

VERA MÁRCIA SOUZA GOMES LIMA

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO DA MORAL: UM ESTUDO SOBRE O
COMPONENTE DE ÉTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VERA MÁRCIA SOUZA GOMES LIMA

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO DA MORAL: UM ESTUDO SOBRE O
COMPONENTE DE ÉTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Área de concentração em Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Práticas de linguagem e discursividade

Orientadora: Prof^a Dr^a Anna Elizabeth Balocco

RIO DE JANEIRO

2006

LIMA, Vera Márcia Souza Gomes.

A construção discursiva do sujeito da moral: um estudo sobre o componente de ética nos parâmetros curriculares nacionais/Vera Márcia Souza Gomes Lima.

Rio de Janeiro. Instituto de Letras/UERJ, 2006. 174 p.

Dissertação (mestrado) UERJ. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

1. Lingüística. 2. Análise do Discurso. 3. Ética. 4. PCN.

I. Título. II. Tese (Mestrado) Instituto de Letras UERJ.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Área de concentração em Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada por:

Profª Drª Anna Elizabeth Balocco – Orientadora
Doutora em Lingüística - UFRJ
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Profª Drª Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Doutora em Lingüística - UNICAMP
Universidade Federal Fluminense - UFF

Profª Drª Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Doutora em Lingüística Aplicada – PUC/SP
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Suplentes:

Profª Drª Gisele de Carvalho
Doutora em Estudos da Linguagem - UFF
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Profª Drª Lúcia Pacheco de Oliveira
Doutora em Lingüística Aplicada - PUC/SP
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ

Aos meus amores:

Divany, Felipe e Henrique e à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, tenho muito a agradecer.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me carregado no colo, nos momentos em que me senti mais sozinha em meio a tantos problemas para enfrentar.

Agradeço a meus pais por tudo o que fizeram por mim. Agradeço em especial à minha mãe, Irondina Teixeira Souza, que depois de muitas lições, me ensina agora a viver um dia de cada vez.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Anna Elizabeth Balocco, pela orientação segura, pela dedicação, pelas palavras amigas e pela generosidade em compartilhar todo o seu conhecimento.

À Prof^a Dr^a Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna por toda a atenção e por me mostrar a possibilidade de transformar minha primeira monografia em Dissertação.

À Prof^a Dr^a Gisele de Carvalho, pelo incentivo, pelas conversas sobre a pesquisa e apoio constantes.

A todos os professores do Mestrado em Lingüística e em Língua Portuguesa que colaboraram para minha formação acadêmica.

Às coordenadoras do Núcleo de Ensino de Línguas da UERJ, Prof^{as} Fátima Melki, Beatriz Gama e Silva e Gisele de Carvalho, pela colaboração para que esse sonho se realizasse.

Ao meu marido e parceiro Divany, cujo estímulo e ajuda foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Ao meu filho Felipe, que tão pacientemente me ajudou nos momentos mais difíceis, por todo o seu companheirismo, iniciativa e responsabilidade.

Ao meu filho Henrique, que tão menino enche a casa de alegria.

À minha sogra, pela ajuda constante.

À Jane por ser meu braço direito (e esquerdo também)!

À Íris, pelo carinho com o Henrique.

Aos meus alunos do Colégio Pedro II, em especial aos da Turma de 1ª Série do ano 2000, da Unidade Tijuca I, por terem lançado as sementes que me inspiraram na realização deste trabalho.

Aos colegas do Nel e do Mestrado em Lingüística, pelo carinho e apoio.

À Luciana Costa pelas palavras amigas.

À Elciléia, Luilma, Bruna e Valéria, pelo carinho e dedicação com minha mãe no hospital.

O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino de respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves

RESUMO

Reconhecendo a importância dos estudos de Análise Crítica do Discurso de orientação anglo-saxã proposta por Fairclough (2001b) para a compreensão dos processos de construção de sentidos e entendendo que mudanças no discurso podem acarretar mudanças sociais, o presente trabalho destina-se a observar a construção discursiva do sujeito da moral nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Para tanto, trabalhamos como categoria de análise com a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001b), visando captar as diferentes vozes que são trazidas para o debate em torno da questão da ética, a forma como essas vozes são representadas no documento e os padrões na atribuição da informação.

Dentro da categoria da intertextualidade, focalizamos em nossa pesquisa o discurso relatado trabalhando com uma adaptação do modelo de análise proposto por Indursky (1997) e com a modalidade (HALLIDAY, 1985) para captar a forma como o sujeito do discurso é representado no texto. Trabalhamos também com a noção de traços de didaticidade (MOIRAND, 1991 apud SANT'ANNA, 2004) para uma visão do funcionamento discursivo do documento, no que diz respeito à construção das imagens do locutor-coletivo do PCN e de seus leitores.

