dos atos de fala.

Deste modo, o discurso precisa ser sincero e correto, caso contrário, os participantes ao se referirem a algo no mundo subjetivo, social e objetivo, assumem, em seus enunciados, a possibilidade da falsidade diante da verdade por falta de sinceridade, como também, a simulação por falta do correto, isto é, por não preencher as expectativas normativas.

2.3 A ação comunicativa habermasiana e a perspectiva da intersubjetividade

Para Habermas (1990), o “agir” são diversas atividades corpóreas cotidianas como pegar um ônibus ou lecionar aulas no Ensino Médio, por exemplo; enquanto “falar” valendo-se dos atos de fala, são certas constatações, julgamentos, ordens e etc.

No entendimento do filósofo alemão, tanto o “agir” quanto o “falar”, exercemos ações. Por isso, ele enfatiza dois modelos descritivos para que não nos confundamos sobre suas diferenças: as ações num sentido preciso, isto é, atividades não-linguísticas que correspondem como atividades que são exercidas e guiadas para um fim proposto pelo falante; e ações que por meio de proferimentos linguísticos, correspondem a atos onde falantes gostariam de conquistar um entendimento com outro falante sobre alguma coisa no mundo. No entanto, para que possamos ter clareza se há uma ação linguística ou não-linguística, é preciso perceber suas condições específicas de realização.

Habermas na obra *Pensamento Pós-Metafísico* (1990), apresenta uma determinada situação onde ele esclarece que o inferir sobre determinado acontecimento no mundo não pode ser feito apenas pela observação ou uma suposição.

Quando eu observo que um amigo passa correndo no outro lado da rua, eu posso identificar certamente sua corrida como sendo uma ação. E a proposição “ele corre na rua” pode servir em muitos contextos como descrição de uma ação; através dela, podemos atribuir ao ator a intenção de atingir o mais rapidamente possível lugar no ponto em direção para o qual ele está correndo (HABERMAS, 1990, p. 66)

Na percepção do filósofo, na posição de observador dessa ação do amigo correndo, somos capazes de identificá-la em seu acontecimento, mas não temos condições com segurança descrevê-la, pois necessitaria do conhecimento da intenção particular de quem comanda a ação.

O amigo pode estar correndo porque não quer perder o seu trem, porque não deseja chegar tarde à aula, ou porque não quer chegar atrasado a um encontro marcado, mas pode ser também que ele esteja fugindo porque se sente perseguido, que ele escapou de um atentado, ou que ele, por outros motivos, entrou em pânico e simplesmente corre para cá e para lá, etc. (HABERMAS, 1990, p. 66).

Há inúmeras hipóteses diante desta ação: “ele corre”. Deste modo, precisaríamos ser capazes de conhecer a intenção do indivíduo na ação, porém, isso necessitaria que assumíssemos a perspectiva do participante da ação.

Por certo, a ação não-linguística não concede por si mesmo a compreensão de suas respectivas intenções, só a partir dos atos de falas podemos atestar sobre

essas condições, na qual a ação se desenvolve. Dessa forma, “um ato de fala revela a intenção; um ouvinte pode deduzir do conteúdo semântico do proferimento o modo como a sentença proferida é utilizada, ou seja, pode saber qual é o tipo de ação realizado através dele. (HABERMAS, 1990, p. 67).

Contrário a qualquer ato coercitivo externo ou interno, o filósofo alemão se diferenciara de seus precursores da escola de Frankfurt justamente por sua atitude otimista a partir da linguagem intersubjetiva frente aos antagonismos existentes na sociedade. O otimismo de Jürgen Habermas baseia-se na força da intersubjetividade comunicativa. É partir de sua perspectiva de democracia dialógica que há uma regeneração da responsabilidade da esfera pública no alcance da práxis do consenso.

É nesta dimensão social que os sujeitos, que tem como marca a linguagem, podem apropriar-se da comunicação aspirando ao entendimento mútuo. Neste caso, o esboço do agir comunicativo é delineado a partir das intenções dos sujeitos em alcançar a intersubjetividade por vias de uma pragmática da fala.

Na dimensão pragmática revela-se todo o conjunto da comunicação, que inclui a situação de fala, a aplicação da linguagem e a consideração de seus contextos, as pretensões de validade erguidas pelos falantes e, finalmente, seus papéis dialogais. (ARAGÃO, 2002, p. 112).

Em princípio, percebemos que a comunicação linguística para o filósofo alemão evidencia-se na teoria dos atos de fala, sendo que para Habermas, estes atos não seriam unidades complementares como afirma John Rogers Searle, muito menos palavras, sentenças ou símbolos, outrora sustentados por John Langshaw Austin.

Habermas na sua maneira de compreender a linguagem vislumbra a relação entre sujeitos aptos a falar e agir, onde concebe os atos como consequência dos proferimentos linguísticos, em que o falante tem a intenção de alcançar um entendimento com o outro falante.

Para tanto, Habermas refere-se à dimensão do entendimento como processo do agir comunicativo.

O entendimento é considerado um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir [...] um comum acordo almejado de maneira comunicativa, ou que esteja pressuposto no agir comunicativo, aparece diferenciado sob a forma de proposição.

Graça a essa estrutura linguística, o comum acordo não pode ser induzido por mera influência externa; precisa ser aceito pelos participantes como válido. Dessa forma, ele se distingue de uma concordância que subsista de maneira puramente fática. Processos de entendimento visam a um comum acordo que satisfaça as condições de um assentimento racionalmente motivado quanto ao conteúdo de uma exteriorização (HABERMAS, 2012a, p. 497-498).

O entendimento intersubjetivo é contrário à imposição ou qualquer influência calculista, pois ele é consequência de um ato de *ego* que ao manifestar uma pretensão de validade¹, espera que *alter* reconheça ou conteste essa pretensão.

Neste sentido, deve-se observar que a perspectiva da intersubjetividade demonstre dois importantes personagens, o *ego* (eu) e *alter* (outro). Conforme Habermas, em sua obra Teoria do Agir comunicativo I (2012a), estes dois personagens são reconhecidos como participantes importantes na efetivação da perspectiva intersubjetiva, pois a partir da linguagem humana podem assumir sua finalidade que é o entendimento.

Habermas situa a intersubjetividade como o alicerce de um novo paradigma, o paradigma do entendimento, o qual “os sujeitos capazes de fala e de ação, que ante o pano de fundo de um mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo [...]” E este novo paradigma autodenomina-se como pós-metafísico, uma vez que a metafísica, pelas suas elaborações teóricas e racionais, já não consegue mais dar conta do “[...] todo não objetivo de um mundo da vida concreto”. (MARTINAZZO, 2005, p. 174).

Podemos sustentar que o filósofo alemão leva em conta a situação de fala definida pela presença destes personagens: um na primeira pessoa, isto é, o “*ego*” – um *eu* que através do dizer se direciona ao mundo social, objetivo, ou até a sua subjetividade – e o “*alter*” – o ouvinte, que na segunda pessoa se espera uma reação à afirmação de *ego* – caracterizando uma relação dialógica, onde falantes e ouvintes se reconhecem na aplicação da linguagem.

No entanto, é de suma importância que *ego* sempre busque do *alter* a aprovação de seu proferir. A grande questão é que a aceitação ou a rejeição são possibilidades nesta situação, porém, é indispensável que neste contexto de fala,

¹ **Pretensão de validade** significa que há uma justificação racional vinculado aos enunciados, quando que as condições permitiram o reconhecimento intersubjetivo diante de uma oferta de fala. Neste caso, no “lugar da força empiricamente motivadora de um potencial sancionador que se liga de maneira contingente às ações de fala, surge à força racionalmente motivadora” (HABERMAS, 2012a, p. 523). Contudo, o reconhecimento de uma pretensão de validade depende de delimitações convencionais.

“alter” compreenda o que “ego” proferiu, ou seja, que o **outro** tenha conhecimento sintático e semântico da linguagem na expressão do **Eu**. Além das dimensões semântica e sintática da situação de fala, considera-se também a dimensão performática ou pragmática, o que equivale a possível reação de “alter” após o proferir de “ego” no diálogo.

Ao contrário da perspectiva que tem como centro a relação entre “ego” e “alter”, o filósofo alemão nos chama atenção para a possibilidade do papel de uma terceira pessoa, aquele sujeito que dispensa a intersubjetividade. Ele tem como característica reparar algo no mundo, ou emitir um enunciado sobre algo no mundo, por onde conseqüentemente se assume a posição objetiva diante do mundo, mas nega a presença do “alter” nesta relação.

Como todo o agir, também o agir comunicativo é uma atividade que visa um fim. Porém, aqui se interrompe a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é o coordenador da ação. O “engate” comunicativo através de atos ilocucionários realizados sem nenhuma reserva, submete às orientações e o desenrolar das ações – talhadas inicialmente de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator – às limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. (HABERMAS, 1990, p. 130)

Conforme Habermas (2012), nem toda interação que a linguagem media cumpre um agir orientado para o entendimento. Neste sentido, uma linguagem contrária à perspectiva da intersubjetividade se configura como aquela onde está orientada para um êxito estratégico, o que configura a utilização dos meios linguísticos visando conseqüências induzidas ou pré-intencionadas, isto é, uma dissimulação da prática comunicativa em benefício do próprio ganho, onde os recursos linguísticos são manipulados em favor da instrumentalização do outro na ação dialógica.

Neste contexto, a perspectiva da ação comunicativa onde sujeitos buscam alcançar um entendimento, corresponde perseguir uma meta ilocucionária que significa que o falante não pode pretender o entendimento como algo que se produz de maneira casual, além do mais, ele depende da aprovação voluntária e racional do ouvinte, assim como, seus “fins ilocucionários não podem ser atingidos por outro caminho que não seja o da cooperação” (HABERMAS, 1990, p. 68).

A ação estratégica é consequência daquele que persegue uma meta perlocucionária, quando um dos participantes tem somente o interesse próprio, provocando decisões de sua escolha.

O agir comunicativo distingue-se do estratégico porque uma coordenação bem-sucedida da ação não depende da racionalidade teleológica das orientações da ação, mas da força racionalmente motivadora de realizações de entendimento, isto é, de uma racionalidade que se manifesta nas condições para um consenso obtido comunicativamente. (HABERMAS, 1990, p. 130)

Deste modo, é importante salientar que o apetrecho linguístico utilizado para fins particulares, não pode ser compreendido como um modo original do uso da linguagem, porque ele não tem interesse em chegar ao entendimento, sendo sua intenção e desejo alcançar uma finalidade estratégica.

O entendimento linguístico funciona como mecanismo coordenador da ação, da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se em torno da pretendida validade de suas ações de fala, ou seja, eles reconhecem intersubjetivamente pretensões de validades criticáveis (HABERMAS, 1990, p. 130).

Ao contrário de uma coordenação teleológica da linguagem, o modo original do uso linguístico é quando esta cumpre sua finalidade que é mediar o reconhecimento das pretensões de validade, assumindo seus efeitos de fala motivada racionalmente.

Desta maneira, cabe à necessidade de sujeitos competentes discursivamente que visem utilizar a linguagem em seu modo original que é fazer entender, isto é, sujeitos que tenham em si a motivação comunicativa através de ações ilocucionários realizadas sem reserva alguma.

2.4 A competência discursiva como caminho para o entendimento intersubjetivo.

Na perspectiva de um agir dialógico intersubjetivo, Habermas, fundamentado na distinção entre os atos de fala ilocucionários e perlocucionários, evidência o mundo da vida quando demonstra na ação linguística uma via importantíssima para o entendimento no contexto de práticas sociais.

Perseguindo a perspectiva do entendimento, Habermas nos chama atenção para os dois tipos possíveis de ação sociais mediados por um ato de fala; o primeiro de caráter ilocucionário, refere-se em uma ação social de tipo comunicativa que visa alcançar o entendimento, enquanto o segundo, de caráter perlocucionário, concerne em uma ação social de tipo teleológica, em que o falante busca a todo instante provocar no ouvinte alguma reação ou efeito por meio de seu proferimento.

A existência do ato ilocucionário está diretamente ligada à subsistência de convenções sociais que determinam a ação, sendo a linguagem especificamente uma ação social.

Dessa forma, é na ação comunicativa que se torna possível perseguir o entendimento na medida em que houver por meio da prática social, adoção discursiva pelos sujeitos que ao perseguir o entendimento, enveredam-se por um caminho que os levam a possibilidade da intersubjetividade da fala.

Somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores [...] a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional em seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (HABERMAS, 1990, p. 82).

Ao passo em que a linguagem utiliza em si sua predisposição para o entendimento, a intersubjetividade se torna uma expressão que pode provocar importantes consequências no contexto de ação social.

Neste caso, a linguagem ao fundamentar a ação social, destaca a ação comunicativa diante de qualquer ação teleológica, oportunizando aos participantes, aderirem decisões racionais e não arbitrárias concernentes à vida em sociedade.

O agir comunicativo se torna possível no contexto social, porque nele podemos encontrar conjuntos de sentidos e normas sociais compartilhadas por todos que pertencem ao mesmo grupo social.

A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. (HABERMAS, 1990, p. 96)

No momento de uma relação com o outro através da fala, necessariamente, estabelece-se uma ação comunicativa normal. Porém, em uma situação cotidiana de fala onde o falante discursa para um ouvinte, implicitamente se espera que este falante, no momento da fala, seja verdadeiro no que diz, além de se esperar que esteja fazendo uso correto das normas. Ou seja, espera-se que o ouvinte não coloque em dúvida a legitimidade da expressão do falante, nem sua afirmação e veracidade, pois se houver questionamento sobre algum destes aspectos citados, desestrutura-se, neste momento, a situação cotidiana da fala.

Diante do contexto situacional onde a verdade, correção e veracidade de uma pretensão de validade sejam questionadas em uma fala argumentativa, necessariamente a validade dessa expressão é provisoriamente suspensa, acionando o discurso que “caracteriza uma situação de fala em que uma ou todas as três pretensões de validade (da veracidade, da verdade e da validade) tenham sido postas em questão, transformando-se em objeto de uma análise argumentativa”. (FREITAG, 2005, p. 130).

Para Habermas, argumentação é caracterizada por um discurso em que participantes na busca de resolver ou criticar, explicam pretensões de validades contestáveis.

A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade. (HABERMAS, 2012a, p. 48)

Reconhecemos em Habermas (2012) dois tipos distintos de discurso, aquele discurso de tipo teórico e o discurso de tipo prático: o discurso teórico caracteriza-se pelo questionamento das pretensões de validades relativas a fatos do mundo externo, como por exemplo, em um contexto de ciências da natureza em que algumas de suas falas estiverem com aspectos duvidosos, os participantes deverão ao desativar a pretensão de validade questionável, utilizar-se da via argumentativa para restaurar a verdade até então questionável.

Semelhante aos aspectos do discurso teórico, o discurso prático se caracteriza também no questionamento de pretensões de validades de caráter duvidosas, só que neste caso, pretensões de validades normativas.

Sendo assim, caso os participantes venham suspender temporariamente uma norma por questão de validade, o direcionamento é partir para renegociá-la, fundamentando-a para que seja possivelmente revalidada.

É importante salientar que as normas não são constituídas no discurso prático, mas têm sua origem no mundo da vida, onde funcionam sem ser questionadas por seus caminhos de regras. Mas, caso a validade seja posta em questão, há uma necessidade de renegociação e validação através do discurso prático para que seja novamente atrelada ao mundo da vida com validade e legitimidade.

Por sua vez, é importante e necessário fortalecer essa cultura argumentativa a partir de um processo progressivo de competência discursiva dos sujeitos de fala.

Não se trata aqui dos predicados que um observador utiliza ao descrever processos para se chegar ao entendimento, mas do saber pré-teórico de falantes competentes que, de maneira intuitiva, precisam discernir por si mesmo quando influenciar outras pessoas e quando entender-se com elas (HABERMAS, 2012a, p. 497a).

Por certo, é no discurso que os atos de fala se realizam e se tornam essenciais para uma relação intersubjetiva. Com efeito, Habermas entende os atos de fala quando eles se tornam aceitáveis em sua ação socialmente, ou seja, essa aceitabilidade se realiza na perspectiva do êxito ilocucionário alcançado pelo falante.

É nesta perspectiva de intersubjetividade, isto é, da importância da participação discursiva, que analisamos a relevância de sujeitos competentes no falar e agir, onde o discurso – processo indispensável que contribui para o alcance do entendimento – é desenvolvido e fundamentado cotidianamente por um processo de competência.

É a partir da teoria do ato linguístico de Austin e Searle, concepção que a princípio revela que o ato de fala é ao mesmo tempo fala e ação, que Habermas perceberá essa necessidade de se pensar o “Eu” competente discursivamente.

Sendo assim, como notas introdutórias, Habermas introduz no início da década de 1970, o conceito de “competência discursiva” utilizando-se principalmente da discussão da Gramática Gerativa de Chomsky, assim como, a teoria dos atos linguísticos de Austin e Searle. Nisso, o filósofo alemão, na possível intenção de complementação da teoria do ato linguístico, desenvolveu a ideia

dessa teoria da competência discursiva, a qual foi fortalecida posteriormente no contexto da teoria da ação comunicativa.

Conforme Araújo (2002), a competência discursiva que Habermas se refere, não se reduz a capacidade de falantes e ouvintes em dominar sentenças gramaticais, mas no modo pelo qual se relacionam e mantêm conexões com o mundo externo através da linguagem ordinária.