Pelo uso das modalidades, do discurso relatado e dos traços de didaticidade, percebemos que o locutor-coletivo imaginariamente representa as pessoas com quem está falando como pessoas que desconhecem o assunto e que, por conseguinte, necessitam de uma explicação simplificada, concebendo seus leitores como profissionais que devem melhorar de desempenho. Observamos também que o PCN é colonizado pela Ética do Discurso habermasiana, que é apresentada como se fosse a única visão de ética possível, devendo portanto ser trabalhada na escola. Observamos ainda que o PCN é também colonizado pelo discurso do respeito às diferenças.

Assim, no PCN de Ética diferentes discursos são acionados e recontextualizados criando novos sentidos e novas possibilidades de mudança social.

Palavras-chave: Lingüística, Análise do Discurso, Ética, Parâmetros Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

Recognizing the importance of studies in Critical Discourse Analysis to the understanding of semantic processes and in the belief that changes in discourse may bring about social changes, the present research aims at exploring the discursive construction of a moral subject in the Ethics component of Parâmetros Curriculares Nacionais, a public policy document within the area of the educational system in Brazil. To this end, the analytical category of intertextuality has been adopted, with a view to capturing the different voices which are brought to the debate about Ethics, and the way in which these voices are represented in the document.

Within the category of intertextuality, reported speech (INDURSKY, 1997) and modality (HALLIDAY, 1985) have been singled out as relevant parameters for the study of the different voices in the text and to capture the way in which the subject of discourse is represented in it. An extra component of this analysis consists in the identification of certain linguistic markers, typical of the language used at school in a different order of discourse (MOIRAND, 1991 apud SANT'ANNA, 2004). These markers function as a strategy for the construction of a particular kind of image for the discourse participants.

It is claimed, in this research, that the textual voice in the PCN imaginarily represents his interlocutors as professionals in need of simplified explanations about Ethics, conceiving them as professionals who should improve their performance. It is also claimed that the PCN is colonized by a Habermasian “ethics of discourse” which is presented as if it were the only possible view about Ethics, and therefore necessary to be used at school. Besides, it is also claimed that the PCN is colonized by an “ethics of difference”, characterized by claiming respect for minority groups.

This way, in the Ethics component of the PCN different discourses are activated and recontextualized, creating new meanings and new possibilities for social change.

Key-words: Linguistics; Discourse Analysis; Ethics; Parâmetros Curriculares Nacionais.

SINOPSE

Estudo em Análise Crítica do Discurso sobre a construção discursiva do sujeito da moral e sua relação com a mudança social na área da Educação. Investigação feita a partir de *corpus* composto pelo documento de Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Análise com base na categoria da intertextualidade e foco no discurso relatado e na modalidade como recursos para o reconhecimento da diversidade heteroglóssica. Traços de didaticidade como recurso para a construção das imagens do locutor-coletivo e de seus leitores.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1. Tema e Foco | 13 |
| 1.2. Problema e questões de pesquisa | 15 |
| 1.3. Organização da dissertação | 16 |
| 2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 18 |
| 2.1. O Contexto de Produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais | 18 |
| 2.2. Os Temas Transversais | 21 |
| 3. REFERÊNCIAS PARA SITUAR A DISCUSSÃO SOBRE ÉTICA NOS PCN ... | 26 |
| 3.1. Sobre a moral e a ética | 26 |
| 3.2. Ética: diferentes visões teóricas na contemporaneidade | 29 |
| 3.2.1. O projeto moderno e a razão iluminista | 30 |
| 3.2.2. A pós-modernidade: reflexões críticas sobre o projeto moderno | 33 |
| 3.2.3. Habermas, o Agir comunicativo e a Ética do Discurso | 37 |
| 3.2.4. Limitações da ética do Discurso habermasiana | 46 |
| 3.2.5. A Ética no espaço de educação | 49 |
| 4. SUPORTE TEÓRICO | 54 |
| 4.1. Quadro epistemológico: A Análise Crítica do Discurso | 54 |
| 4.2. Visão de linguagem | 56 |
| 4.2.1. A ordem da língua | 57 |
| 4.2.2. A Linguística Funcional Sistêmica | 58 |
| 4.3. Teoria social | 60 |
| 4.3.1. A natureza aberta do social | 61 |
| 4.3.2. A noção de prática social | 62 |
| 4.3.3. Ideologia | 63 |
| 4.3.4. Hegemonia | 65 |
| 4.4. Teoria do discurso | 66 |
| 4.4.1. Discurso como modo de representação | 68 |
| 4.4.2. As ordens do discurso | 70 |
| 4.4.3. Discurso como modo de ação (ou como evento social) | 72 |
| 5. METODOLOGIA | 75 |
| 5.1. Definição do corpus | 75 |

| | |
|--|------------|
| 5.2. O PCN como gênero do discurso..... | 76 |
| 5.3. Categorias de análise..... | 78 |
| 5.3.1. <i>Intertextualidade e interdiscursividade</i> | 78 |
| 5.3.2. <i>Discurso relatado</i> | 83 |
| 5.3.3. <i>Modalidade</i> | 86 |
| 5.3.4. <i>Traços de didaticidade</i> | 96 |
| 6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 98 |
| 6.1. A categoria do discurso relatado..... | 98 |
| 6.2. A modalidade..... | 112 |
| 6.3. Traços de didaticidade..... | 119 |
| 7. INTERDISCURSIVIDADE: A DIMENSÃO DO PROCESSO DISCURSIVO . | 122 |
| 7.1. As ordens do discurso..... | 123 |
| 7.2. O locutor-coletivo enquanto sujeito de uma determinada formação discursiva..... | 127 |
| 7.3. As formações discursivas..... | 129 |
| 7.3.1. <i>Discurso do respeito às diferenças</i> | 129 |
| 7.3.2. <i>A Ética do Discurso Habermasiana</i> | 132 |
| 7.4. Sobre a instabilidade do sentido e o caráter contingente das práticas sociais..... | 135 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| 8.1. À guisa de conclusão..... | 137 |
| 8.2. Limitações e novas possibilidades de pesquisa..... | 143 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 144 |
| ANEXO A – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Alética..... | 150 |
| ANEXO B – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Deôntica..... | 151 |
| ANEXO C - Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Epistêmica | 153 |
| ANEXO D - Quadro completo das ocorrências de Discurso Relatado no <i>corpus</i>... | 155 |
| ANEXO E – <i>Corpus</i> de análise..... | 161 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Categorias de Discurso Relatado encontradas no <i>corpus</i> | 85 |
| Quadro 2 – Modalização e Modulação | 91 |
| Quadro 3 – Inter-relação entre as variáveis tipo e orientação da modalidade | 93 |
| Quadro 4 – Graus da modalidade epistêmica representados em escala..... | 95 |
| Quadro 5 – Graus da modalidade deôntica representados em escala | 95 |
| Quadro 6 – Exemplos de emprego de verbo <i>dicendi</i> e cognitivo como introdutor de Discurso Relatado | 99 |
| Quadro 7 – Exemplos de emprego de aspas como introdutor de Discurso Relatado | 101 |
| Quadro 8 – Exemplos de emprego de sintagma preposicionado como marca de Discurso Relatado | 106 |
| Quadro 9 – Incidência dos tipos de atribuição do discurso relatado..... | 107 |
| Quadro 10 – Incidência de tipos de atribuição por categorias de Discurso Relatado | 108 |
| Quadro 11 – Exemplos de contraposição de e alinhamento de vozes pelo locutor- coletivo | 109 |
| Quadro 12 – Vozes que polemizam no PCN | 111 |
| Quadro 13 - Exemplos de modalização retirados do <i>corpus</i> | 113 |
| Quadro 14 - Exemplos de modulação retirados do <i>corpus</i> | 114 |
| Quadro 15 – Incidência das modalidades por subcategoria | 115 |
| Quadro 16 – Incidência da variável orientação da modalidade..... | 115 |
| Quadro 17 – Incidência de graus da escala de probabilidade..... | 116 |
| Quadro 18 – Incidência de graus da escala de modalidade | 117 |
| Quadro 19 – Traços de didaticidade encontrados no <i>corpus</i> | 119 |
| Quadro 20 – Discurso filosófico..... | 124 |
| Quadro 21 – Discurso científico | 125 |
| Quadro 22 – Discurso político | 126 |
| Quadro 23 – Discurso jurídico | 126 |
| Quadro 24 – Discurso do respeito às diferenças (formação discursiva que coloniza o texto)..... | 130 |
| Quadro 25 – Ética do Discurso Habermasiana (formação discursiva que coloniza o texto)..... | 133 |

1. INTRODUÇÃO

1.1. Tema e Foco

Vários autores já se ocuparam da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Educação, como Baptista (2000), Rezende (2001) e Grisotto (2002)¹. Mas na área de Lingüística há poucas pesquisas, como Cavalcante (2002) e Nascimento (2005). Dentro das pesquisas realizadas em Lingüística, ainda não foi abordada a forma como a Ética é apresentada nos PCN. Diante disto, e observando a centralidade da ética em nossa sociedade nos dias atuais e a importância da educação na formação dos cidadãos; observando ainda a sala de aula como espaço onde são construídas subjetividades, desenvolvi esta pesquisa cujo tema é a construção discursiva do sujeito da moral no componente de Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O interesse pela ética surgiu no ano 2000, quando levada por problemas disciplinares dos meus alunos de 1ª série do ensino fundamental na Unidade Tijuca I do Colégio Pedro II, decidi implementar uma prática pedagógica baseada na apresentação, discussão e exercício das “virtudes”, que segundo Ferreira (1986, p. 1.782), são “traços de caráter e atitudes que, pelo esforço da vontade, inclinam à prática do bem”. Várias atividades foram feitas e os resultados foram bastante positivos e reconhecidos pela comunidade escolar como um todo.