Como então saber que o sujeito possui competência discursiva para participar de um conflito comunicativo? De acordo com a perspectiva habermasiana, a competência discursiva é um processo em que o sujeito fortalece suas condições de questionar pretensões de validades cotidianas, provocando a suspensão temporariamente dessas pretensões para que o discurso racional se efetive.

Os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” “com algo” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas. (HABERMAS, 2012c, p. 39)

O que Habermas compreende por sujeitos competentes linguisticamente pode ser caracterizado num sujeito que assume por si o discurso, no entanto, que este seja a partir de um pressuposto pragmático em concordância com todos os outros sujeitos. “Evidentemente, a suposição pragmática do mundo não é uma ideia regulativa, mas “constitutiva” para a referência de tudo a respeito do qual podem ser verificados fatos” (HABERMAS, 2012c, p. 40).

Desse modo, é a partir do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validades criticáveis que podemos supor uma aptidão comunicativa do sujeito. No entanto, conforme Habermas (2012c), isso se compreende pela satisfação de quatro pressupostos pragmáticos importantes para a constituição de um sujeito competente: Publicidade e Inclusão; Direitos Comunicativos Iguais; Exclusão de Enganos; e Ilusões e Não-Coação.

(a) publicidade e inclusão: ninguém que, à vista de uma exigência de validez controversa, possa trazer uma contribuição relevante, deve ser excluído; **(b) direitos comunicativos iguais:** a todos são dadas as mesmas chances de se expressar sobre as coisas; **(c) exclusão de enganos e ilusões:** os participantes devem pretender o que dizem; e **(d) não-coação:** a comunicação deve estar livre de

restrições que impedem que o melhor argumento venha à tona e determine a saída da discussão. (HABERMAS, 2012c, 67).

Para Habermas (2012) a figura do observador, sujeito inapto à comunicação, encontra seu fortalecimento discursivo na medida em que assume sua posição de intérprete, que participando de um processo de comunicação, este possa cumprir as regras do processo de argumentação, assim como tomar posição diante das pretensões de validade do outro.

Para compreender uma exteriorização e, modelarmente, uma ação de fala voltada ao entendimento, o intérprete precisa conhecer as condições de sua validade; precisa saber sob que condições a pretensão de validade vinculada a essa exteriorização é aceitável, ou seja, sob que condições ela normalmente deveria merecer o reconhecimento de um ouvinte. Só entendemos um ato de fala se sabemos o que torna aceitável (HABERMAS, 2012a, p. 217-218).

Deste modo, a compreensão dos significados dos atos comunicativos no interior de um contexto de agir orientado para o entendimento se torna essencial para que o intérprete, em sua posição, desenvolva a observância das condições em que a exteriorizações simbólicas são aceitas como válidas, como também, em que momento a pretensão de validade pode ser criticada ou refutada.

Devemo-nos “entender” “sobre” uma prática guiada por regras, antes que possamos tornar explícito esse saber e possamos formular as regras intuitivamente desejadas como tais [...] Por aí se expressa o reconhecimento intersubjetivo implícito das regras seguidas. (HABERMAS, 2012c, p. 93-95).

Pensar a competência discursiva é refletir a participação dos sujeitos nas ações comunicativas cotidianas, quando através dos argumentos o interesse não se reduz a pretensão de obter verdades, mas pretensões de validades que sejam compreendidas e aceitas por todos.

Conforme Freitag (2005), diante de um sujeito competente discursivamente, é necessário compreendermos também seu processo de desenvolvimento. Neste caso, ela demonstra três importantes estágios distintos em Habermas: O estágio das interações simbolicamente mediadas; o estágio da fala proposicional diferenciada e o estágio da fala argumentativa.

1. O estágio das interações simbolicamente mediadas. Neste estágio a criança ainda não domina a linguagem proposicional.
2. O estágio da fala proposicional diferenciada. A criança/o adolescente domina plenamente a linguagem proposicional, mostrando-se como locutor competente em qualquer ato linguístico cotidiano. A criança/o adolescente conhece e sabe fazer uso da dupla estrutura da linguagem. Esta competência linguística habilita a criança/adolescente a participar de qualquer tipo de ação comunicativa “normal”, isto é, cotidiana.
3. O estágio da fala argumentativa, que torna possível a passagem da “ação comunicativa” para o “discurso” (no sentido especificamente habermasiano). Neste nível, integram-se as competências cognitivas, linguísticas e interativas. (FREITAG, 2005, p, 131)

Todos estes estágios se integram e estruturam o “Eu” competente e autônomo. Este, por sua vez, se torna capaz de colocar em questão pretensões de validades duvidosas, ocultas em qualquer ação linguística.

No entanto, a partir da integração destes estágios, implicitamente se concebe a ideia de um sujeito competente discursivamente, onde possui na linguagem a principal via para se chegar ao entendimento mútuo.

A linguagem é um *médium* de comunicação a serviço do entendimento, ao passo que os atores, à medida que logram, entender-se uns com os outros com o intuito de coordenar suas ações, perseguem determinados fins, conforme o caso. (HABERMAS, 2012a, p. 194)

Deste modo, a relação recíproca no contexto intersubjetivo é fundamental no desenvolvimento discursivo, pois contrário a qualquer ato solitário reflexivo do sujeito cognoscente em sua consciência prévia, a ação comunicativa exige capacidade de exteriorizações racionais.

Freitag (2005) reforça a perspectiva habermasiana quanto ao “Eu competente” da seguinte maneira:

Para que haja “ação comunicativa”, para que possam surgir “discursos” (teóricos e práticos), para que se possa falar em “razão comunicativa”, é preciso conhecer “Eus competentes”. Trata-se, como vimos, de sujeitos dotados de competência interativa (cognitiva, linguística, moral e motivacional), capazes de conhecer o mundo da natureza externa, diferenciada de sua natureza interna, de compreender o mundo social, de utilizar-se de uma linguagem intersubjetivas. (FREITAG, 2005, p. 133-134).

Desta forma, Habermas (2012a) julga o desenvolvimento de um sujeito capaz de fala e agir de acordo com seu comportamento racional e fundamentado enquanto participante do discurso.

A capacidade de fundamentar exteriorizações racionais, por parte das pessoas que se portam racionalmente, corresponde à sua disposição de se expor a crítica e participar regulamente de argumentações, sempre que necessário [...] O conceito de fundamentação está intimamente ligado ao de aprendizado. Também no caso dos processos de aprendizado a argumentação desempenha um papel importante. (HABERMAS, 2012a, p. 49).

Contudo, de acordo com Habermas, quais características perfazem um sujeito racional?

Uma pessoa que interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos; mas muito mais quando ela é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares. (HABERMAS, 2012a, p. 52)

Diferente de uma racionalidade concebida teleologicamente pela modernidade, o sujeito capaz discursivamente parte de sua racionalidade para discernir, de maneira reflexiva, sua própria subjetividade, o mundo objetivo e moral, levando-o a uma disposição para falar e agir. Contudo, na fala argumentativa, o sujeito competente precisa assumir as condições gerais para que a situação ideal de fala aconteça.

Participantes de uma argumentação têm de pressupor de maneira geral que a estrutura de sua comunicação, em virtude de traços que cabe descrever de maneira puramente formal, exclui toda coerção (quer ela atue a partir de fora sobre o processo de entendimento mútuo, quer se origine dele), exceto a coação do melhor argumento (o que implica também a desativação de todos os motivos, exceto o da procura cooperante pela verdade). Sob esse aspecto, pode-se conceber a argumentação como um prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento. (HABERMAS, 2012a, p. 61)

A representação do entendimento não se configura em ser resultado da força de um dos participantes no debate, e nem representa uma imposição externa, ou

muito menos, configura-se através de uma ação estratégica calculada que visa tão somente o sucesso individual.

Neste sentido, os aspectos para um entendimento significam para Habermas:

União dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização; ao passo que “acordo” ou “consenso” tem a ver com reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização. (HABERMAS, 2012b, p. 221).

A ideia do entendimento em Habermas é consequência de um agir comunicativo que, a todo instante, tenta buscar atender as condições de intersubjetividade e cooperação, e “só acontece nas condições em que cada um abandona livremente a sua perspectiva singular, em busca do que representa melhor as aspirações de todos os sujeitos envolvidos”. (TREVISAN, 2000, p. 265)

Diante desta compreensão, o entendimento como finalidade a ser perseguido pelos sujeitos através das práticas comunicativas cotidianas depende exclusivamente da participação ativa e competente no debate pelos participantes em posse de sua racionalidade comunicativa.

2.5 O Mundo da vida com lócus privilegiado para o entendimento: resistência às ações estratégicas

A competência discursiva pode favorecer aos sujeitos uma habilidade de reconstrução das leis intersubjetivamente, seja no mundo objetivo, no mundo social ou no mundo subjetivo. No entanto, que esta discursividade aconteça por meio de pretensão de validade para que possa ser questionável.

É importante destacarmos que essa reconstrução ocorra pelo melhor argumento, a qual os indivíduos possam se utilizar da autonomia do “Eu” racionalmente competente para discursar, pois “as exigências de verdade só se deixam provar discursivamente” (HABAERMAS, 2012c, p. 57).

Dessa forma, a linguagem do discurso que o filósofo alemão vislumbra é do entendimento mútuo, e se realiza como parte de um ato cooperativo “voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p. 138). Para tanto, é importante neste contexto situacional levar em

consideração o conceito de mundo da vida como conceito complementar ao agir comunicativo.

Habermas descreve o mundo da vida como um lugar estruturado simbolicamente, onde o contexto social se constitui e se apresenta na medida em que se efetiva a prática comunicativa cotidiana.

Conforme Mühl (2003), o mundo da vida para Habermas se configura por um cenário coletivo da linguagem, que se realiza a partir da práxis comunicativa do cotidiano. “O mundo da vida é sempre um mundo intersubjetivo, jamais privado, que oferece uma reserva de convicções à qual os participantes da comunicação recorrem toda a vez que o entendimento se torna problemático”. (MÜHL, 2003, p. 206)

O mundo da vida é, em Habermas, um conceito complementar do agir comunicativo; é o horizonte ou o pano de fundo não tematizável da condição do agir comunicativo e, ao mesmo tempo, um celeiro cultural de convicções e de ideias básicas; constitui-se por um lugar quase-transcendental onde se formam os processos do entendimento em que se movimentam os falantes e os ouvintes, é a instância anterior a qualquer possibilidade de entendimento e de ação comunicativa. (MÜHL, 2003, p. 205).

Por isso que ele se expõe principalmente na interação e na vivência cultural, possibilitando-nos a viver um compromisso com a não exclusão do outro, exercendo ainda aspectos de solidariedade e fraternidade social.

A partir do agir comunicativo, ao mudarmos o enfoque do mundo solitário das coisas para o mundo solidário dos sujeitos, podemos estabelecer uma reflexão bem próxima da perspectiva do entendimento, isto é, “a mudança de perspectiva que nos permite inquirir acerca da contribuição das ações comunicativas para a reprodução de um mundo da vida”. (HABERMAS, 1990, p.95)

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensadas e sedimentadas dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. (HABERMAS, 1990, p. 96)

Neste sentido, os sujeitos que agem a partir da comunicação intersubjetiva compartilham de um horizonte do mundo da vida, onde sua intenção se concentra

no entendimento mútuo, contudo, não podemos cair na ideia de um fundamentalismo do mundo da vida, pois apesar de suas certezas da qual se constitui, ele pode sofrer crises e modificar-se pelo processo comunicativo.

É no cotidiano, no lugar de qualquer um que o mundo da vida pode ser observado. Ele não pode ser tematizado enquanto tal, pois quando buscamos conceituar sua dimensão objetivamente, ele escapa, some!

Contudo, quanto aos componentes do mundo da vida, Habermas esclarece que:

Resultam da continuidade do saber válido, da estabilidade de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. (HABERMAS, 1990, p. 96)

Por certo, diante de uma realidade em que a objetividade modelada é quem direciona os indivíduos, o mundo da vida é a vivência onde o próprio Ser se realiza ativo em sua linguagem, quando o sujeito a partir da reciprocidade e solidariedade se desenvolve na cultura, na sociedade e em sua personalidade.

Para Habermas (1990), cultura é o armazém do saber de onde os participantes resgatam interpretações no momento em que há um entendimento mútuo; enquanto a sociedade se constitui a partir de ordens legítimas onde os participantes de comunicação estabelecem seu pertencimento aos grupos sociais, garantindo solidariedade; já a personalidade é vista pelo filósofo alemão como uma estrutura em que os sujeitos evidenciam os motivos e habilidades que o coloca em condição de fala e ação, além da garantia da identidade própria.

Toda a tradição cultural é simultaneamente um processo de formação para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior dela e que, por seu turno, mantêm viva a cultura [...], o indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. Toda a integração social de conjuntos de ação é simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos capazes de ação e de fala. (HABERMAS, 1990, p. 100-101).

A três instâncias – cultura, sociedade e personalidade – são os componentes simbólicos do mundo da vida para Habermas, da qual por meio da ação comunicativa se reproduzem.

Denomino cultura o acervo de saber de que se suprem com interpretações suscetíveis de consenso àqueles que agem comunicativamente ao se entenderem sobre algo no mundo. Denomino sociedade (no sentido estrito de um componente do mundo da vida) as ordens legítimas a partir das quais os que agem comunicativamente, ao contraírem relações interpessoais, criam uma solidariedade apoiada sobre pertenças a grupos. Personalidade serve como termo técnico para designar competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de falar e agir, pondo-o em condições de participar de processos de entendimento em um contexto sempre dado, e de afirmar a sua própria identidade em relações de interação mutáveis. (HABERMAS, 2000. p. 476)

Torna-se importante a compressão deste mundo que tem se ocultado quando o mundo objetivo é o ponto central das vivências, pois “quanto mais descentrada estiver à imagem de mundo que proporciona a reserva cultural de saber, menos a carência de entendimento estará velada de antemão por um mundo da vida” (HABERMAS, 2012, p. 139).

Deste modo, é na vivência no mundo da vida que a partir da autorreflexão nos utilizaremos para efetivar nosso discurso em combate às finalidades estratégicas, contribuindo para tomada de consciência sobre as consequências diante da deformação do próprio mundo da vida.

O mundo da vida constitui, pois de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso (HABERMAS, 2012b. p. 231).

O filósofo alemão caracteriza o mundo da vida como a medida constitutiva para se chegar ao entendimento enquanto tal. Porém os participantes, falantes e ouvintes não terão no próprio mundo da vida um mundo privado, particular, mas ao contrário, terão um mundo estruturante para a possibilidade da intersubjetividade.

Sendo assim, um sujeito qualquer em seu tempo e espaço cotidiano poderá a partir do saber cultural, da sociedade e da estrutura da personalidade, interpretar o

mundo compartilhado intersubjetivamente, onde através de suas experiências de vida, possivelmente o levará a erguer um muro diante de qualquer dominação estratégica.

Para Habermas (1990):

Quem age estrategicamente continua mantendo as constas o seu mundo da vida ou pano de fundo e tendo ante os olhos as instituições ou pessoas de seu mundo da vida – ambas as coisas, porém, numa figura modificada. O mundo da vida que serve de pano de fundo é curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíram sob imperativos do agir orientado pelo sucesso; o mundo da vida perde sua força coordenadora em relação à ação, deixando de ser fonte garantidora do consenso. (HABERMAS, 1990, p. 97).

A ação estratégica reproduz uma ordem instrumental avesso ao mundo da vida. Quem age com finalidades estratégicas, neutralizam a força do mundo da vida e a impede de ser uma fonte para o entendimento. “A colonização do mundo vivido, no contexto de uma sociedade capitalista, além de promover e assegurar compensações individuais permite que o cidadão troque tudo em função de interesses objetivos. (PIZZI, 1994, p. 77)”.

Conforme Mühl (2003), o desenvolvimento do mundo sistêmico é avaliado pelo grau elevado da capacidade de controle social, “ao passo que a separação das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade e sua racionalização é indicadora da evolução do mundo da vida” (MÜHL, 2003, p. 2010).

Deste modo, o sujeito não pode ser reduzido ao universo objetivo e estratégico, ao contrário precisa se desenvolver no âmbito da linguagem como participante do discurso intersubjetivo. “De certo modo, o mundo da vida, aos quais os participantes de comunicação pertencem, está sempre presente; porém, somente como um pano de fundo para uma cena atual”. (HABERMAS, 2012b, p. 227).

3 COMPETÊNCIA DISCURSIVA E INTERSUBJETIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPRESSIVIDADE E ESTETICIDADE DOS ATOS DE FALA NO ÂMBITO ESCOLAR.

Não é um clichê, é preciso sim evidenciar que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades individuais, no entanto, deve-se evidenciar a escola como um espaço público em que a coletividade humana se realiza e se encaminha para o futuro.

Há um trecho provocativo de uma música onde a escola é destacada como um espaço real da coletividade. Essa música pertence à banda Legião Urbana, que liderada por seu vocalista Renato Russo, foi uma banda de rock de Brasília que encantou o Brasil nas décadas de 80 e 90 com suas letras poéticas, sociais e provocativas.

Como toda letra que gera interpretação, o desafio comumente obriga-se a perceber o contexto da escrita e a intenção do autor. Contudo, essas disposições estabelecidas não podem nos impedir de problematizá-la e pensá-la naquilo que provocou, isto é, o termo escola em que se refere à letra.