Concebendo a escola como espaço social de construção dos significados éticos necessários para a formação do cidadão, cabe ao professor um olhar crítico não só para observar como esse tema será abordado por ele, como também para analisar como esse assunto é abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são documentos que visam orientar a ação educativa por parte dos sistemas de educação e dos professores. Dessa idéia nasceu o projeto de pesquisa intitulado: “A construção discursiva do sujeito da moral: um estudo sobre o componente de ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

No capítulo intitulado “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 33) do volume de introdução aos PCN, afirma-se que existe atualmente na realidade brasileira uma profunda estratificação social e uma injusta distribuição de renda, as quais têm impedido que uma considerável parte da população faça valer seus direitos e interesses. Segundo o documento, cabe ao

¹ Conforme pesquisa realizada pela autora no banco de dados da Capes no dia 26/07/2005.

governo, como Estado democrático que é, investir na escola para que esta seja capaz de preparar e instrumentalizar crianças e jovens para o processo democrático. Assim haveria uma diminuição dos entraves à participação social através do acesso à educação de qualidade para todos.

Para tanto o documento enfatiza a necessidade de

uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 33).

Para que o exercício da cidadania se faça presente, todos os alunos devem ter acesso à cultura para a intervenção e a participação responsável na vida social. De acordo com este documento, não só os domínios de saber tradicionais, presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, devem integrar o currículo, como também “... outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 34).

Nesta perspectiva, o documento afirma que

essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 34).

Este fragmento destacado mostra a importância que a dimensão ética assume nos PCN e demonstra a relevância do recorte que propomos para nossa pesquisa intitulada “A construção discursiva do sujeito da moral: um estudo sobre o componente de ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Em função desta pesquisa, decidimos trabalhar com o volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual trata da apresentação dos Temas Transversais e de Ética, recortando como *corpus* de análise a parte intitulada “Os conteúdos de Ética para o primeiro e o segundo ciclos”, nas páginas 101 a 113. Esta seção foi selecionada porque contém a explanação sobre cada bloco de conteúdo bem como a definição do que será trabalhado dentro de cada um deles. Os blocos de conteúdo correspondem aos grandes eixos nos quais “diversos conceitos, atitudes e valores complementares” estão assentados e dizem respeito a todo o ensino fundamental e permeiam todo o cotidiano escolar. Esses blocos de conteúdo aos quais nos referimos são o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

1.2. Problema e questões de pesquisa

A Ética tem atraído muita atenção na contemporaneidade, mas não se trata de matéria de fácil apreensão. A Ética é um domínio da Filosofia, mais especificamente da Filosofia dita Prática (BÉGIN, 2003, p. 87). Embora pareça constituir-se como um domínio homogêneo, na verdade, como qualquer outro domínio disciplinar, a Ética é um domínio heterogêneo, povoado por diferentes visões teóricas. A disputa teórica em torno de questões centrais da Ética é apontada por Goergen (2001a), que apresenta os antagonismos presentes nas proposições de Habermas, Lyotard e Lipovetsky, dentre outros. Para tornar a situação ainda mais complexa, para alguns pesquisadores o próprio conceito de Ética pode ser considerado como uma ideologia contemporânea: “(...) [a] ética (...) não passa de um esquema de opinião” (BADIOU, 1995, p.64).

Diante disso, coloca-se uma questão fundamental: que Ética deve ser ou é apresentada nos PCN? Por outras palavras, de que forma o PCN lida com a diversidade de visões teóricas sobre a Ética? Ou ainda: de que forma o discurso da Ética “coloniza” outros discursos na contemporaneidade e quais são as implicações deste fenômeno?

Com este trabalho pretendemos contribuir para futuras reflexões sobre ética e educação no ensino fundamental, fornecendo aos professores e profissionais da área elementos para uma visão crítica em torno da questão da ética e do debate teórico vigente na contemporaneidade, debate esse que não pode ser captado inteiramente pelo texto do PCN. Além disso, pretendemos contribuir para que o professorado tenha maior consciência sobre o seu trabalho e sobre o que ele representa para os alunos e para a sociedade.

Para tanto, situamos esta investigação na esfera dos estudos em Análise Crítica do Discurso, doravante também chamada de ACD, com base no que propõe Fairclough (2001b; 2003), com o objetivo de explorar a dimensão discursiva dos processos de mudança social, buscando responder às seguintes questões:

- Que recursos lexicogramaticais para o reconhecimento das diferentes visões teóricas que permeiam a discussão sobre Ética são adotados em nosso *corpus*?
- São trazidas vozes externas? Que vozes são trazidas? De que forma entram no texto?
- De que forma os recursos para o reconhecimento da diversidade heteroglósica adotados no documento reforçam/contradizem a visão de Ética construída no PCN?
- Que sujeito da moral é construído discursivamente no PCN de Ética?

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em oito capítulos: o primeiro é introdutório ao presente trabalho.

No segundo capítulo, tecem-se considerações sobre o contexto de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre os Temas Transversais.

O terceiro capítulo apresenta referências para situar a discussão sobre ética nos PCN, constituindo-se como um levantamento de algumas perspectivas teóricas sobre Ética e em particular de alguns pontos centrais da proposta de Habermas, tendo em vista a predominância da visão habermasiana no documento em discussão.

O quarto capítulo ocupa-se do referencial teórico, partindo dos conceitos da Análise Crítica do Discurso, seu percurso histórico e alguns princípios gerais. Em seguida, apresenta-se a visão de linguagem que informa a ACD, seguida por algumas considerações relativas à lingüística funcional sistêmica. Na próxima seção deste capítulo, apresenta-se a visão do social como marcado pela diferença, que informa a ACD, delineando-se aqui os conceitos de *prática social*, *ideologia* e *hegemonia*. Para finalizar o capítulo, apresenta-se a teoria do discurso que informa a ACD: aqui destacam-se as noções de *discurso como modo de representação* e *discurso como evento social*.

O quinto capítulo trata da metodologia e apresenta uma breve descrição dos critérios de composição do *corpus* para, em seguida, apresentar as categorias analíticas usadas no tratamento do *corpus*. Na dimensão de análise lingüística, trabalharemos com as categorias de discurso relatado (INDURSKY, 1997) e modalidade (HALLIDAY, 1985). Ainda dentro da análise lingüística, abordaremos a noção de traços de didaticidade, conforme Moirand (1991 apud SANT'ANNA, 2004).

O sexto capítulo, com a análise e o levantamento dos dados, é subdividido nas seguintes sub-seções: Discurso Relatado; Modalidade; Traços de Didaticidade.

O sétimo capítulo, que trata da dimensão do processo discursivo, apresenta considerações sobre a forma como o locutor-coletivo do PCN se constitui como sujeito ideológico. Estas considerações se desenvolvem a partir do conceito de interdiscursividade.

Por último, o oitavo capítulo contém nossas considerações finais, buscando estabelecer relações entre os resultados das análises e os subsídios teóricos apresentados sobre a Ética. Faz-se ainda uma reflexão sobre como a configuração textual reforça a visão de Ética preconizada pelos PCN e a forma como o texto do PCN (visto como um discurso) se relaciona com outras práticas sociais. Ainda nesta parte, faremos considerações sobre

que tipo de subjetividades os PCN pressupõem, ou mais especificamente que sujeito da moral a visão de Ética construída discursivamente nos PCN pressupõe. Em seguida, apresentam-se as limitações do estudo e suas possíveis contribuições para a área de estudo a que pertence.

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo será subdividido em duas seções, nas quais faremos considerações a respeito do contexto de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a respeito dos Temas Transversais como fundamentais para iniciarmos nossa análise.

2.1. O Contexto de Produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma série de documentos emitidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, surgiram para atender à Constituição de 1998 e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) que apontam a necessidade da formulação de um documento capaz de orientar a educação no país. Esse documento, portanto, é endereçado a todos os profissionais envolvidos com a educação no Brasil.

No primeiro capítulo da introdução aos PCN, intitulado “Considerações preliminares”, destaca-se que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 13).

De acordo com o exposto neste capítulo, os PCN são flexíveis e podem ser adaptados às diferentes condições de ensino nas diferentes regiões do país, pois possuem uma natureza aberta, não configurando “... um modelo curricular homogêneo e impositivo, que sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 13).

Após a descrição do que são os PCN, o texto oferece um breve histórico situando a criação do documento dentro de um contexto em que tanto no Brasil quanto no exterior sentiu-se a necessidade de se fazer uma educação de qualidade para todos.

Nesta seção menciona-se que a elaboração dos PCN foi fruto de uma série de acontecimentos, dentre os quais a participação do Brasil, junto a oito países em desenvolvimento na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien,

na Tailândia, da qual resultou um consenso na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 14).

O documento ainda destaca que apesar do aumento expressivo no acesso à escola básica, da considerável redução da taxa de analfabetismo e do crescimento das taxas de escolaridade média da população, havia altos índices de repetência e evasão. Motivado por essa situação e pelos compromissos assumidos com outros países, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que, segundo as considerações preliminares dos PCN, foi concebido como

um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 15).

O Plano Decenal de Educação, em conjunto com o que é estabelecido pela Constituição de 1988, postula

a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar Parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 15).

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que é anterior aos PCN e na hierarquia é superior a eles, tendo finalidades diferentes, fica consolidado e ampliado o dever do poder público para com a educação em geral e para com o ensino fundamental em particular. Essa mesma Lei, por meio do art. 22, postula que a educação básica, que também engloba o ensino fundamental, deve garantir a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 15), conferindo um caráter de continuidade e de terminalidade ao ensino fundamental.

Para que essa meta seja alcançada, torna-se necessária a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, tarefa que de acordo com o art. 9º, inciso IV da mesma Lei é conferida à União.

Desta forma, a LDB consolida a organização curricular conferindo maior flexibilidade na forma de organizar os componentes curriculares, garantindo uma base nacional comum, o que seriam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa

organização curricular é complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, de acordo com a Constituição Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 16).