A música mencionada chamasse “Vamos fazer um filme”. Aparentemente, ela revela uma descrição de alguém que relembra a escola, não a partir dos aspectos cognitivos, mas a partir do seu reconhecimento como um lugar da relação autêntica. Assim, o trecho musical se revela da seguinte maneira:

Achei um 3x4 teu e não quis acreditar que tinha sido há tanto tempo atrás, um bom exemplo de bondade e respeito do que o verdadeiro amor é capaz. **A minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade.** Alguém falou do fim do mundo, o fim do mundo já passou, vamos começar de novo: Um por todos, todos por um (RUSSO, Renato. 1993, grifo nosso).²

Se atentarmos à letra, a partir de algo simples, como uma foto 3x4, aparentemente perceberemos uma descrição de uma recordação de valores pessoais, alguém que traduz em lembrança uma convivência marcante a partir da bondade e do respeito, realçando o aspecto moral e humano, possivelmente recordações do convívio na escola.

² RUSSO, Renato. Vamos fazer um filme. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46989/>> Acesso em: 30 de Julho de 2018.

O que nos leva a compreender dessa primeira expressão como uma recordação do convívio na escola, é que sua afirmação que se dá na primeira pessoa do singular expõe uma escola que lhe pertence, principalmente, quando a expressão musical afirma: **“a minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade”**; demonstrando assim, um sujeito que se sente parte do ambiente escolar.

Nisto, reconhecemos uma negação da concepção do aluno como um ator social, na perspectiva habermasiana – talvez por este transmitir aparência a exemplo dos heróis de quadrinhos ou filmes em que ficção os cria. Mas, ao contrário de alunos-personagens, a escola que se expressa na letra é uma escola real, parte do sujeito com autenticidade, isto é, uma escola com gente de verdade, espaço de intersubjetividade composto por sujeitos de relação e de fala em plena formação cultural e social, sujeitos que possuem emoções e sentimentos trazidos do cotidiano do mundo vivido.

Independente da intenção do autor, o contexto das expressões “escola” e “gente de verdade” se tornam provocativas diante de uma realidade em que o âmbito educacional tem se reduzido aos aspectos cognitivos, submetendo o mundo da vida do aluno a um “universo de coações sistêmico, fazendo com que as ações pedagógicas passem a ser dimensionadas prioritariamente pela racionalidade instrumental”. (LIMA, 2003, p. 40).

Esse contexto nos direciona reconhecer a importância da escola como um espaço público “em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa, aprofundando a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos” (MÜHL, 2003, p. 272), assumindo a máxima de que são muitos os outros que me constroem e me constituem.

Dessa maneira, nossas atenções voltar-se-ão, de modo específico, para o ensino de Filosofia na escola, que no contexto de sua práxis educacional, o professor de Filosofia é participante da dinâmica de um ato educativo específico, isto é, o filosofar, onde a perplexidade, admiração e espanto são ingredientes de um amor desinteressado, típico da filosofia nascença.

No entanto, é na comunicação que se desenha – por meio da força interativa da linguagem – a possibilidade do discurso intersubjetivo, que fundamentados

argumentativamente, os sujeitos devem buscar a verdade proposicional, correção normativa e autenticidade subjetiva.

3.1 O Ensino de Filosofia no âmbito da escola guiada pela razão instrumental

É corriqueira a expressão tímida e curiosa daquele aluno que pela primeira vez participa de uma aula de Filosofia na escola, principalmente nas escolas públicas, onde a Filosofia comumente está apenas presente nos três anos do ensino médio.

É só adentrar no primeiro dia de aula do 1º Ano do Ensino Médio (alunos que cursavam anteriormente o 9º ano do Ensino Fundamental II) para logo notar a curiosidade com a “nova” disciplina. Geralmente, essa inquietação íntima inicial corresponde unicamente a uma pergunta: O que é Filosofia?

Notadamente, essa inquietação inicial, que já é uma postura filosófica espontânea, torna-se uma ponte oportuna para percebermos a iniciação filosófica como um fazer reflexivo sobre a totalidade das coisas: O exemplo dos gregos, que se diziam filósofos por refletirem e analisarem por vias racionais as origens e finalidades de tudo a partir dos seus porquês, tornando-se uma via importantíssima nesta abertura interrogativa.

Esse conhecimento sobre o sentido da totalidade foi chamado de sabedoria; em grego, *sophía*. Aquele que se dedicava a esse estudo foi chamado sábio (em grego, *sophós*) ou, mais humildemente, de amigo (em grego, *phílos*) da sabedoria (*sophía*). É da junção desses dois termos gregos que nasceu a palavra *philosophia*, ou seja, Filosofia. (LARA, 1986, p. 13).

Quando os gregos começaram a cultivar o espírito teórico crítico sobre suas práticas cotidianas, isto é, quando a perplexidade, admiração e espanto se tornaram parte integrante do seu íntimo, veremos que a Filosofia surge como uma prática teórica radical alicerçada num amor desinteressado que visa o saber pela sabedoria, sem intenções ou fins.

A Filosofia era, assim, considerada pelos gregos [...] como um saber mais profundo, mais radical, mais completo, que devia dar as respostas mais importantes, sobre o sentido da vida

humana e da realidade, em geral. Entre os gregos [...] a Filosofia era a ciência por excelência. Todas as outras ciências, de certa maneira, dependiam dela. (LARA, 1986, p. 13).

Neste processo de cultivo do espírito crítico, é importante recordar o fazer filosófico como uma amizade a sabedoria a partir da oralidade, via principal para a interação entre os sujeitos gregos em lugares como a “Àgora” (praça pública), academia platônica e o Liceu Aristotélico, locais que serviram de exemplos de práticas teóricas filosóficas, como também, lugares para ensinabilidade da filosofia.

Neste sentido, para Matos (2013):

A metodologia do ensino de Filosofia deve ser pensada com maior rigor. Embora o ensino de Filosofia não seja ainda amplamente considerado pelos filósofos atuais como tema relevante de discussão filosófica, essa atividade, esteve, ao longo da história, sempre presente na vida dos filósofos (MATOS, 2013, p. 36).

Desde sua gênese, a Filosofia manifesta-se aparentemente como um saber específico e superior a todas as ciências por sua profundidade, e por não possuir uma necessidade utilitarista.

Diante deste contexto histórico, pensar a Filosofia como disciplina na (da) escola é provocante diante das determinações e normas que regem este componente curricular. Neste caso, como então conceber uma Filosofia na escola, sem que essa perca sua especificidade em ser um amor desinteressado pelo saber?

Aprendemos e ensinamos que Filosofia é amor, é amar, é bem querer. É amar o não saber que se faz saber na experiência do construir-se como sendo e se expressar nas linguagens forjadas na convivência. É amor contrário a si mesmo, pois não se cansa de especular, de questionar suas crenças, de duvidar de seus achados, de reinventar suas possibilidades. Parece construção no chão da vida, do mundo social ao qual atribuímos a categoria de humano. (MATOS, 2013, p. 26)

Para Matos (2013), a Filosofia mostra-se como um fazer humano por via da experiência e da linguagem na vida, ou seja, a Filosofia como um espaço para o uso da palavra, para a possibilidade do desenvolvimento argumentativo, e, portanto, para a prática do diálogo.

No entanto, em pleno século XXI, a realidade dos espaços para aprendizagem escolarizada na sociedade brasileira é limitante, pois enquanto o processo de ensino

no Brasil se baseia na burocratização de suas práticas, mais distante e desconectado do mundo dos sujeitos a escola fica.

Neste cenário, o ensino de filosofia necessita ser tematizado no contexto educacional das escolas brasileiras, como também, nesta educação que “tem priorizado a transmissão de conteúdos em detrimento da formação do indivíduo” (MATOS, 2013, p. 35).

A partir da leitura habermasiana sobre o contexto social moderno de dominação, observamos que a realidade educacional sofre consequências da conjuntura social mecanizada ao se tornar refém do monólogo caminho traçados para suas ações, que configurado num caminho de finalidades, caracteriza-se num direcionamento de educação estratégica.

Dessa forma, Prestes (1996) caracteriza os aspectos de destaque da escola no cenário moderno:

- é um instrumento de reprodução da humanidade, que mantém tensão dialética entre perspectivas emancipatórias e conservadoras, apresentando, portanto, uma estrutura antinômica;
- participa da produção e transmissão do saber, bem como de sua seleção e legitimação;
- mantém uma combinação de educação e ensino, entendida como um tratamento metódico para que o saber seja apreendido;
- é o lugar onde aprendizagem e ensino se diferenciam e correm sistematicamente;
- promove a aprendizagem da racionalidade;
- é uma das instâncias de formação do ser humano, da constituição do sujeito epistêmico e moral;
- é resultado de um processo de evolução social. (PRESTES, 1996, p. 47).

Avistamos por esse quadro a descaracterização da função do espaço escolar como instituição social, que negando as potencialidades da razão em sua unidade e o mundo da vida de cada estudante, baseia-se na vigilância e nas regras de educação presente nos referenciais municipais, estaduais e nacionais que sustentam o processo de evolução social a partir da reprodução da formação humana.

Devemos salientar que não é difícil encontrarmos nas salas de aula do Ensino Médio alunos ansiosos e preocupados com o Exame Nacional do Ensino Médio ou com avaliações bimestrais, estudantes que encarados como números na educação, centram a finalidade de seus estudos a partir da necessidade de

acumular o máximo de conteúdos, perfazendo um saber mecanizado e utilitarista, satisfazendo o modelo de reprodução de formação do aluno.

Sendo assim, algumas complexidades no âmbito escolar precisam ser abordadas, dentre elas, de que a vida não começa depois da escolaridade, como também, de que a formação escolar não pode se transformar em uma educação teleológica.

Os indivíduos submetem-se à escola e acabam repetindo a lista de coisas verdadeiras e falsas, de coisas boas e perversas, de coisas famosas e feias que aprenderam na instituição escolar (FULLAT, 1994, p. 174-175).

A ficção deste contexto de educação ilusória tão presente é preocupante, quando que a reprodução que acontece dentro das quatro paredes da sala de aula tem sido sustentada e defendida como um processo educacional importante para desenvolvimento da vida do educando, isto é, repetir é uma regra de aprendizagem que deve ser seguida.

A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social e uma estrutura racional individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna. A escola vem sendo entendida como um momento social da potencialidade da razão. Entretanto, pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade pessoal. (PRESTES, 1996, p. 48).

Contudo, sabemos que essa falsa ilusão é consequência do contexto capitalista que encara a escola como um setor que prepara clientes para o poder econômico e político. Dessa forma, “a estrutura organizacional da escola industrial, capitalista e burocrática é a expressão material das relações sociais e da razão instrumental”. (PRESTES, 1996, p. 49)

Desta maneira, a imagem da escola brasileira aparenta ser uma organização social e não uma instituição social, pois mesmo que não se manifeste às claras, os sujeitos são reféns de um processo acumulativo e instrumental de modelo privado, padronizado tão quanto uma fábrica que produz em massa as mesmas peças de hora em hora.

Torna-se importante pensar o ato educativo no ensino de Filosofia a partir de uma educação para além da visão positivista e das estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder, pois de acordo Mühl (2003):

Renunciando a um conceito amplo e substancial de Razão – e de conhecimento –, o positivismo acaba estabelecendo um decisionismo irracional no campo da práxis, que exclui sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam [...] com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e prática e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos. (MÜHL, 2003, p. 266):

Deste modo, diante da realidade estabelecida a partir do projeto moderno, entendido na perspectiva habermasiana como uma realidade em “processo de alienação e aprofundamento das relações sociais de poder entre grupos divididos por interesse diferenciados” (BANNEL, 2006, p.19), é preciso reconhecer a sociedade, a cultura e a pessoa na sua linguagem como fatores importantes na reflexão sobre a escola e aprendizagem para emancipação.

3.2 A intersubjetividade como possibilidade no ensino de Filosofia: Por uma ação educativa que vise à interatividade comunicativa.

Ao tratarmos de ação educativa, comumente somos direcionados a pensar a própria dinâmica dessa atividade através dos sujeitos presentes neste ato no âmbito escolar, isto é, professores e alunos.

De fato, ação remete-nos a compreender que há movimento, algo que faz acontecer, ou seja, que não é estático. Esta simples impressão leva-nos a perceber um importante sinônimo, ou melhor, que ação subentende **atuação**, e que precedendo o termo educação, provoca-nos a conceber que ação educativa na escola trata-se da própria atuação ou atividade de uma práxis educacional, especificamente, **a tua ação** (própria) de professor na escola.

Diante do contexto educacional brasileiro, visivelmente engessado, consequência da supervalorização de práticas que exploram instrumentalmente a racionalidade, grita-se pela necessidade de refletirmos a ação educativa no ensino

de Filosofia como um caminho de uma ação real, intersubjetiva e autêntica na escola.

Ao pensarmos o ato educativo no ensino de Filosofia, cabe-nos primeiramente perguntar: a práxis no ensino de Filosofia deve desenvolver no sujeito (estudante) um saber sobre a Filosofia, ou promover um diálogo intersubjetivo entre sujeitos (a partir de sua própria situação) com (sobre) a Filosofia?

Saber sobre Filosofia é uma coisa, dialogar com a mesma é outra, pois enquanto a primeira é a consciência solitária de possuir um saber específico filosófico, esta última tem a ver com a competência em saber interagir coletivamente com o que se sabe.

Responder esse questionamento é importante, contudo, dependendo da resposta e intenção, a práxis educativa no ensino de Filosofia pode seguir com suas atividades por vias antagônicas.

De acordo com **a tua ação**, ou seja, do seu exercício diário em sala de aula, o próprio ensino de Filosofia, lembrado por suas características reflexivas e teóricas do pensamento, pode continuar a percorrer as vias da racionalidade instrumental – (tão criticada pelos pensadores da Escola de Frankfurt), ou seguir por outro caminho, o da interatividade e intersubjetividade.

Vale ressaltar que quando a intenção e finalidade é possuir um saber, conseqüentemente, subentende-se que a ação deste ato é exclusivo, individual e objetivo, é tão somente um sujeito diante do objeto: um aluno como um depósito de conhecimento e o saber como um produto a ser adquirido para, conseqüentemente, tornar-se reprodução.

No entanto, ao pensarmos a ação educativa como um diálogo intersubjetivo entre sujeitos sobre o saber, especificamente, o saber filosófico, avistamos nesta ação uma possibilidade efetiva de caminharmos para além da objetividade, pois se há diálogo, há interação e múltiplas vozes.

Qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende com um outro sobre algo, localiza a expressão linguística em três referências com o mundo: em referências com o falante, com o ouvinte e com o mundo. (HABERMAS, 1990, p. 95).

Ao pensarmos uma ação que envolve múltiplas vozes, necessariamente, enxergamos a partir da linguagem a possibilidade de trilhar por uma via que nos

impeça da condição de depósitos de um saber fixo, ou seja, um caminho onde através da dinâmica reflexiva, o sujeito interaja de forma coletiva e não encerrada com pretensões de validade expostas.

A partir da possibilidade do entendimento através da linguagem, podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada, que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais. [...] De um lado, a validade exigida para as proposições e normas transcendem espaços e tempos; de outro, porém, a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação e rejeição resultam as consequências fáticas para a ação. (HABERMAS, 1990, p. 175-176).

O projeto iluminista moderno baseado nos critérios da racionalidade científica monológica expandiu seu resquício dominador, corrompendo e frustrando com qualquer concepção autêntica de formação para emancipação, pois para Habermas (2000, p. 119) “a perspectiva da emancipação não se origina precisamente do paradigma da reprodução, mas do paradigma da ação orientada para o entendimento recíproco”.

Conforme Aragão (1997) Habermas não se submeteu a aceitar essa derrota dos ideais iluministas, considerando ainda acreditar na potencialidade emancipatória que depende de um posicionamento crítico diante dessa racionalidade científica.

Isso fica evidente quando, na sua teoria dos interesses, acrescenta ao interesse técnico e ao interesse prático, que acabaram por introduzir a dominação da natureza e dos homens e a reificação da subjetividade, um terceiro interesse imanente à própria razão: o interesse emancipatório – aquele pelo qual a razão possibilita ao sujeito e às sociedades exercer uma capacidade crítica contra seus próprios descaminhos. (ARAGÃO, 1997, p. 132).

Diante deste quadro, Habermas (1990) aponta-nos a posição do indivíduo neste contexto de racionalidade, na qual mostra-nos o perigo da efetiva função que a modernidade tem desempenhado na formação de sujeitos apáticos com o mundo da vida, indivíduos caracterizados por ser sujeito observador.

Dessa forma, o papel que a razão desempenha neste cenário é o de manipulador, cujos sujeitos sociais se tornam o centro manipulável de toda e qualquer ação. O critério dessa razão é a eficiência e o sucesso, que se fundamenta uma crença irreduzível de sua potencialidade para formação a partir de modelos

estáticos de sujeitos esclarecidos ao “sentido moderno de um humanismo, que encontrou há muito sua expressão nas ideias da vida autoconsciente, da autorrealização autêntica e da autonomia” (HABERMAS, 1990, p. 182).

A razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver problemas [...]. Passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida do processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto. (HABERMAS, 1990, p. 44)

A consequência dessa razão encolhida e dominante é racionalizar a sociedade, isto é, controlar os determinados grupos sociais pertencentes a ela, para que seus participantes ajam estrategicamente, de maneira que estes se afastem de qualquer concepção ética e cultural em seu espaço e tempo, pois a função do agir estratégico é forçar o sujeito em seu cotidiano a não mais se alimentar de seu “mundo da vida compartilhado intersubjetivamente; como que fora do mundo, ele se vê perante o mundo objetivo e decide somente conforme preferências subjetivas”. (HABERMAS, 1990, p. 226)

Diante desta condição, podemos apontar para a racionalidade estratégica como um dos grandes desafios do ato educativo no âmbito escolar, pois a escola refém do domínio racional das estruturas normativas dos estudantes, bem como do progresso racional egocêntrico, assume em suas exigências a reprodução de métodos e regras instrumentais, forçando todas as disciplinas a se comportar como uma orquestra que tem sua harmonia (agir) dependente do maestro (o modelo do componente curricular da escola).

De acordo com Prestes (1996) diante do domínio tecnicista, a ausência de liberdade se dá no âmbito da racionalidade social:

Weber a concebe como uma tecnificação crescente, com autonomização dos subsistemas de ação racional. Horkheimer e Adorno acrescentam a esse processo um sentido psicanalítico, perguntando pelo significado dessa autonomização que submete os indivíduos à racionalidade instrumental. As pessoas se sentem compelidas a seguir os imperativos dessa racionalidade, que vêm de “fora” e não de “dentro”. Há uma destruição das esferas do mundo da

vida pela racionalização sempre crescente. (PRESTES, 1996, p. 66-67).

Frente à racionalidade do projeto moderno - entendida por Habermas como uma dimensão instrumental que racionaliza o mundo da vida e torna possível o mundo sistêmico - é importante destacar a “virada linguística” como o fio condutor no reconhecimento de que somos seres linguísticos, e que a linguagem e a cultura são princípios para nos encontrarmos coletivamente e intersubjetivamente no mundo da vida.

De acordo com Bannell (2006), é na virada linguística que Habermas – diferente de seus precursores da Escola de Frankfurt – a partir do paradigma da linguagem, foca na possibilidade estrutural da intersubjetividade linguística, construindo o cenário onde o sujeito em seu agir possam alcançar um entendimento mútuo, motivado racionalmente.

Sendo assim, Habermas demonstra uma nova metodologia de análise ao se basear por uma reconstrução racional, que tem por objetivo construir condições, regras e categorias que garantam a possibilidade de sujeitos, competentes linguisticamente, a reconstruir as estruturas do mundo da vida, permitindo o “sujeito aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor.” (PRESTES, 1996, 104)

De acordo com Mühl (2003), para Habermas, a razão comunicativa não é restringida a uma racionalidade lógica-formal, mas alcança as vivências cotidianas, sentimento, moralidade e estética dos indivíduos:

Ela é uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos que são estabelecidos; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que opera na prática comunicativa cotidiana. (MÜHL, 2003, p. 317).

Conforme Coutinho (2002), a mudança paradigmática que a virada linguística provoca, oportuniza Habermas a evidenciar uma formação em que o centro da ação de conhecer se revela a partir de uma pragmática comunicativa.

A mudança de paradigma significa: passar de uma atividade segundo fins ou de uma ação sujeito-objeto para uma atividade ou ação comunicativa, mudar de uma reflexão monológica para uma

reflexão num plano intersubjetivo, mudar da “filosofia da consciência” para a linguagem, enquanto pragmática universal. (COUTINHO, 2002, p. 194).

Contudo, de acordo com a perspectiva de Habermas (2012b) a mudança paradigmática alcança seu potencial da racionalidade quando em sua unidade tem seu norte no mundo da vida:

O potencial racional orientado pelo entendimento pode ser liberado e utilizado na racionalização dos mundos da vida de grupos sociais, do mesmo modo que a linguagem pode preencher as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização de indivíduos, transformando-se, por esse caminho, num meio pelo qual se realiza a reprodução cultural, a integração social e a socialização. (HABERMAS, 2012b, p. 158)

Desta maneira, diante do cenário de burocratização sistêmica na educação, observamos o ensino de Filosofia, em meio aos vestígios de racionalização estratégica e autossuficiente que através dos processos de aprendizagem já inseridos na escola, cumpre a principal intenção do projeto moderno, alcançar e colonizar o mundo da vida de cada estudante presente no âmbito escolar.

A colonização do mundo da vida se caracteriza com a ameaça que é a perda da força coordenadora do mundo da vida em relação à ação, quando o agir estratégico torna-se a força motriz do sujeito.

Quem age estrategicamente continua mantendo às costas seu mundo da vida ou pano de fundo e tendo ante os olhos as instituições ou pessoas de seu mundo da vida – ambas as coisas, porém, numa figura modificada. O mundo da vida que serve de pano de fundo curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíram sob imperativos do agir orientado pelo sucesso; o mundo da vida perde sua força coordenadora em relação à ação, deixando de ser a fonte garantidora do consenso [...], os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – como objetos que o ator pode influenciar (eventualmente com o auxílio de efeitos perlocucionários), ou induzir para que apresentem determinadas reações. (HABERMAS, 1990, p. 97).

Diante da crise que a escola atravessa em decorrência das patologias tipicamente da sociedade moderna, ou melhor, de uma sociedade em que o mundo da vida se encontra ocupado pelos subsistemas, o filósofo alemão Jürgen Habermas nos oportuniza a fazermos uma leitura importantíssima da prática intersubjetiva,

mostrando-nos o valor e o sentido amplo do mundo da vida, em que a sociedade, a escola e os indivíduos devem se constituir reciprocamente.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular em que o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processo de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. (HABERMAS, 1990, p. 95).

Devemos lembrar que para o filósofo Jürgen Habermas o mundo da vida é “o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização do indivíduo, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenações de ações sociais”. (BANNELL, 2006, p. 27).

Desta forma, a escola por seu espaço social e interativo, é legitimada por ser o ambiente da exposição cultural, onde podemos aprender as ordens legítimas que perpassam a sociedade, desde que os participantes se espalhem numa rede de prática comunicativa cotidiana.

Conforme Bannell (2006), a racionalidade comunicativa possui um potencial processual que está contido na fala, desta maneira, esta racionalidade “não se refere a nenhuma forma de vida concreta; no entanto, não é totalmente desengajada dos contextos empíricos e históricos da vida” (p. 54). Portanto, a prática linguística na escola, baseado numa racionalidade comunicacional, pode contribuir para uma saída diante do domínio que a natureza e a sociedade exercem no mundo da vida de cada estudante.

Desta maneira, a prática pedagógica que visa à ação comunicacional precisa assumir o exercício da discursividade cotidianamente. Atividade que deve ser consequência de uma importante relação coletiva, reflexiva e crítica com (e sobre) o mundo, a qual de forma intersubjetiva, possa-se impedir o ciclo vicioso do projeto moderno que insiste em privilegiar apenas a parte cognitiva da ação.

Mas que projeto moderno é esse? Aquele apontado por Habermas (2000) que tem em seu meio uma racionalidade centrada no sujeito, na qual busca constantemente encontrar sua medida a partir de critérios de verdade e êxitos, regulando assim, os sujeitos e suas relações segundo os interesses do mundo dos objetos.

Por isso, o ato educativo do ensino de Filosofia que visa ação comunicacional deve se apresentar como provocadora da intersubjetividade, onde a prática discursiva dos sujeitos se fortaleça como resistência a colonização do mundo da vida no âmbito escolar.

A reconstrução do sentido das práticas pedagógicas passa pela tentativa de estabelecer um novo vínculo entre a escola e as exigências da sociedade, superando a perspectiva finalística que se reduz os conteúdos éticos da educação aos moldes de uma razão procedural, monológica e auto-referente. (LIMA, 2003, p. 101).

Revelada essa perspectiva da intersubjetividade, a cultura do respeito ao diferente e não idêntico precisa está entrelaçada a este desenvolvimento da discursividade. Por isso, a prática educativa no ensino de Filosofia precisa assumir uma ação bilateral, dinâmica e autêntica, da qual se possa afastar qualquer ato estático, finalista e modelado, contribuindo assim para um ato educativo comunicacional emancipatório, pois é pelo agir comunicativo que o professor pode efetivar o convite ao diálogo intersubjetivo e a discursividade na sala de aula.

Aragão (1997) reforça ainda essa leitura habermasiana quando expõe que a importância da razão emancipatória perpassa, a partir da linguagem, por uma razão comunicativa que resgata a função essencial da linguagem e oportuniza os sujeitos que se comunicam a alcançar o entendimento.

Logo, só aprende a se comunicar intersubjetivamente quem se coloca na comunicação, assim como argumentar quem se coloca no debate. Por isso que há uma necessidade do fazer cotidiano deste exercício prático da linguagem no âmbito escolar, sendo o ensino de Filosofia um espaço para comunicação intersubjetiva e enfrentamento a predominância sistêmica em sala de aula.

Portanto, aspirando este espaço democrático da linguagem na escola, a formação discursiva se torna um objetivo necessário do ato educativo no ensino de Filosofia, pois só a partir de sujeitos competentes linguisticamente que poderemos evitar as patologias da comunicação, caracterizada pela confusão entre ações comunicativas que visam ao entendimento mútuo e comunicações orientadas para o interesse e sucesso no âmbito escolar.

Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo à

medida que as ações consensuais tornam-se cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado. (MÜHL, 2003, p. 283)

O ato educativo comunicacional no ensino de Filosofia se configura como uma possibilidade norteadora para o professor no âmbito escolar. Esse direcionamento não se configura na excelência do marketing em defesa do melhor produto (conhecimento) para seus clientes (alunos) – típicos da educação como mercadoria do utilitarismo, mas na possibilidade de “promover uma relação cultural [...], desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas [...], apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta necessidade, de contradizer” (MÜHL, 2003, p. 279-280).

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. (HABERMAS, 1990, p, 96)

Desta maneira, a formação da competência discursiva do aluno não é visto apenas como uma formação no âmbito educacional, mas também no âmbito social.

É através da capacidade discursiva que possivelmente podemos, de forma intersubjetiva, resolver nossos próprios conflitos, pois “o último motivo de obediência é a convicção de que, em caso de dúvida, posso deixar-me convencer por um discurso racional” (COUTINHO, 2002, p. 322).

É necessária a compressão desta competência discursiva a partir da “capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva” (MÜHL, 2003, p. 182).

Sendo assim, em tempos de obscuridade – reflexos de uma razão arbitrária e monológica – no cenário das escolas brasileiras, momento em que o espaço democrático social da sala de aula está ameaçado em sua legitimidade e autonomia por projetos de leis semelhantes ao “Programa Escola sem Partido”, reforça ainda mais a necessidade de sujeitos competentes discursivamente na sociedade para reagir e resistir através da força discursiva e participação democrática.

3.3 A competência discursiva no ensino de Filosofia: expressividade e esteticidade dos atos de fala no âmbito escolar

Ao pensarmos a estrutura educacional direcionada pela perspectiva comunicativa, assim como todas as disciplinas, cabe principalmente à Filosofia se mover pela crítica à dominação racional instrumental no âmbito escolar, da qual “sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento”. (MÜHL, 2003, p. 316)

Desta maneira, o papel fundamental que a Filosofia na educação básica pode exercer na vida dos estudantes é a de encorajadora do discurso, que contrariando os fins utilitaristas de reprodução, reconstrua pela razão o processo de formação na perspectiva da emancipação.

Não nos referimos à emancipação defendida por alguns filósofos do Iluminismo moderno que sustentaram a emancipação como esclarecimento do sujeito controlador da natureza. Mas sim, referimo-nos a uma emancipação em que a autonomia dos sujeitos seja evidenciada na sua competência linguística e, conseqüentemente, na sua capacidade participativa e intersubjetiva.

Quando evidenciamos a competência discursiva como atributo de sujeitos emancipados, sustentamos a intenção de sujeitos em fazer entender, adequando sempre o discurso ao outro e inibindo o monopólio das interpretações.

Conforme Lima (2003):

É preciso encarar a emancipação, na perspectiva de Habermas, como um processo de construção intersubjetiva da autonomia do sujeito, ao contrário da perspectiva de autoconstituição transcendental pretendida por Kant. Essa constituição é resultado de um processo mais amplo de aprendizagem que deve se estender além da dimensão cognitivo-instrumental, tradicionalmente adotada pela educação. (LIMA, 2003, p. 102).

Neste caso, a competência discursiva se apresenta de modo essencial na formação para emancipação, pois se mostra um caminho oportuno para que os sujeitos alcancem a linguagem intersubjetiva, pois falar *sobre* algo é sempre falar *com*.

Conforme Freitag (2005), de acordo a formação da competência discursiva em Habermas, é importante caracterizarmos os três estágios – Interações

Simbolicamente Mediadas, Fala Proposicional e Fala Argumentativa – da concepção do “Eu” competente, descentrado e autônomo.

O estágio das Interações Simbolicamente Mediadas corresponde à formação para o domínio de regras de operações formais, isto é, um sujeito em desenvolvimento para dominar uma linguagem proposicional.

Já o estágio da Fala Proposicional diferenciada condiz com uma formação que oportuniza o domínio das regras linguísticas em vista da possível situação de compreensão, ou seja, que o sujeito seja centrado na busca de conhecer e fazer uso cotidianamente da sua linguagem, participando de qualquer ato comunicativo.

Por fim, o estágio da Fala Argumentativa na perspectiva habermasiana se configura na passagem de um ato comunicativo para o discurso, sendo que a formação discursiva concentra-se no desenvolvimento do sujeito no que concerne na articulação de suas expressões e o domínio de regras. É neste terceiro estágio que se revela uma estrutura de competências, sustentadas a partir da capacidade cognitiva, interativa e linguística do indivíduo.

Na realidade, esse esquema de estágios é estruturado por Habermas a partir dos pensamentos de Piaget, Kohlberg e Chomsky, quando o filósofo alemão utiliza-os para esclarecer sua estrutura de entendimento acerca do agir comunicativo, como também, fundamentar possivelmente a importância de sujeitos competentes comunicativamente como garantia da isegoria na sociedade.

Sendo assim, compreendemos que o desempenho linguístico organizado pelos estágios propõe aos sujeitos capazes de fala colocar em questão as pretensões de validades levantadas, suscitando para uma melhor compreensão, a meta ilocucionária a partir da expressividade e a esteticidade dos atos de fala.

Em síntese, conforme Pizzi (1994), essa competência discursiva corresponde à capacidade dos sujeitos entenderem o que o ato de fala do outro quer dizer. Neste caso, fica evidenciado a possível compreensão das condições sob quais os pronunciamentos podem ser aceitos ou não.

A “performance” linguística se apoia na competência para formar corretamente e de maneira inteligível frases de uma dada língua, a “performance” comunicativa apóia-se na competência para situar pragmaticamente enunciados nos contextos típicos de discursos, estabelecendo, assim relações com outrem. O Saber Intuitivo dessa competência repousa na capacidade de empregar “universais pragmáticos” que completam a componente proposicional. Segundo

J. L. Austin, quando dizemos qualquer coisa, fazemos qualquer coisa, ou seja, efetuamos um “ato de fala”; formulando uma promessa, comprometemo-nos efetivamente (COUTINHO, 2002, p. 286).

Ainda de acordo com perspectiva habermasiana no entendimento de Mühl (2003):

A competência do discurso representa a capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva. A compreensão do sentido de um proferimento depende da capacidade que cada indivíduo tem de usar adequadamente as regras do discurso e da fala, quais sejam, a clareza do significado, a retidão da ação e a seriedade do ato. (MÜHL, 2003, p. 182).

Portanto, a partir dessa compreensão, constatamos que o meio para se estabelecer um cenário formativo da competência discursiva no âmbito educacional é garantir a igualdade de chance e participação de todos na aplicação dos seus atos de fala, concedendo-lhes o direito de interpretar e fazer afirmações, como também, pedir detalhamento da proposição levantada.

O espaço ideal para a formação da competência discursiva é uma escola que reconhece a linguagem como uma via intersubjetiva na aprendizagem, onde todos os sujeitos no ato educativo alcancem o direito e garantia para expressarem suas ideias, intenções e intuições.

No centro da *Teoria da Ação Comunicativa*, encontra-se, contudo, o “Eu competente”, capaz de envolver-se em todos os tipos de ação, integrando, além da dimensão moral, a dimensão cognitiva, linguística e interativa. Este “eu” é o produto de uma gênese que revela estágios hierarquizados de competências. Piaget forneceu o modelo (Leiftaden) deste “Eu” e demonstrou, experimentalmente, sua competência em todas as dimensões abordadas por Habermas, privilegiando, contudo, a dimensão lógica. Sem esse modelo, nem Kohlberg nem Habermas teriam podido elaborar suas teorias próprias. O grande mérito de Habermas foi reconhecer o peso dessa contribuição, fornecendo à teoria crítica da sociedade um paradigma alternativo de interpretação. (FREITAG, 2005, p.133).

Diante deste contexto, a real tarefa do ato educativo do ensino de Filosofia aparece também voltada à formação da competência discursiva, em que os

estudantes possam praticar seus atos de falas expressivos e estéticos na interpretação do mundo da vida individualmente e coletivamente.

Superar a racionalidade instrumental requer perceber quais os mecanismos que colonizam as diversas instâncias do mundo da vida. Lembrando que, “na medida em que os sujeitos que agem comunicativamente, se entendem a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida”. (HABERMAS, 2004, p. 127).