Torna-se importante observar que há um diálogo desse trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a Constituição Federal e com a LDB, portanto, um diálogo envolvendo vozes institucionais que prescrevem. Do ponto de vista de suas condições de produção, portanto, os PCN poderiam ser caracterizados como um texto-segundo, isto é, um texto que expande e comenta um texto anterior - a LDB.

Também é relevante observar que os PCN foram emitidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, um órgão do Poder Executivo para concretizar o que havia sido determinado pela LDB, que foi elaborada no Poder Legislativo.

Pelo acima exposto, entende-se que apesar de nas Considerações Preliminares haver referência ao seu caráter flexível e aberto, os PCN na realidade têm “força de lei”.

Na seção “O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, o documento afirma que:

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas às experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências em sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para sua reelaboração.

A discussão foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 17).

No trecho acima, além das referências às instâncias que iniciaram o processo de elaboração dos PCN (Conselhos de Educação, Secretarias Municipais de Educação, análise

dos currículos oficiais pela Fundação Carlos Chagas e experiências coletadas no exterior), nota-se que a voz institucional, no caso a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, representa várias outras: os delegados do MEC nos Estados da Federação; docentes de universidades públicas e privadas; professores diretamente envolvidos no ensino fundamental; representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério; dentre outras. Isto parece funcionar como uma estratégia para dar ao texto maior credibilidade, mostrando que o processo de elaboração dos PCN foi amplamente discutido tendo a participação de vários segmentos da sociedade ligados à educação no Brasil.

Podemos então dizer que, do ponto de vista das vozes que participam na empiria na produção dos PCN, há uma grande complexidade. Essa complexidade de vozes vai desde a própria LDB, até a elaboração do documento baseado em uma proposta já existente. Nesse texto várias pessoas em diferentes instâncias, do Legislativo ao Executivo são envolvidas.

Também é interessante observar que no primeiro parágrafo do trecho acima foram mencionadas “pesquisas nacionais e internacionais”, porém nenhuma referência concreta a essas pesquisas ou a seus autores é feita, não conferindo valor informativo algum. Na verdade, trata-se de mais um recurso que proporciona credibilidade ao texto.

Na seção abaixo, trataremos da questão dos temas transversais e sua relevância nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2. Os Temas Transversais

Segundo Araújo (1999, p.11) começou-se a discutir os temas transversais em Educação a partir de questionamentos por parte de alguns grupos organizados politicamente em vários países sobre o papel que a escola deve desempenhar numa sociedade plural e globalizada e sobre quais conteúdos devem ser abordados nela.

A partir daí, Moreno (1999, p. 21-23) faz uma reflexão sobre o conceito de ciência no mundo atual destacando que a ciência na contemporaneidade não é mais entendida como um conjunto de verdades absolutas de natureza cumulativa, sendo entendida como uma sucessão de teorias científicas ao longo da história que explicariam parcial e provisoriamente determinados aspectos da realidade.

Desta forma, a ilusão da ciência de possuir verdades absolutas deu lugar à aceitação da dúvida e da incerteza como constituintes do pensamento científico. Essa nova visão de ciência acarretou mudanças que se refletiram no âmbito educacional, já que as mudanças na escola devem seguir na mesma direção dessa nova idéia de ciência, para que não se prepare

o aluno para um mundo irreal, dando-lhe uma formação incoerente com as necessidades da sociedade na qual irá viver.

No entanto, para que o ensino seja atualizado, é necessário que sua presente situação seja modificada e que os preconceitos, que estiveram em vigor durante tantos séculos sejam evitados, a fim de que a criatividade seja realmente uma ajuda efetiva para o progresso do ensino.

A inclusão dos temas transversais na estrutura curricular das escolas brasileiras se inspirou no modelo espanhol de reestruturação do seu sistema escolar, que ocorreu em 1989, o qual objetivou diminuir o abismo existente entre o desenvolvimento tecnológico e o da cidadania.

Segundo Araújo (1999, p. 12), essa inserção é uma das maneiras de se fazer com que a escola exerça o seu papel de influenciar o processo de transformação da sociedade, não sendo uma mera reprodutora dos valores que interessam às elites.

No volume que contém a introdução aos PCN, na seção intitulada “Escola e constituição da cidadania”, coloca-se a fundamental importância da escola como espaço educativo para a formação de “cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade,” visto que “a ação escolar é intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 45).

Nessa perspectiva, observa-se a importância de os conteúdos escolares, a serem ensinados, estarem em conformidade com as questões sociais as quais marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são fundamentais para o exercício dos direitos e deveres do cidadão.

Para alcançar esse objetivo, torna-se necessário que a escola ofereça oportunidades que favoreçam a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva por parte dos alunos, intervindo efetivamente para a promoção do desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Desta forma, a função socializadora da escola nos leva a refletir sobre dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dimensão que os alunos se constroem não só como pessoas iguais umas às outras, como também como pessoas diferentes umas das outras.

Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e de formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento social possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação

na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 46).

Segundo o documento, a escola além de valorizar a cultura de sua comunidade e de propiciar aos alunos de diferentes grupos sociais acesso ao saber, deve ainda instrumentalizá-los para participar da cultura, das relações sociais e políticas através da abordagem de questões referentes à globalização, aos avanços da ciência, da tecnologia e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade.

É nesse contexto que os temas transversais assumem fundamental importância, trazendo para discussão questões sociais que atravessam os diferentes campos do conhecimento, necessitando de conhecimentos oriundos de outras áreas.

Segundo o documento, na seção que trata da apresentação aos temas transversais, é necessária uma prática educativa para que a cidadania se efetue.

Desta forma, foram eleitas como temas transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, sem que fossem criadas novas áreas ou disciplinas. Os objetivos e os conteúdos dos Temas Transversais são incorporados nas áreas que já existem.

Ainda no documento que trata da apresentação dos Temas Transversais, coloca-se a afirmação de que eles são amplos o suficiente para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, correspondendo a “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 15). Desta forma, coloca-se para as escolas a necessidade de abrirem-se para debater estas questões. No volume dedicado à apresentação dos temas transversais e ética, na seção intitulada “Introdução” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 19), evoca-se a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 para mostrar que a mesma foi pioneira em explicitar os Fundamentos do Estado Brasileiro, relacionando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos.

No artigo 1º da Constituição são elencados como fundamentos do Estado Democrático de Direito a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Baseada nestes fundamentos, a República tem como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; além de garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988 apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 19).

Segundo o PCN, esses princípios e objetivos da República correspondem mais a metas do que propriamente à realidade, reconhecendo que o processo de definição de quem tem direito a ter direitos foi, e continua sendo, árduo.

Desta forma, o PCN define cidadania como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo formada por diferentes tipos de direitos e instituições. A discussão da cidadania está diretamente ligada ao debate sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de se construir uma sociedade democrática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 19).

Assim passa-se a adotar uma definição mais ampla de cidadania, deixando de concebê-la meramente como a liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física e o direito de eleger e ser eleito, para concebê-la enquanto conquista de direitos sociais no âmbito do trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 20).

A visão de cidadania enfocada pelo documento de ética dos PCN refere-se ao conceito de cidadania ativa, a qual parte da visão do cidadão como possuidor de direitos e deveres, mas que, além disso, cria direitos e participa da gestão pública.

O texto destaca que a sociedade brasileira é: “uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social”. Por este motivo, fala-se em ausência de cidadania, já que uma boa parte da população é excluída da participação plena nas decisões importantes para a vida social, por não ter acesso a condições de vida digna.

De acordo com o documento: “discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos o direito de ser cidadãos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 21).

Assim, conforme o mesmo documento afirma-se que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar: Dignidade da pessoa humana (...), Igualdade de direitos (...), Participação (...) e Co-responsabilidade pela vida social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 21-23).

Desta forma, a cidadania passa a ser o “eixo vertebrador” da educação escolar e esta tomada de posição implica colocar-se contra valores e práticas sociais que desrespeitem os princípios constitucionais que orientam a educação no Brasil.

Nessa perspectiva, os PCN colocam a importância do desenvolvimento na escola das capacidades de “eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude, entendendo normas e regras como “dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros do grupo” e reconhecendo que “os valores orientam ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 43).

Assim os alunos serão capazes de atuar de forma não violenta nas diferentes situações da vida, tomando como critério a justiça e rejeitando a injustiça onde ela ocorrer. Essa é a grande meta a ser atingida pelos temas transversais.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos importantes para a compreensão das questões que envolvem o debate em torno da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3. REFERÊNCIAS PARA SITUAR A DISCUSSÃO SOBRE ÉTICA NOS PCN

Neste capítulo fez-se necessário abordar o tema primeiramente sob o ponto de vista da distinção entre moral e ética, dois conceitos que apesar de serem tratados como sinônimos, na verdade são diferentes e, portanto, várias vezes confundidos. Logo a seguir, na Seção 3.2, discutiremos as diferentes visões teóricas de ética na contemporaneidade, a partir de uma abordagem histórica. Esta seção está dividida em cinco sub-seções: Em 3.2.1, trataremos do projeto moderno e da razão iluminista; em 3.2.2, falaremos sobre as reflexões críticas sobre o projeto moderno. Na Subseção 3.2.3, teceremos considerações sobre a teoria do agir comunicativo e sobre a ética do discurso propostas pelo filósofo alemão Jürgen Habermas. Em 3.2.4, falaremos sobre as limitações da ética do discurso habermasiana e em 3.2.5 trataremos da ética no espaço da educação.

3.1. Sobre a moral e a ética

Apesar de alguns autores como Luft (1998, p. 93) tomarem ética como sinônimo de moral, na abordagem científica e filosófica as duas palavras não significam exatamente a mesma coisa.