Assumir a competência discursiva como um dos objetivos do ato educativo no ensino de Filosofia é abraçar a posição de guardião da racionalidade comunicativa na escola. Sendo assim, a Filosofia como uma disciplina do currículo básico adere “zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar” (MÜHL, 2003, p. 270).

A práxis pedagógica comunicativa não desconsidera, porém, as conquistas sistêmicas e das diversas instâncias do saber. Ao contrário, preocupa-se em estabelecer uma clara diferenciação entre os diversos interesses da razão e seus respectivos saberes, com o objetivo de mostrar que tais conquistas são legítimas e fruto da capacidade criativa de toda a espécie humana. (MÜHL, 2003, p. 297).

Trilhar por uma ação comunicacional na escola é perseguir também uma racionalidade comunicativa, ao qual esta se direciona pela intersubjetividade e tem como finalidade chegar ao entendimento, pois quando não se emprega a linguagem com essa finalidade, todas as outras formas de emprego linguístico aparecem serem formas parasitárias.

O processo de racionalidade ensejado no ocidente, que privilegiou a *racionalidade conforme fins*, promoveu um desenvolvimento unilateral da razão e provocou a submissão das instâncias da tradição e do mundo da vida aos ditames da racionalidade instrumental. (MÜHL, 2003, p. 316)

Portanto, a práxis pedagógica no ensino de Filosofia por meio da sua característica metodológica reflexiva tem na formação da competência discursiva a possibilidade dos sujeitos usarem suas expressões de modo que lhes permitam a compreensão acerca da realidade objetiva, social e subjetiva.

Contudo, é importante possuímos a clareza que o ensino de Filosofia no contexto da ação comunicativa não desempenhará o papel de salvador das amarras do mundo sistêmico no âmbito escolar, mas terá em seu campo de visão o direcionamento reflexivo de que o “modo de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada indivíduo encontra explicação no mundo da vida” (MÜHL, 2003, p. 297).

É pela práxis comunicativa cotidiana na escola que possivelmente poderemos abrir as portas desta instituição para o mundo da vida, de quem receberemos o depósito cultural de convicções e ideias básicas que auxiliem na estrutura da personalidade.

Habermas não aceita a ideia fundamentalista de um mundo da vida, pois este, apesar de ser um mundo constituído de certezas para nós, entra em crise e modifica-se em decorrência do processo de comunicação que se desenvolve permanentemente no seu interior. Se isso, de um lado, provoca perturbações, de outro, promove a transformação social e o desenvolvimento do conhecimento (MÜHL, 2003, p. 207).

Neste sentido, os atos de falas com força ilocucionária aparecem como o principal meio de interação entre os próprios alunos no contexto do mundo da vida. É por esta via que podemos percorrer os caminhos do entendimento no âmbito educacional, os quais por meio do discurso se restaurem as possíveis comunicações distorcidas em virtude de uma comunidade ideal de comunicação.

A condição ideal de fala aparece como um cenário indispensável para qualquer indivíduo capaz de linguagem, pois ele permite que o sujeito possa distinguir discursos racionais dos discursos dissimulados. “A situação-ideal-de-fala motiva o participante competente a buscar o entendimento utilizando para tal o único recurso não violento disponível: o melhor argumento” (MÜHL, 2003, p. 191).

Por isso, ao pensarmos a partir da perspectiva habermasiana a possibilidade de sujeitos competentes discursivamente, isto é, cidadãos reflexivos, críticos e participantes ativos da discursividade intersubjetiva, compreendemos a importância do âmbito educacional ser orientado por uma racionalidade comunicativa, mesmo que o filósofo alemão não tenha abordado diretamente nada sobre educação formal.

A Filosofia precisa contribuir para a integração da unidade racional em que na “prática comunicativa do cotidiano, as interpretações

cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações tem de qualquer modo que se interpenetram” (HABERMAS, 1989, p. 33).

Diante do quadro de domínio sistêmico de práticas pedagógicas, a Filosofia pode ajudar na ampliação da racionalidade por intermédio de práticas reflexivas e comunicativas.

Para isso, será necessário seu fundamento na intersubjetividade dos atos de fala, de modo que os sujeitos no ensino de Filosofia sejam estimulados a “esclarecer as confusões que determinadas concepções de conhecimento – inclusive dela própria – têm provocado na humanidade” (MÜHL, 2003, p. 269).

É relevante salientarmos a proximidade e dimensão que a *linguagem* e a *racionalidade* possuem no pensamento de Jürgen Habermas. Na perspectiva do filósofo alemão, a linguagem é situada como uma particularidade comum aos seres humanos, que bem empregada coletivamente, pode ser considerada como recurso de integração e desenvolvimento crítico importantíssimo para os sujeitos, caso contrário, será um instrumento de dominação perlocucionária.

Quando a *linguagem* é aplicada à comunicação de expressões linguísticas, ela revela a força *racional* a partir do discurso. Para tanto, ao tratarmos da *linguagem* e da *racionalidade* em Habermas, é importante termos a compreensão de que:

Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações do logos, na medida em que comporta as conotações da capacidade que têm um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso em que os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado. (HABERMAS, 2000, p. 438)

Ainda, em “Verdade e Justificação” (2004), o filósofo alemão reafirma o papel fundamental da racionalidade comunicativa para o discurso:

Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior aos quais todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo. (HABERMAS, 2004, p.107).

Neste âmbito de compreensão, isso significa que a racionalidade que persegue ao entendimento não se reduz a sua potencialidade em conhecer as

verdades dos objetos. Ao invés disso, a linguagem se expressa e se realiza na intersubjetividade das pretensões de validade.

Ao supormos a posição de “alter” como ouvinte que visa o entendimento intersubjetivo, como “ego” deve orientar sua ação de fala em vista deste entendimento?

Essa preocupação é o que Habermas chama de “*meta ilocucionária*”, significa que primeiramente todo ato de fala ao ser pronunciado, ele deve ser *compreendido* pelo ouvinte, e se possível, *aceito*.

A racionalidade do uso linguístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstância normais) êxito ilocucionário. (HABERMAS, 2004, p. 108).

Dessa forma, é relevante destacar que as características do ato de fala **compreensivo** não se resumem a semântica do enunciado, mas principalmente no modo pragmático de avistar esse ato de fala, tirando-o da posição do êxito de verdade e levando-o ao contexto de pretensão de validade. Já sua **aceitação**, ele se explica através do cumprimento das condições necessárias no que concerne a pretensão de validade atribuída a todos.

Em princípio, alcançar a meta ilocucionária deve está no horizonte do sujeito competente discursivamente, que ao percorrer por vias de uma racionalidade comunicativa, precisa direcionar seus atos de fala de tal maneira que suscite a compreensão, e possivelmente, a aceitação de “alter”.

Cumprir a meta ilocucionária é chegar ao êxito ilocucionário, que para Habermas (2004), é consequência da distribuição dos papéis na situação de comunicação, ou seja, o papel participativo da primeira e segunda pessoa, e se necessário, da terceira pessoa.

O êxito ilocucionário de um ato de fala mede-se pelo reconhecimento intersubjetivo que a pretensão de validade levantada por meio dele encontra. Pressupõe-se aqui uma situação de comunicação em que os envolvidos podem assumir, a cada vez, os papéis de falante e de ouvinte. (HABERMAS, 2004, p. 109).

Logo, é no horizonte da competência comunicativa que poderemos nos aproximar da meta ilocucionária. É em vista a este alcance que o processo de

formação humana deve centrar suas atenções. Não podemos mais considerar que alunos bons são aqueles com alta capacidade de repetição dos conteúdos sem traduções no mundo da vida. É preciso fazer ruir as estruturas sistêmicas no âmbito escolar.

Compreendemos que a competência discursiva não se reduz a capacidade do discurso, mas se fundamenta na própria dimensão expressiva e estética dos atos de fala, quando que a beleza do discurso não está apenas nas articulações das palavras, mas na sua veracidade e autenticidade.

A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética. (HABERMAS, 2000, p. 437).

Sendo assim, enquanto *expressividade*, os atos de fala evidenciam-se na reflexão e pretensão de veracidade de uma situação subjetiva, ou seja, quando na possibilidade cotidiana do discurso, “*ego*” convencido racionalmente, renuncie (verbalização confusa) o idêntico em favor do não idêntico a si mesmo. Já a *esteticidade* sinaliza-se a partir da dimensão ética revelada em “formas de argumentação especializadas na verdade proposicional e na correção normativa” (HABERMAS, 2000, p. 291).

É nesta esteira expressiva e estética dos atos de fala que observamos a “pragmática universal” habermasiana como pretensão de estabelecer padrões críticos sólidos, em que se desenvolvem critérios normativos universalmente reconhecidos, pois “à medida que o sujeito faz suas as ideias que são do outro, tem-se aí o processo mediador de formação da competência comunicativa” (TREVISAN, 2000, p.269).

4 ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA RELEITURA DO TEATRO A PARTIR DO PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE

O contexto grego da antiguidade clássica será caracterizado na história da filosofia como um marco divisor importante para o desenvolvimento humano. Enquanto as intenções e curiosidades sobre a realidade física diminuem, veremos o homem como o principal mistério a ser descoberto, isto é, não adianta conhecer a natureza se aquele que busca conhecer a natureza ainda é desconhecido.

Nessa conjuntura, o homem descobrirá importantes habilidades e competências como fruto da sua criatividade, por exemplo, as expressões artísticas em que veremos a manifestação da tragédia grega, revelada como uma atividade humana que estimula a relação e a criatividade.

Deste modo, o teatro consolida-se no contexto grego como sendo uma importante manifestação cultural e humana. Isso acontecia principalmente, quando a safra de uva apontava na região, motivando a festa de agradecimento ao deus do vinho que se realizava por meio de representações elaboradas, cantos, danças e inúmeras peripécias, externando assim os mitos e lendas daquela comunidade. No entanto, é importante salientar que neste momento em que o teatro na Grécia se concebia, “os romanos já possuíam seu teatro, grandemente influenciado pelo teatro grego [...], o teatro romano criou suas próprias inovações, como a pantomima, em que apenas um ator representa todos os papéis” (OLIVEIRA, 2012, p. 95).

A representação do teatro, desde os gregos, aponta para uma arte cultural que oportuniza a relação, os olhares e a prática da linguagem como representação, algo que será efetivamente criticado por Habermas.

Segundo o filósofo alemão, o agir dramático é concebido por ser uma ação cujo participante interagem e se relaciona com o público que o assiste, fortalecendo um posicionamento de um possível controle do ator quanto ao público, quando este suscita da plateia intenções de pensamento, posicionamento, sentimentos e etc. Diante disso, “as qualidades dramáticas do agir são de certo modo parasitárias, ficam sujeitas à estrutura de um agir que se orienta segundo fins determinados” (HABERMAS, 2012, p.175).

Deste modo, para o filósofo alemão este tipo de ação se torna um modelo de agir que se desenha em forma de espetáculo, onde o encontro se constitui por revelações de subjetividades e autorrepresentação.

O espetáculo de um grupo diante de terceiros é apenas um caso especial. Um espetáculo que serve para que o ator se apresente diante de seus espectadores de determinada maneira; à medida que manifesta algo de sua subjetividade, ele pretende ser visto e aceito pelo público de determinada maneira. (HABERMAS, 2012a, p. 175)

Diante desta questão, Habermas nos provoca a atentarmos ao caráter manipulador que o teatro desempenha como sendo um espetáculo, evidencia-nos a possibilidade da ação dramática ser constituída por uma linguagem utilizada exclusivamente para transmissão de informação, induzindo comportamento e cumprindo uma ação estratégica.

No caso do agir dramático [...] em face de uma autorrepresentação, surge a pergunta sobre o ator expressar no momento apropriado as vivências que têm, sobre ele de fato pensar o que diz ou simplesmente simular o que está exteriorizando. Quando se trata de opiniões ou intenções, a pergunta sobre o que se está dizendo ou não o que se pensa certamente não passa de uma questão de veracidade. Mas com desejos e sentimentos nem sempre é esse caso. Em situações nas quais está em jogo a exatidão da expressão, às vezes é difícil separar a questão da veracidade e a questão da autenticidade. (HABERMAS, 2012a, p. 179-180)

Sendo assim, diante desta circunstância, as características teatrais de interação, linguagem e criatividade revestem-se de um caráter influenciador, onde o ator coordena e sustenta uma influência na situação da ação. Neste caso, o teatro desempenha um papel perigoso não somente quanto à veracidade do exposto, mas a autenticidade com qual se expõe.

Tão quanto a virada linguística propiciou a transferência da consciência para a linguagem o seu ponto central de relacionamento com o mundo, o teatro precisaria também sofrer uma virada em suas estruturas, em que assim, possa transpor de um agir linguístico influenciador para um agir linguístico intersubjetivo, isto é, passar de uma ação estratégica de representação para uma ação de interação social pautada pelo agir comunicativo, em que se revele a partir da

expressividade e dramaturgia, um restabelecimento da conexão da arte com a vida.

Sob o ponto de vista do agir dramático, entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. “*Encounter*” e “*performance*” (HABERMAS, 2012a, p. 175)

Apoiado na perspectiva da “virada linguística” em que o centro não está mais numa consciência subjetiva ou objetiva do real, mas num processo intersubjetivo, o teatro através do paradigma da intersubjetividade torna-se uma interessante via provocativa do debate no contexto escolar.

Rer o teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é ir de encontro à concepção do teatro como um espetáculo, isto é, uma representação que tem como centro o ator, e diante dele, um público que o assiste.

O teatro na perspectiva da intersubjetividade não pode ser um agir para entretenimento ou mera reprodução da fala, mas sim um agir que tenha em sua estrutura o interesse em apresentar pretensões de validades, ou seja, temáticas em que os atores assumam a posição de falantes e o público assuma a posição de ouvinte.

No entanto, será preciso que em um determinado momento da exposição teatral sobre a temática abordada, atores (falantes) promovam a abertura para o questionamento discursivo sobre o apresentado, incentivando a participação do público (ouvinte) sobre a provocativa teatral. Neste momento, falantes (atores) e ouvintes (público) poderão trocar de papéis quando os ouvintes assumirem também o papel de falante ao questionar a problemática exposta.

A partir deste contexto, as características de criatividade e interatividade do teatro pode nos permitir pensar a possibilidade da ação de dramatização no ensino de Filosofia como pano de fundo de uma razão descentrada, em que se estabelece o encontro entre sujeitos descentrados que buscam através da linguagem desempenhar um agir discursivo competente no teatro.

Sendo assim, o teatro como possibilidade pedagógica e interativa de comunicação sem fins estratégicos se torna possível, na medida em que este seja

fundamentando numa perspectiva intersubjetiva, isto é, quando a perspectiva de pretensão de validade faz parte dessa experiência estética.

As experiências estéticas não estão embutidas em formas da prática; elas não estão referidas a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se formam no interior de processos intramundanos de aprendizagem; elas estão entrelaçadas com a função da linguagem que constitui e que explora o mundo (HABERMAS, 1990, p. 94).

A utilização do teatro na escola não é, necessariamente, ir de encontro à razão sistêmica que lá se encontra ou “salvar” o ambiente pedagógico da mecanização, mas sim estabelecer no ato educativo uma postura de valorização das múltiplas formas da razão (Cognitivo-ético-estético), mantendo-se a partir da perspectiva habermasiana, um otimismo em relação à possibilidade da prática discursiva no ensino de Filosofia por meio da expressividade do teatro no interior do paradigma da intersubjetividade.

Diante de um horizonte escolar (que tem em suas finalidades, como por exemplo, os vestibulares) que nega visivelmente o universo da formação humana e cultural por consequência do seu encantamento com o mundo sistêmico, “cabe à Filosofia desempenhar o papel de mediação e não, de uma forma pura e simples, tornar-se mais um saber específico” (Trevisan, 2000, p. 139).

Dessa maneira, frente a uma razão restringida aos aspectos cognitivo-instrumental, pensar o teatro no ensino de Filosofia sem que este esteja reduzido à reprodução mecânica de conteúdos filosóficos, é perseguir um caminho em que racionalidade seja desenvolvida em suas diferentes formas.

É através deste reconhecimento amplo da concepção de racionalidade que possivelmente podemos provocar espaços para outras formas de expressão da razão no contexto da sala de aula, pois a “racionalidade tem menos a ver com a ‘posse de conhecimento’ do que a ‘maneira’ como os sujeitos adquirem o conhecimento” (ARAGÃO, 1997, p. 33).

Por "racionalidade" entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. [...] Concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas

pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. (HABERMAS, 2000, p. 437)

Desta maneira, propor uma releitura do teatro a partir do paradigma da intersubjetividade é previamente buscar seguir um caminho que nos possibilite abrir os “olhos” da razão, que por intermédio de práticas comunicativas, possam nos ajudar na recuperação da unidade racional até então fragmentada pelo projeto moderno.

A compartimentação da razão em múltiplos aspectos, como as esferas da ciência, da moral e da arte, desencadeia pretensões como unidade e totalidade, próprias do conforto metafísico teleológico. Na modernidade, o aspecto cognitivo-instrumental assumiu a posição de prioridade, e as dimensões prático-morais e estético-expressivas da vida humana não conseguiram reencontrar a razão e atribuir-lhe a mesma força. Esse desacoplamento do vínculo prático-moral e estético-expressivo é explícito no meio educacional nas pretensas atitudes objetivadoras do tecnicismo e no estabelecimento do ensino por objetivo. (LIMA, 2003, p. 81)

Diante deste contexto de herança da modernidade, Habermas nos auxilia a conceber um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito, contrapondo as práticas que se reduzem ao cognitivo-instrumental e enfrentando as contradições que a própria modernidade gerou, identificando a partir disso, as anomalias na sociedade.

Deste modo, a modernidade e suas consequências desastrosas na aprendizagem precisam ser refletidas.

Habermas abre caminho para que a educação escolar, enquanto tarefa típica da modernidade, incorpore a pluralidade das razões, sem cair no risco do relativismo, tampouco no risco de entender a razão apenas numa dimensão operativa. Se a racionalidade percorreu caminhos que a distorceram, a educação pode rearticular processos de aprendizagem de uma outra razão e preparar sujeitos com competência comunicativa. Isso significa reconhecer que não há previamente monopólios interpretativos e que a ação pedagógica passa a se orientar pela lógica do “Verstehen”. (PRESTES, 1996, p. 60)

O problema central de uma perspectiva científica fundada num certo pensamento simplificador é reduzir a natureza do conhecimento à mera cognição, sustentando a concepção de que saber é dominar, consequência de uma modelada

técnica de apreensão do sujeito à realidade. O Ensino de Filosofia, no âmbito escolar, não pode se reduzir também em um saber específico de dominação, mas desempenhar o papel de intérprete voltado ao mundo da vida, com o compromisso de revalorização das esferas da linguagem e da arte.

Ser intérprete é explanar, esclarecer, encontrar meios com que a linguagem exerça o seu devido papel no mundo. Por isso, é indispensável pensar a formação da competência discursiva como direito de aprendizagem no ensino de Filosofia, pois através dela, podemos assumir o reconhecimento de que o aluno é um sujeito de discurso e participante ativo dessa aprendizagem.

Vale ressaltar que foi através de um processo dialógico – a maiêutica socrática – que observamos uma significativa aprendizagem a partir da interação do discípulo (aluno/sujeito) com o conhecimento, de forma que, o “parir ideias” proposto pelo filósofo grego Sócrates (470/469 – 399 a. C.) se evidenciou através do discurso interativo que, conseqüentemente, favoreceu possibilidade de entendimentos entre os participantes.

Além disso, é cabível salientar a continuidade do processo maiêutico através do filósofo Platão (428/427 – 347 a. C.), ao se utilizar do diálogo, propõe-nos a dialética como fonte de esclarecimento e superação da opinião (doxa).

É perceptível a importância que foi/é a prática da ação dialógica no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo, por isso, o ensino de Filosofia no contexto escolar deve ser encarada como uma instância formadora da competência discursiva, que para além de dominar regras gramaticais, propõe-se a entender os vários jogos de linguagem inseridos no mundo da vida. Sendo assim, pensando ao modo habermasiano, o ensino de Filosofia não deve ser reduzido às possibilidades reflexivas comprometida com a construção de um saber cognitivo em sala de aula, mas também estético e normativo.

Ser competente discursivamente significa que é preciso entender que existem regras para falar e conseqüentemente, a primeira delas, é a compreensão de que o outro é sempre fim em si mesmo. Contudo, é visando o exercício do consenso que a formação da competência discursiva se torna fundamental no âmbito escolar, não como uma forma de falar bem, mas como uma forma de fazer entender, adequando sempre o discurso ao outro.

4.1 Uma proposta de intervenção no Ensino de Filosofia

Configurando-se em uma intervenção do Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, este relato descritivo é consequência de uma pesquisa qualitativa em que o contexto de observação, interação e descoberta evidenciaram um trabalho de campo a partir de uma proposta Pré-didática³ para o ensino da Filosofia no Ensino Médio.

Sendo assim, o termo indica apresentar uma proposta de aprendizagem que poderá ser reordenada a qualquer momento, pois o ponto central da proposta é o incentivo à formação da competência discursiva, que para tanto, poderá estar atrelada a outras possíveis práticas docentes no ensino de Filosofia, isto é, cabe ao professor desenvolver sua prática conforme sua criatividade, propondo a partir da problemática filosófica a prática comunicativa em sala de aula.

Diante de uma realidade onde a sala de aula tem sido reduzida a um ambiente fechado em seu mundo pedagógico estratégico, pensar o ensino de Filosofia na perspectiva da ação comunicativa é buscar combater uma educação que visa uma finalidade positivista e irrefletida da realidade, sugerindo um deslocamento das intenções individuais no processo do conhecimento para um processo intersubjetivo diante do saber.

Neste sentido, a proposta Pré-didática se configura através de uma prática social da linguagem, onde a mediação participativa do professor na atividade é prévia, oportuna e facilitadora na provocação da interação dialógica com seus alunos.

Distante de um modelo a ser seguido, a narrativa se interessa em compartilhar com outros professores um ato educativo com intenções de práticas comunicativas no ensino de Filosofia.

Espera-se com este exemplo narrativo, principalmente, motivar professores de Filosofia a pensarem possibilidades de práticas comunicativas frente ao atual âmbito disciplinar em que a Filosofia se encontra.

³A utilização do termo **Pré-didática** é uma aversão a qualquer conceito de didática como uma estratégia de ensino ou tática que comumente são tomados como modelo ou técnica a ser seguidos no contexto de aprendizagem das escolas. Pré-didática refere-se à intenção de não restringir a prática apresentada a uma técnica a ser seguida. Por isso, contrário a ser modelo de ensino, o termo tem a intenção de provocar um agir livre, pretendendo com prefixo “Pré” garantir que o termo “didático” não seja encerrado ou solidificado, mas expandidos para outros possíveis agir docentes.

Esta narrativa de uma prática discursiva começa a partir de um planejamento inicial, que através da intenção de explorar o universo da fala, da relação e da construção coletiva na escola, não restringe a ação do professor, mas organiza o ato educativo para vivência das possibilidades.

Neste caso, o planejamento dessa prática filosófica interventiva se apresenta não por uma finalidade estabelecida, numerações ou ordens de etapas, mas a partir de seus objetivos práticos a serem explorados, pois a pretensão é adentrar o contexto da sala de aula sem uma estrutura fixa de como agir, mas com pretensões a cultivar.

Esses objetivos são meios que têm a intenção de incentivar a linguagem em busca da possibilidade de entendimento, sendo esta prática filosófica interventiva representada da seguinte maneira:

<p>• Planejamento prévio da atividade</p>	<p>Preparar o espaço e tempo da atividade, assim como preparar para possíveis percursos. (Levantar junto ao aluno a temática a ser abordada);</p> <p>Pesquisar textos filosóficos sobre a temática escolhida;</p> <p>Pesquisar material de apoio para pensar a intervenção;</p> <p>(Pensar a organização dos grupos de debates e intervenção teatral).</p>
<p>• Leitura de um problema filosófico com exemplos do cotidiano</p>	<p>Estimular e sensibilizar os alunos a trazerem do cotidiano de vida exemplos relacionados à temática escolhida;</p> <p>Incentivá-los a fazerem intervenções linguísticas a partir de possíveis problematizações sobre a temática;</p> <p>A partir do contexto de leitura do problema, observar junto aos alunos o entendimento de Habermas sobre <i>Pretensão de validade</i>.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentações teóricas de filósofos sobre a problemática 	<p>Apresentar e explorar junto aos alunos, textos filosóficos da história da Filosofia que possam conduzir a uma reflexão discursiva sobre a temática.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de grupos para uma vivência discursiva e elaboração de uma possível resposta discursiva, resultado de um consenso válido. 	<p>Incentivar a leitura do texto em grupo; Estimular uma relação de fala com os participantes; Explorar uma possível pretensão de validade, resultado de uma prática intersubjetiva entre os alunos participantes de cada grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a resposta do grupo sobre a problemática (uma nova discussão) 	<p>Através do uso do discurso, neste primeiro momento, explicar para toda turma a resposta consensual de cada grupo sobre a temática, possibilitando uma nova discussão sobre as pretensões de validades construídas em cada grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Possível elaboração ou utilização de ação de dramatização existente: Viabilização de uma prática interventiva teatral 	<p>Desenvolver junto à turma uma ação de dramatização que explore, de maneira provocativa e intersubjetiva, a temática abordada. Neste sentido, propiciar uma prática comunicativa entre atores (falante-ouvinte) e participantes (ouvinte-falante).</p>

O quadro acima representa a organização prévia da atividade interventiva. Neste caso, ela descreve a intenção de um professor de Filosofia em propiciar uma experiência filosófica através da ruptura do cotidiano da sala de aula.

4.2 No chão da Escola: observação, interação e descoberta no Ensino de Filosofia.

Atividade interventiva no ensino de Filosofia aconteceu em uma escola pública do estado de Alagoas. Sendo essa escola o local de trabalho do pesquisador, foi este o local escolhido para explorar o trabalho de campo da pesquisa. O fator preponderante na escolha do local foi à proximidade dos sujeitos (alunos) presentes na pesquisa com o pesquisador, como também, o conhecimento prévio situacional do pesquisador sobre a escola e a comunidade que a circunda.

Desta maneira, a pesquisa foi realizada com uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio, que contou com aproximadamente 40 alunos com a faixa etária entre 16 a 19 anos.

É importante salientar que essa turma de Segundo Ano foi escolhida para fazer a atividade dentre outras turmas do Ensino Médio da escola porque se levou em conta alguns aspectos importantes, como por exemplo, que a turma de Primeiro Ano são alunos recém-chegados, que por estarem tendo pela primeira vez contato com a disciplina de Filosofia, foi pensado sua participação apenas como ouvinte no debate da ação de dramatização, término da intervenção.

Além desse aspecto, o Terceiro Ano também não foi escolhido porque possui um planejamento centrado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), contando assim com aulas e atividades que têm o foco neste exame avaliativo, impossibilitando, deste modo, qualquer atividade extracurricular que demande tempo desses estudantes na escola.

Vale destacar que o sujeito e pesquisador são construídos teoricamente de forma recíproca enquanto componentes do objeto de estudo no ensino de Filosofia, isto é, os sujeitos “fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo de que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída” (MINAYO, 2015, p. 63).

Neste sentido, como proposta de uma pesquisa qualitativa que tem como característica o olhar atento e particular sobre realidade, a opção por essa pesquisa foi não reduzir e nem submeter o trabalho interventivo a uma análise quantificada.

Para Minayo (2015), trabalhar a pesquisa qualitativa é assumir a possibilidade de trabalhar com o universo dos significados, motivos e aspirações, além das

crenças, valores e atitudes humanas que podem ser entendidas pelo agir, pensar e pelo interpretar das ações no mundo vivido que é partilhado com outros semelhantes.

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2015, p. 22).

O fundamento para a realização da pesquisa tem consigo motivações de caráter teórico-prático. Como muito bem afirma Minayo (2015), não podemos pensar um trabalho de campo de forma neutra, por isso, a necessidade dele ser realizado a partir de referenciais teóricos e de ações a serem desenvolvidas.

Os motivos de ordem teórica na pesquisa sustentaram-se na relevância da prática discursiva habermasiana, isto é, o agir comunicativo como uma via importantíssima para o estabelecimento da relação reflexiva entre *ego* e *alter* sobre o mundo, onde a posição do falante competente desempenha uma atuação indispensável para o fortalecimento de uma relação intersubjetiva.

O agir comunicativo é uma atividade que visa um fim. Porém, aqui se *interrompe* a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é a coordenação da ação. O “engate” comunicativo através de atos ilocucionários realizados sem nenhuma reserva, submete as orientações e o desenrolar das ações – talhadas inicialmente de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator – às limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente (HABERMAS, 1990, p. 130).

Já os motivos de ordem prática, a relevância da pesquisa se transpareceu na intenção de pensar e abordar, a partir do ensino de Filosofia, a formação da competência discursiva na escola e a importância do agir comunicativo frente ao reducionismo do âmbito escolar a uma tradição de ensino reprodutivo e conteudista.

Para tanto, diante destas motivações, a escolha da problemática de estudo situa-se também em uma ordem pessoal que se evidencia pelo contexto profissional

e identitário do pesquisador-professor de Filosofia, que motivado pela possibilidade de avanço metodológico e ampliação de seu conhecimento docente, destaca-se também a importância social que a pesquisa pode desempenhar na construção ou modificação da realidade do âmbito escolar.

Atividade interventiva no ensino de Filosofia, além da utilização da sala de aula, teve também seu desenvolvimento em um espaço externo a sala, isto é, em um espaço aberto para atividades que existem nas dependências da escola.

A partir dessa proposta de atividade, caracterizamos a pesquisa como um trabalho de campo que teve a intenção de descobrir, interpretar e retratar possivelmente a realidade de forma aprofundada, como também, representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes naquela situação social.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2015, p. 61).

Para isso, esse trabalho de pesquisar no âmbito escolar depende do caráter curioso e questionador do pesquisador sobre a realidade que a pesquisa o inseriu, pois quanto mais for capaz o pesquisador confrontar teorias e hipóteses com a realidade empírica, mais possibilidade haverá de ele se afastar do formalismo e apego literal ao seu projeto, como também, afastar-se do aspecto empirista em que a realidade é resultado do que ele mesmo vê a “olho nu”.

Neste caráter de pesquisa, o pesquisador deve buscar promover uma observação dinâmica e atenta sobre a realidade, para que haja a confrontação da perspectiva teórica formulada com as descobertas empíricas no campo, isto é, no chão da sala de aula. “Entendemos *campo*, na pesquisa qualitativa, como recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2015, p. 62).

Na pesquisa qualitativa, que tem o trabalho de campo como uma via para aproximação do pesquisado, um dos instrumentos essenciais segundo Minayo (2015), é a observação participante.

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com

a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2015, p. 70).

Deste modo, motivado pela ação docente, a intenção foi perceber de perto a possibilidade da formação da competência discursiva a partir de uma prática comunicativa inserida em uma atividade no ensino de Filosofia.

O principal instrumento utilizado para o registro do trabalho de campo foi o diário de campo, isto é, um caderno de anotação que serviu para arquivar toda observação cotidianamente dos fatos ocorridos, assim como todos os detalhes e informações da prática interventiva desenvolvida na escola.

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as *perguntas que fazemos para a realidade*, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. (MANAYO, 2015, p. 76).

Foi a partir da observação próxima ao aluno e da coleta de informações cotidianas que a pesquisa ganhou contornos de uma análise qualitativa, em que caráter relacional, específico e prático da atividade denunciou um trabalho de campo que teve como principal referência o mundo cotidiano do aluno no âmbito escolar, ou seja, o mundo da vida compartilhado da escola.

Desta maneira, através de uma leitura habermasiana, a escola pode se efetivar como um espaço social importantíssimo para que atores participantes possam se comportar cooperativamente, tentando a partir daí, “colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação” (HABERMAS, 1990, p. 129).

4.3 Narrativa de uma prática discursiva no Ensino de Filosofia

Antes da realização do primeiro encontro da atividade, houve uma aula expositiva sobre a perspectiva do “Consenso em Habermas”. Neste sentido, além da utilização do livro didático, aconteceu um desenvolvimento compreensivo dos principais aspectos da teoria habermasiana e a possibilidade da perspectiva do consenso por meio do discurso em nossa sociedade brasileira.

Sendo assim, ao final da aula expositiva, foi feito um levantamento com a turma sobre possíveis problemáticas a serem exploradas por meio da prática do agir comunicativo, verificando-se daí, a escolha dos alunos em discutir a Política no Brasil.

O primeiro encontro foi de apresentação e desenvolvimento prévio da temática. Sendo assim, o professor preferiu aproveitar a euforia da sociedade com o futebol brasileiro para iniciar a sensibilização e provocação dos estudantes para atividade interventiva.

Neste sentido, foi lançada aos alunos a seguinte questão: Por que os brasileiros se interessam mais pelo futebol do que pela política do seu país? Este questionamento inicial provocou nos alunos uma sensibilização notável sobre a temática: Política no Brasil.

Essa instigação inicial sobre o problema também teve o acompanhamento de diversas imagens referentes à Copa do Mundo de Futebol de 2018 na Rússia, que projetadas no quadro, concretizou discursivamente o problema que outrora eles escolheram para pensar.

Através deste momento inicial de sensibilização e problematização, foi incentivada a participação por intermédio da opinião individual dos estudantes, em que a discussão se enveredou em analisar a qualidade dos jogadores brasileiros e os inúmeros títulos conquistados, contribuindo assim para uma grande “expectativa” quanto à conquista do possível título mundial pela Seleção Brasileira.

Contudo, atrelado a estas primeiras projeções de imagens da Copa, também foi projetada imagens da nossa atual conjuntura política brasileira, evidenciando nas imagens o ano eleitoral de 2018 para a presidência do Brasil. Neste caso, diante dessa segunda projeção de imagens provocativas, foi também analisado a possível “expectativa” dos brasileiros quanto ao próximo presidente brasileiro.

Com a mediação do professor, houve uma discussão acalorada sobre as imagens projetadas. Sendo assim, foi cogitado que o povo brasileiro tem uma boa expectativa com relação ao futebol, mas não possui a mesma expectativa com relação à política.

Essa compreensão foi consequência das interpretações dos alunos de que no futebol o Brasil é desenvolvido, enquanto na política é um fracasso. Este primeiro momento se constatou que houve alguns estudantes onde a participação discursiva não aconteceu, no entanto, o momento de sensibilização e problematização inicial foram satisfatórios para o início discursivo da atividade.

No segundo encontro, o professor se utilizou na aula expositiva do livro VII de “A República”, obra do filósofo Platão, em que através de sua leitura evidencia a existência de duas realidades: uma em que dentro da caverna, o que se veem aparentemente são projeções irreais, cópias imperfeitas de um possível real; e a outra, a de que a autonomia do prisioneiro levou-o a contemplação da realidade verdadeira fora da caverna.

Antes da leitura, houve uma explanação sobre quem foi Platão, em que contexto ele viveu e qual foi sua importância na história. Entretanto, é importante salientar que o critério adotado para escolha do texto platônico pelo professor foi por ser um filósofo que demonstra um conceito de dialética já na antiguidade de democracia grega, além de que, o texto também evidencia uma proposta dialógica para leitura, possibilitando uma imagem interpretativa de diálogo pelos alunos.

Logo após a introdução sobre o autor do texto, foi disponibilizadas cópias sobre o Livro VII, com a intenção de propor aos estudantes uma leitura coletiva sobre esse texto, em que se pode perceber a presença de dois personagens: Sócrates e Glauco.

Para a leitura coletiva, foram escolhidos dois alunos que pudessem representar e ler em voz alta, respectivamente, as falas de Sócrates e as falas de Glauco, enquanto o restante da turma seguiria acompanhando a leitura pelos seus devidos textos.

Após a leitura coletiva, houve uma ação provocativa do professor quanto à possível correlação do texto platônico com a discussão provocada pela projeção das imagens na aula anterior.

Desta maneira, houve, de forma coletiva, mais uma vez a participação discursiva dos alunos, onde assegurados pelos detalhes interpretativo do texto, analisaram e pensaram a possível ficção que o futebol cria diante da realidade política.

Deve-se salientar que houve quem pensou e argumentou uma resposta igual sobre o problema, como também, aqueles que discordaram da resposta da maioria.

Esta possibilidade de contradição, do não reconhecimento do ouvinte quanto à pretensão do falante em meio aos participantes, evidenciou a principal via para o cultivo da prática comunicativa no cenário escolar.

O terceiro e quarto encontro ficaram reservados para o trabalho em grupo. Assim, logo após a divisão de quatro grupos no terceiro dia, a intenção foi propiciar um melhor debate, visto o número menor de participantes.

Atrelado à proposta de divisão de grupos, todos os alunos foram retirados da sala de aula e levados para um espaço aberto na escola onde sentaram no chão em círculo, rejeitando-se a ideia da sala de aula imóvel com carteiras enfileiradas do seu cotidiano.

De início, observou-se um entusiasmo grande dos estudantes por terem saído da sala de aula. Conforme alguns alunos, esta saída propiciou-lhes uma sensação de motivação e liberdade em relação à aprendizagem, pois para eles, a sala de aula tem sido um lugar enfadonho.

Questionados pelo professor mediador sobre o significado da palavra “liberdade” nesse contexto de saída da sala, a resposta de um dos estudantes chamou atenção. A resposta desse estudante, que tem 16 anos e que cursa o 2º Ano do Ensino Médio, que por questões éticas e preservação de sua identidade, denominaremos como “ALUNO X”, foi a seguinte:

- A escola parece que só se importa com nossa cabeça, com o que podemos fazer na prova. Mas, nosso corpo fica preso na cadeira. Todo dia é um monte de conteúdo diferente que a gente olha. Ficamos presos! Gostamos de nos movimentarmos, de praticar. Sair da sala é como se pra mim eu tivesse de sair da teoria pra fazer.

Após a divisão de grupo, já reunidos em círculos os alunos buscaram ler e discutir o texto clássico de Platão, assim como se utilizou o livro didático para fundamentar e pensar alguns questionamentos acerca do texto. Neste caso, o

professor mediou todos os grupos para que eles promovessem um debate quanto à Política no Brasil, buscando assim uma única resposta consensual que se tornasse a pretensão argumentativa válida do grupo.

Para tanto, este momento de coletividade nos grupos demonstraram debates interessantes, assim como uma espontaneidade de falas e participações comunicativas. Estes dois encontros possibilitaram práticas significativas entre os alunos no ensino de Filosofia, como por exemplo, o desafio de pensar junto sobre o problema, assim como também o trabalho da motivação da fala compartilhada.

Já no quinto encontro, iniciou-se a revisão do professor quanto aos encontros anteriores, explorando todo o processo de construção até então desenvolvido pelos alunos naquela atividade.

Essa prática ainda aconteceu no espaço externo à sala de aula, onde agora através de um grande círculo geral de debate foi solicitado para que cada grupo expusesse a pretensão de validade quanto à política brasileira. Foi também pensado para aqueles grupos que tiveram dificuldades em chegar uma resposta, que expressassem para todos nós qual foi o principal obstáculo para se pensar em uma possível resposta mútua.

Desta maneira, tivemos neste momento de apresentação a partilha de todos os grupos, sendo que três grupos demonstraram alcançar, por vias discursivas, uma resposta aparentemente consensual.

No entanto, houve um grupo onde o contrassenso não foi superado, revelando através dos relatos, que alguns alunos não abriram mão de suas crenças e visões individualizadas sobre a política, demonstrando uma discussão com base na divisão argumentativa já estabelecida na sociedade, ou seja, aqueles que defendem uma resposta com base numa Política de Direita e outros com base numa Política de Esquerda.

Esse momento de desacordo foi importante para refletirmos que a democracia é pensar coletivamente, no entanto, são nestes momentos de desacordos que aprimoramos nossa capacidade de comunicação na democracia, lembrando que o nosso dever numa prática comunicativa não é convencer, mas nos entendermos.

Após essa reflexão, prosseguiu-se a atividade com a apresentação dos outros três grupos que demonstraram um entendimento mútuo, mas a partir das respostas de cada, foram provocados a repensar suas respostas com o círculo geral.

A partir de iniciativa dos próprios alunos, houve alguns relatos de como foi à discussão; alguns afirmaram que a maior dificuldade foi a vontade de querer debater com quem pensa diferente sobre política, contudo, o ponto positivo foi que a atividade contribuiu e motivou cada um dar sua opinião, independente de ser significativa ou não.

Ao término das apresentações de cada grupo, perceberam-se através das exposições de respostas que o povo brasileiro é empolgado com a possibilidade do título do Brasil na Copa porque há jogadores de qualidades na seleção, gerando uma grande expectativa de todos.

Porém, há uma indiferença com a política brasileira, principalmente neste ano de eleição, já que, segundo os alunos, não há qualidade de políticos, provocando desinteresse de todos.

Portanto, ao final da discussão, chegamos a um entendimento mútuo quanto à política no Brasil, isto é, foi construída com a contribuição de todos de que a dimensão da corrupção no Brasil tem desfigurado a identidade da política brasileira, gerando vergonha e desinteresse do povo.

Ao final desta primeira parte da atividade, o professor avaliou a importância dos cinco encontros. É importante salientar que a finalidade da atividade não foi restrita ao alcance dos objetivos cognitivos, isto é, com finalidade de acumulação do conteúdo, mas este atrelado ao desenvolvimento discursivo do estudante.

Ademais, logo após o desenvolvimento dos cinco encontros, foi lançada a proposta da atividade dramatúrgica interativa em forma de desafio, explicando a possibilidade da utilização do teatro para representar a temática e provocar os ouvintes para um debate sobre a problemática.

Deste modo, foi apresentada aos alunos uma adaptação teatral do Livro VII de “A República” de Platão, elaborada quando ainda graduando, o professor e pesquisador integrava o PIBID de Filosofia (2013) da Universidade Federal de Alagoas e desenvolvia o Filosofia em Cena⁴ em uma escola estadual de Alagoas.

⁴**Filosofia em Cena** foi um projeto didático filosófico que teve o teatro como um recurso metodológico. Neste sentido, a encenação teatral é resultado de um conjunto de aulas sobre um específico conteúdo filosófico. Esse projeto teve sua primeira atividade em 2013 na Escola Estadual Moreira e Silva (CEPA). O projeto foi desenvolvido pelo PIBID/Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) através dos bolsistas José Anderson, José Aparecido, Artur Albuquerque e Carlos Artur, responsáveis pela adaptação do texto teatral “Alegoria da Caverna de Platão”, sob a supervisão do professor de Filosofia da escola, Airton Torres.

Servindo-se da experiência do Filosofia em Cena, aproveitou-se desse trabalho – o texto adaptado – como base para a experiência da prática discursiva no teatro. No entanto, enquanto o Filosofia em Cena tinha como proposta a representação do texto filosófico, o teatro como prática comunicacional a partir da provocação e interação, teve como proposta a experiência da prática discursiva cotidianamente, ou seja, não é apenas representar, é também sensibilizar *alter* (ouvinte) para um debate sobre a temática apresentada por egos (Eu's atores).

4.4 Uma Filosofia em Cena: Relato do teatro interativo no âmbito escolar.

Consequência de um conjunto de aulas, este relato corresponde a uma Filosofia em cena que teve como proposta uma atividade prática discursiva a partir do teatro interativo, de modo que suas implicações provocativas e interativas pudessem auxiliar a formação da competência discursiva no ensino de Filosofia no âmbito escolar.

O início do trabalho teatral começou com a leitura do texto adaptado da “Alegoria da Caverna” de Platão. O Professor e alunos revisaram a adaptação do texto proposto, havendo logo após a divisão dos papéis de atores participantes do teatro interativo.

Desta maneira, o teatro teve como atores participantes os seguintes personagens: Dois Filósofos (Sócrates e Glauco); Quatro Prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante); e o Povo (Trinta e quatro Pessoas/alunos).

A preparação foi desenvolvida com base no texto e na experiência do professor em trabalhar o teatro em sala de aula, contudo, a cada preparação, os alunos eram divididos em partes para aprimorarem suas falas, isto é, Sócrates e Glauco faziam a leitura de sua fala, enquanto os prisioneiros aprimoravam sua participação no cenário teatral. Já o personagem “povo”, preparava sua participação através de gritos de ordem, como também, na confecção de cartazes com expressões de manifestação.

A descrição e adaptação da “Alegoria da Caverna” de Platão são representadas a partir da entrada em cena do filósofo Sócrates e de seu discípulo Glauco, neste início há um diálogo entre ambos que se centra da seguinte maneira:

- **Glauco:** Sócrates, meu desejo é entender a Alegoria da Caverna.

- **Sócrates:** É preciso caro Glauco, que imagine uma morada subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta a luz. Imagine também dentro pessoas, estas estão lá desde a infância, com as mãos, pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem se mexer a não se ver apenas o que há diante deles.

- **Glauco:** Posso até imaginar a cena, trazendo para atual realidade da nossa sociedade.

Após este início dialógico entre Sócrates e Glauco, os dois se retiram de cena e no canto do cenário central encontram-se os prisioneiros (Pescador, Policial, Operário e Estudante), os quais estão acorrentados, presos às mídias olham para a TV a exibição de propagandas com marketing político sobre a sociedade – um “mundo ideal” de benefícios para o povo. Diante dessa exibição, os personagens prisioneiros apenas balançam a cabeça em sinal de aprovação. Esta representação corresponde à sociedade dentro da caverna, que através das projeções falsas na TV, acreditam na veracidade da propaganda que apresenta uma saúde de qualidade, uma educação estruturada e uma segurança aprimorada. Após este momento de propaganda de uma sociedade ideal, entra em cena novamente Sócrates e Glauco para prosseguir a imaginação:

- **Sócrates:** imagine agora que se liberte um desses prisioneiros, e comece a caminhar mexendo o pescoço em vista da luz.

- **Glauco:** Muito mais real agora, ou seja, ele se liberta e começa a contemplar uma nova realidade.

Mais uma vez Sócrates e Glauco deixam o centro do cenário, e um dos prisioneiros, o estudante que tem como característica a curiosidade e a vontade de conhecer, se solta da corrente, em que estava preso a mídia, e começa a caminhar para a saída da caverna, deparando-se com uma nova e verdadeira realidade.

- **Prisioneiro (estudante):** Como doem meus olhos. Minha vista está embaçada. Não consigo enxergar bem!

Diante das expressões confusas do prisioneiro (estudante), começou a ser exibido em um telão imagens de grandes manifestações brasileiras, mostrando os problemas sociais da população, assim como a corrupção política no país.

- **Prisioneiro (estudante):** *O que é isso? O que está acontecendo? Que realidade é esta? Não era isso que eu via na caverna. Alguém me explica. Por favor, alguém me ajuda, me diz o que está havendo com a sociedade.*

Neste momento de questionamentos do Prisioneiro (estudante), instante de conflito de realidades, surge uma grande manifestação do Povo (pessoas/alunos) com cartazes gritando palavras de ordem:

- **Povo (pessoas/alunos):** *“Queremos educação para ser cidadão”, “Vem, vem pra rua, vem, contra o aumento”, “Copa do Mundo, eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”, “Brasil, vamos acordar, o professor vale mais que o Neymar”.*

- **Prisioneiro (estudante):** *Quem são vocês?*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Somos o povo brasileiro, somos estudantes, trabalhadores, desempregados e tantos outros.*

- **Prisioneiro (estudante):** *O que estão fazendo?*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Você não tem acompanhado? O povo saiu às ruas para cobrar seus direitos como moradia, educação, segurança e governantes honestos.*

- **Prisioneiro (estudante):** *Como assim? Nós já temos tudo isso. Eu vivia em uma realidade perfeita, lá na caverna nada nos faltava.*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Caverna?*

- **Prisioneiro (estudante):** *É, o lugar onde milhares de pessoas se encontram em frente à televisão, satisfeitos com tudo o que é transmitido. Eles não vão acreditar depois que eu contar tudo isso que estou vendo aqui.*

- **Sujeito do Povo (pessoas/alunos):** *Eles?*

- **Prisioneiro (estudante):** *É, são pessoas assim como nós e estão lá desde que nasceram. Eles não tiveram a mesma coragem que eu. Mas, eles precisam conhecer a verdade.*

Após esse diálogo entre algumas pessoas do povo com o prisioneiro que saiu da caverna, a manifestação continuou a seguir com os gritos de ordem saindo de cena, ficando apenas o personagem do Prisioneiro (estudante) no centro da ação, em silêncio.

Nesta ocasião, entram em cena assumindo a frente Sócrates e Glauco:

- **Sócrates:** *Imagine que este prisioneiro decida voltar para caverna e contar tudo aos outros prisioneiros que não se libertaram de suas correntes por acreditarem ser aquela a única e verdadeira realidade, não iriam rir dele? Não diriam que ele voltou com a vista estragada? Que não vale acreditar em suas loucuras? E se ele, o prisioneiro (estudante), insistir em soltar alguém, tentando o levar a contemplar a realidade fora da caverna, não o matariam?*

- **Glauco:** *Sem nenhuma dúvida. Tirá-los do sofá e da frente da TV seria um grande erro neste momento.*

Após o diálogo entre Sócrates e Glauco sobre a imagem do prisioneiro (estudante) voltando para a caverna para relatar aos outros o que tinha visto, os dois filósofos saem de cena, evidenciando o prisioneiro (estudante) em ação.

- **Prisioneiro (estudante):** *Já chega, preciso fazer algo, irei voltar para a caverna e falar aos meus amigos que eles estão sendo enganados. Eles precisam saber!*

Fazendo a imagem de voltar à caverna, o prisioneiro (estudante) se desloca para o canto do cenário onde se encontram os outros prisioneiros (Pescador, Policial, Operário) olhando a TV dentro da caverna. Essa volta fará com que o prisioneiro (estudante) sofra com a escuridão do interior da caverna, deixando-o perturbando com a volta por causa da ausência de luz, e direcionando-se a eles:

- **Prisioneiro (estudante):** *Amigos, o que passa na TV não é uma verdadeira realidade. Eu estive lá fora e sei que a realidade não é verdadeira quanto parece aqui.*

-**Prisioneiro (policial):** Sai da frente, eu quero assistir e você está me atrapalhando.

- **Prisioneiro (operário):** Isso é coisa de menino mal acostumado que nunca trabalhou na vida.

-**Prisioneiro (pescador):** Como pode ser tão ridículo, isso aqui é a nossa vida, saia da frente!

- **Prisioneiro (estudante):** Isso não é verdade, eu estive lá fora e sei que a realidade não é tão boa assim. Querem nos confundir. Vocês precisam vir comigo.

- **Prisioneiro (operário):** Esse estudante ficou louco depois que saiu do nosso meio.

-**Prisioneiro (policial):** Tudo que passa na TV é pura verdade. Avisar-te-ei pela última vez se não quiseres sofrer as consequências.

- **Prisioneiro (estudante):** Por favor, eu falo a verdade, eu estive lá fora.

- **Prisioneiro (operário):** Você já nos importunou demais. Vamos acabar com essa sua loucura.

Neste momento, os prisioneiros (Operário, Policial e Pescador) simularam uma forma de matar o Estudante que desejava levar todos para fora da caverna. Após essa ação, os prisioneiros (Operário, Policial e Pescador) voltam a ficar de frente a TV. Depois desta atitude, levantou-se o **prisioneiro (estudante)** e em tom provocativo faz a seguinte interrogação: “- E vocês, voltariam à caverna para contar a verdade?”.

Já os outros prisioneiros começaram a andar no meio das pessoas presentes com os seguintes questionamentos: “- O que são cavernas em nosso meio social? Existe algo que vocês acreditavam, e logo depois percebeu que era falso? O que especificamente? Sobre a Política brasileira, o que parece caverna e o que é realidade?”

Após esses questionamentos os participantes do teatro interativo começaram a sentar no chão perfazendo uma meia lua. Neste momento, o teatro não se revelou encerrado, mas se abriu a opinião dos participantes ouvintes que estavam ao redor, tornando-se também atores da temática refletida em forma de dramatização, efetivando a intenção intersubjetiva proposta pelo teatro.

Sobre a experiência dessa ação comunicacional, compartilho das palavras de Prestes (1996) com relação a essa ação provocante de uma racionalidade comunicativa no âmbito escolar:

Fecundar o campo da educação com conceitos como racionalidade comunicativa e mundo da vida, sabendo-a igualmente conflitada com as coações sistêmicas, possibilita àqueles que educam tomar consciência de seus recursos e mobilizá-los intensamente para produzir uma educação sem ingenuidades ou voluntarismos, mas capaz de tornar os sujeitos mais esclarecidos e emancipados e produzir uma prática instauradora da identidade e de diferenças. (PRESTES, 1996, p. 107).

Dessa forma, a experiência da ação dramatúrgica intersubjetiva se configurou como uma ação de que não trata os participantes ao redor como telespectadores, mas como ouvintes que ao serem provocados pelos atores (falantes), puderam também compartilhar de sua fala sobre a problemática apresentada.

A reabilitação da razão, segundo Habermas, ocorre à medida que o horizonte do mundo vivido não se restringe apenas ao enfoque da técnica e das ciências, mas enquanto o homem, que está no mundo, é tomado como sujeito privilegiado em relação às demais coisas. (PIZZI, 1994, p. 63).

Dessa forma, é relevante salientar que o processo de discussão se deu a partir das provocações, tanto pela dramatização quanto pelos questionamentos expressos pelos atores (alunos) ao final da apresentação.

Ao longo do debate, presenciamos inúmeros atos de fala que tinham a finalidade de serem compreendidos, mas por muito tempo a compreensão foi retardada por necessidade de aprimoramento discursivo das ideias expressas coletivamente. No entanto “a validade de tais proferimentos é recuperada discursivamente através da passagem da fala linguística para o ato de fala, pois “ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos””. (PIZZI, 1994, p. 122).

É importante enfatizar que em todo momento se observou a busca da garantia do direito e da participação de todos no debate, assegurando sempre para que a igualdade de fala fosse sempre preservada.

Observou-se também que muitos estudantes ouvintes da experiência teatral – alunos de outras turmas da escola – sentiram-se provocados pela representação da

Alegoria da Caverna, suscitando e participando com sua opinião sobre o exposto. Alguns até discursaram com exemplos do cotidiano, mas foram nítidas algumas características de racionalidade instrumental, quando por meio da opinião, foi estabelecido um pensamento egocêntrico.

Independente dos resultados deste debate, a proposta teatral demonstrou uma boa oportunidade para instigar a todos os participantes a fundamentar suas opiniões para que se transformasse em discurso.

Sendo assim, a experiência constatou aspecto de uma racionalidade comunicativa quando se demonstrou em todo momento – tanto na postura dos alunos quanto na postura do professor – a intenção em chegar às vias do entender-se por meio da linguagem.

É relevante destacar na experiência teatral que alguns ouvintes demonstraram certo silêncio diante das perguntas e do cenário de debate, algo que já foi perceptível nas aulas que antecederam a experiência teatral, no entanto, ao passar da discussão, foi percebido que esta postura de silêncio é consequência daquilo que Habermas chamará de Ausência de Liberdade Comunicativa. Acreditamos que essa percepção se deu por um fator externo, isto é, o medo. Ao se tratar de política num contexto de cidade pequena, o efeito da coerção é elevado, fazendo com que muitos não se sintam livres para refletir, discursar e dialogar.

Ao pensarmos este acontecimento de ausência de liberdade comunicativa na prática teatral intersubjetiva, o fato nos levou a indagar: qual o real objetivo da educação por uma perspectiva dialógica? Diante dessa interrogação, torna-se relevante o pensamento de Coutinho (2002) acerca do compromisso educacional.

Concedendo grande importância ao diálogo, considera que o objetivo da educação é a libertação dos constrangimentos impostos pela cultura dominante que tende a colonizar a vida das pessoas, isto é, o objetivo da educação é construir pessoas livres e autônomas capazes de avaliar e de transformar a realidade social; a educação deverá ser uma ação política que leve os cidadãos a despertarem da sua opressão e a empenharem-se em ações de transformação social. Estas ações, contudo, não surgem como fruto da intervenção dos educadores, mas da reflexão e da comunicação entre todos os participantes. (COUTINHO, 2002, p. 374).

Portanto, percebemos que a coerção interna no âmbito escolar é uma forma de violência e um ataque à concepção democrática escolar, quando por meio do medo

compromete a igualdade de fala dos participantes, a qual se esperava no diálogo o direito de todos serem ouvidos, além de criticar e contribuir com propostas.

Na comunidade intersubjetiva, a situação do diálogo indica que os participantes modificam sua definição inicial, reagrupando-se de acordo com as definições que os demais dão a ela. Com isso, a referência dos participantes na comunicação supõe que as definições da situação, em cada caso, regem-se intersubjetivamente. (PIZZI, 1994, p. 63)

Essa atividade teatral se mostrou um componente criativo para praticarmos a Filosofia em proximidade de nossas vidas, pois em consequência das atividades executadas em sala, a proposta teatral efetivou a provocação do falar, do ouvir e do interagir comunicativamente.

De antemão, não admitimos essa experiência como um modelo a ser seguido, mas como possibilidade provocativa para criatividade da ação de outros docentes no ensino de Filosofia. Compreendemos que a maneira de ensinar Filosofia não corresponde uma receita pronta como as receitas de bolo. É necessário considerarmos a especificidade da formação do professor, a disposição da sua carga horária, a disposição material escolar para realização de tais atividades, o contexto no qual os alunos então inseridos, o espaço escolar e etc.

Contudo, além destes fatores observados, algo é indispensável para o ensino de Filosofia: seguir na via de uma racionalidade comunicativa, o qual a reflexão crítica das investidas sistêmicas no mundo da vida seja possivelmente por meio do paradigma da intersubjetividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o contexto cultural e social dos alunos precisa ser refletido e evidenciado pela linguagem intersubjetiva no resgate do conceito de mundo vivido no âmbito escolar

Por isso, a perspectiva da intersubjetividade precisa ser provocada no cenário comunicacional escolar por uma razão que valorize o entendimento mútuo, e que contrarie as finalidades objetivantes do progresso técnico sustentado pela razão instrumental.

Diante da interação intersubjetiva, a razão instrumental que concentra suas atenções no aspecto cognitivo educacional, “não preenche as condições de uma racionalidade que contemple o contexto humano, porque dirige o comportamento através de fins específicos do saber empírico” (PIZZI, 1994, p. 111).

Pensar o ensino de Filosofia fundamentado em Jürgen Habermas – filósofo alemão pertencente à Escola de Frankfurt – nos permitiu reconhecer o positivismo restritivo da educação como uma expressão perigosa da racionalidade instrumental no âmbito escolar.

A racionalidade pretendida por Habermas refere-se a nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos, nossos sentimentos. Essas ações têm no mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de veracidade e autenticidade. (PRESTES, 1996, p.59)

A perspectiva crítica sobre a modernidade por Habermas nos provocou um desvencilhar da racionalidade instrumental presente no cenário educacional a partir da formação da competência discursiva, mantendo-nos, pela perspectiva da intersubjetividade, esperançosos em vista de uma autonomia e emancipação no âmbito escolar.

Por isso Habermas sustenta a restauração da potencialidade emancipatória por meio do próprio potencial racional comunicativo. Conforme Lima (2003), a emancipação só é possível na perspectiva habermasiana quando partimos de uma compreensão descentrada do mundo, quando nutrida pela herança do mundo da vida entrelaçado e disponível pela razão comunicativa.

A razão, enquanto comunicativa, é a instância desimpedida de compreensão, uma vez que a realização da compreensão exige, sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo. (MÜHL, 2003, p. 58).

É importante destacar que a interação mediada pela linguagem torna-se essencial nesta reestruturação do mundo da vida, o qual se dá pela construção recíproca da cultura, da sociedade e da personalidade de sujeitos capazes – interagindo um com o outro – de falar e agir.

À medida que cada uma dessas estruturas se torna autônoma, conquista critérios próprios de argumentação, de autocertificação, os quais, no entanto, não são de validade absoluta; são falíveis e dependem de uma permanente revalidação. Daí seu caráter contingente dos saberes, no entanto, não leva à conclusão de que se tenha esgotado o potencial emancipador e criativo da razão humana, nem nos leva a concluir sobre a conseqüente contingência da razão. (MÜHL, 2003, p. 61)

Seguindo pela via de uma virada linguística, avistamos o ensino de Filosofia não apenas reduzida à reflexão crítica, mas portadora de uma racionalidade crítica comunicativa ao visar o entendimento como fruto da intersubjetividade.

Ao longo do século XX, com sucessivos giros linguísticos, a Filosofia elege uma nova racionalidade, uma racionalidade intersubjetiva, buscando a unidade na pluralidade das vozes dos diferentes interlocutores e não mais numa razão monológica e egológica. (MARTINAZZO, 2005, p. 102).

Desta maneira, munidos da perspectiva habermasiana enxergamos o papel importante que a Filosofia – compreendemos também a Filosofia na escola de Educação Básica – deve exercer no cenário social, o de intérprete do mundo da vida, principalmente, na sua possível orientação para tomada de consciência sobre as deformações deste próprio mundo da vida dos estudantes.

Foi entre a linguagem e o mundo que percebemos a força pragmática da fala do sujeito, situando a linguagem não apenas reduzida a uma relação de regras semânticas, mas exercendo uma ação comunicativa entre os indivíduos que usam suas falas diante dos diferentes e não idêntico presente no mundo social.

A linguagem não é, para Habermas, um mero instrumento designativo, mas o meio através do qual os indivíduos se constituem como *sujeitos*, graças a uma aprendizagem da linguagem que possibilita o desenvolvimento cognitivo-evolutivo e que implica também a assimilação de papéis sociais e de normas. (COUTINHO, 2002, p. 172).

O filósofo alemão sinaliza que a própria linguagem em si é um extraordinário pressuposto da interação social humana no alcance do entendimento, *telos* característico da comunicação humana.

Dispomos do mundo da vida como o âmbito intersubjetivamente partilhado, que não pode ser utilizado para fins de análises empíricas. “Ele se expressa através de sistemas simbólicos de um saber acumulado culturalmente, bem como através da interação linguística” (PIZZI, 1994, 64).

Dessa forma, fazer uma leitura do ensino de Filosofia em sala de aula no enfoque intersubjetivo foi o motivo para assumir o compromisso de uma prática comunicativa em favor do enfrentamento ao tecnicismo, a subserviência dogmática e o senso comum presente no mundo social dominado pelo sistema.

Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem, por isso, de uma tradição cultural em toda sua latitude e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a Filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. (HABERMAS, 1989, p. 33)

Sendo assim, a Filosofia na escola, por uma perspectiva dialógica, posiciona o professor de Filosofia diante da responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de uma visão panorâmica sobre a realidade que o circunda com os alunos, partido da competência discursiva como caminho para que a intersubjetividade possivelmente seja alcançada no cenário de discussão.

Por isso, sustentamos que o ensino de Filosofia não deve ser um campo de saber secreto e encerrado, mas um lugar sociável, uma experiência em construção e que precisa de atenção. Um espaço onde professores e alunos possam assumir a função de intérpretes e incentivadores da situação comunicacional recíproca e coletiva.

Precisamos nos beneficiar dos recursos que linguagem pragmática nos dispõe no alcance de um ensino significativo. No entanto, vale recordar que a ensinabilidade da Filosofia desde os gregos tornou-se uma oportuna procura por uma amizade com saber, amizade que se revela na busca de uma proximidade com a ação perturbadora do pensar, falar e fazer.

Vale lembrar que ao passo que a tecnologia invade o cenário social e a escola, realça cada vez um saber prático e técnico. Por isso, evidencia-se a necessidade de reconhecermos o ensino de Filosofia como mais um espaço para o diálogo intersubjetivo frente à dominação instrumental no âmbito escolar. “A intersubjetividade comunicativa, além de preservar o mundo subjetivo de cada um e a objetividade do mundo material, requer um “contexto” em que se supere a fragmentação da razão.” (PIZZI, 1994, p. 57)

Ser competente discursivamente é tornar possível um caminho para a comunicação entre os diferentes e o não idêntico, assumindo a importância da utilização dos atos de fala para se alcançar as pretensões de validade reconhecidas por todos.

Os atos de fala com pretensão de validade possuem uma força coordenadora, consensual, decorrente dos elementos comunicativos ou ilocucionários existentes neles. Estes elementos fazem com que o falante e o ouvinte entrem numa relação intersubjetiva, a qual, como já sabemos, repousa na base de pretensões de validade. (SIEBENEICHLER, 2003, p. 67).

Para isso, o desenvolvimento discursivo se torna um processo que envolve não somente uma atitude expressiva dos atos de fala, mas também estética, quando que a boniteza do discurso está em sua veracidade e autenticidade. No entanto, autenticidade se desenvolve na identidade cultural e pessoal do sujeito autônomo que compreende sua dependência quanto ao reconhecimento dos outros.

Neste contexto em que as estruturas educacionais – dominadas pelas regras e modelos estratégicos – “opera sob o constrangimento e limites impostos pelo subsistema econômico e administrativo” (BANNELL, 2006, p. 98), o ensino de Filosofia justifica-se mais como um atuante social e político de transformação do que um componente disciplinar do currículo da escola.

É importante destacar a proposta de um Mestrado profissional em Filosofia no âmbito educacional brasileiro. Sua proposta configurou-se em evitar a redução

do pensar o ensino de Filosofia apenas entre os “muros das universidades”, mas provocou este a se aproximar da realidade escolar onde ela se realiza, principalmente porque lá se encontram os sujeitos importantes desta reflexão, o professor e o aluno em seu cotidiano de vida.

Dessa forma, o resultado dessa intervenção foi provocar os professores de Filosofia a pensar possibilidades para a disciplina se realizar na escola, como em nosso caso através da experiência do teatro – Filosofia em Cena – pela perspectiva intersubjetiva, a qual revelou ser uma prática criativa intermediada por uma ação de desfazer-se da mesmice e monotonia do agir pedagógico positivista a partir de um exercício do falar, do ouvir e refletir.

Ademais, é relevante evidenciar que o diálogo como proposto intersubjetiva ao final da exposição teatral demonstrou ser um momento relevante da atividade filosófica na escola, um próprio exercício em favor da competência discursiva.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lucia. **Habermas**: Filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARAGÃO, Lúcia M. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

AULETE Digital. **Dicionário Online Caldas Aulete**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/falar>> Acesso em: 12 de Agosto de 2018.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Projeto de lei N.º 867, de 2015**. Disponível em: <<<https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1317168.pdf>.>> Acesso em: 25 de Fevereiro de 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COUTINHO, Maria de S. P. **Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas**: bases de um pensamento educacional. Lisboa: Colibri, 2002.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da educação**. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012c.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad.: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. **Para o Uso Pragmático e Ético da Razão Prática**. Tradução Márcio Suzuki. Texto apresentado na Conferência da USP. São Paulo: 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300002>> Acesso em: 23 de Fevereiro de 2019.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos/Jurgen Habermas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Filosóficos).

_____. **Teoria do agir comunicativo I**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista.** Tradução Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012b.

_____. **Verdade e justificação.** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LARA, Adão T. **Caminhos da razão no ocidente:** a Filosofia Ocidental do renascimento aos nossos dias. Petrópolis, Vozes. 1986.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa:** uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, J. Anderson Oliveira. **Ensino de Filosofia:** Pensando e Debatendo a Formação dos Professores de Filosofia do Ensino Médio. 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

MATOS, Junot C. **Dialogação:** Filosofia da Educação. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. Fundamentos filosóficos do Ensino Médio. *In:* MATOS, Junot C; COSTA, Marcos R. N. (Org.). **Filosofia: Caminhos do ensinar e aprender.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 23-37.

_____. **Filosofando sobre o ensino de Filosofia.** O que nos faz pensar? [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367-382, mar. 2015. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfpa/article/view/453>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Injuí: Ed. Unijuí, 2005.

MENEZES, Anderson A. **Educação e emancipação:** por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2014.

MINAYO, Cecília S. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. *In:* DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2015. p. 61-77.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação:** ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

OLIVEIRA, Ana L. B. **Teatro e Filosofia.** *In:* TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). Filosofia no ensino médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 93-114.

OLIVEIRA, Manfredo A. **Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea.** São Paulo, Loyola, 1996.

PIZZI, Jovino. **Ética do discurso:** a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PRESTES, Nadja M. Hermann. **Educação e Racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PROF-FILOSOFIA. **Histórico:** Setor de Ciências Humanas. Disponível em: <<<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/historico/>>> Acesso em: 12 de Agosto de 2018.

RUSSO, Renato. **Vamos fazer um filme.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46989/>> Acesso em: 30 de Julho de 2018.

R. Sgró, Margarita. **Educação Pós-Filosofia da história:** racionalidade e emancipação. – São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação:** mimesis e razão comunicativa. Ijuí/SP: Ed: Unijuí, 2000.