Nossa afirmação pode ser ilustrada pela perspectiva de Japiassú e Marcondes (1996, p. 186), para quem moral significa

em um sentido amplo, sinônimo de ética como teoria dos valores que regem a ação ou conduta humana, tendo um caráter normativo ou prescritivo. Em sentido mais estrito, a moral diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura (...).

Japiassú e Marcondes (1996, p. 186) ainda apontam que “a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, em um sentido mais genérico e abstrato”.

Etimologicamente *moral*, que vem do latim *mos* ou *mores*, significa “costume” ou “costumes”, referindo-se ao “conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito”, relacionando-se ao “comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem”. Já a palavra ética origina-se do grego *ethos*, o qual significa “modo de ser” ou “caráter”, também levando em conta que esse modo de ser ou caráter também é adquirido e conquistado pelo homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 24).

Como bem colocado por Sanchez Vásquez, os significados etimológicos das duas palavras não nos dão pistas quanto à sua significação atual, porém ao observarmos as

origens de ambas, percebemos nelas a dimensão de condição adquirida pelo homem, situando-nos na esfera humana, na qual ocorre o comportamento moral:

O comportamento moral pertence somente ao homem na medida em que, sobre sua própria natureza, cria esta segunda natureza, da qual faz parte a sua atividade moral (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 25).

Para o autor:

A moral é um sistema de normas, princípio e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 84).

Na visão do mesmo autor: “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”.

Para tanto, a ética

depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, sua origem, as fontes de avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 22).

Portanto a ética estuda a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas, investigando o princípio que torna possível “compreendê-las no seu movimento e seu desenvolvimento”. Assim a ética explica a moral efetiva, podendo influenciar a própria moral (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 22-24).

A partir da observação da moral, a ética, através das suas reflexões ilumina a própria moral, ajudando-a a modificar-se. A ética é ciência e a moral é seu objeto, porém ambas estão interligadas; uma se alimentando da existência da outra.

Segundo os PCN:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla e complexa e sua resposta implica tomadas de decisão valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 31-32).

A pergunta elaborada no fragmento acima é fácil de ser formulada, porém difícil de ser respondida, pois ela envolve a questão central da Moral e da Ética. A moral refere-se às regras de convívio social, estabelecidas por um grupo em uma época, ou seja, as normas e condutas que devem ser cumpridas para que este grupo viva em harmonia enquanto os

princípios éticos fundamentam essas regras, isto é, dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 69).

Apesar de o documento de Ética fazer uma distinção entre os conceitos de moral e ética, o documento destaca que nele frequentemente se usam as duas palavras como sinônimas:

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 69).

O documento não declara a adoção de nenhuma doutrina ética específica, porém observa-se, a partir da preocupação central do documento com a cidadania, uma tendência mais contemporânea em lidar com as questões éticas numa dimensão política: “um currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola; no caso, o Brasil do século XX” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 70).

Do ponto de vista de como se devem abordar conteúdos éticos, na seção que pretende situar a proposta curricular do documento de ética dos PCN, há um retrospecto das várias tendências de formação moral, experiências que foram realizadas no Brasil e no exterior. Assim, o documento aponta a tendência filosófica, baseada nas idéias dos filósofos gregos da Antiguidade para que os alunos reflitam sobre elas; a tendência cognitivista, na qual há uma ênfase ao raciocínio e à reflexão a partir da discussão de dilemas morais; a tendência afetivista, na qual parte-se de situações concretas da vida do aluno para pensar nas reações de cada um; a tendência moralista, que tem um objetivo normatizador explícito, e a tendência da escola democrática, segundo a qual as relações entre os membros da escola são democratizadas de forma a possibilitar a participação de cada aluno da elaboração das regras, das discussões e de decisões sobre os problemas que ocorrem na escola. Esta tendência é valorizada no documento: “De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos ‘mestres’ em questão de moralidade (...) E mais ainda: relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma ‘autoridade’ inquestionável” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 89-92).

Apesar de ressaltar a tendência democrática, o documento não descarta os pontos positivos das outras tendências, adotando algumas de suas posturas típicas, tais como: deixar bem claros alguns valores centrais, o que é típico da tendência moralista. Essa

tendência tem um objetivo normatizador que faz com que os valores sejam ensinados de forma a levar os alunos a adotar atitudes “consideradas corretas de antemão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 90).

Além dessa postura, a proposta apresentada pelos PCN também prevê o uso da razão para a apreensão da moral, típica da tendência cognitivista, de acordo com a qual dá-se importância ao raciocínio e à reflexão moral através da apresentação de dilemas para serem discutidos pelos alunos; e a base afetiva da legitimação da moral, típica da tendência afetivista, de acordo com a qual questões concretas da vida dos alunos são analisadas com o intuito de pensar sobre quais seriam suas reações afetivas diante de cada situação. Esta tendência parte do pressuposto de que a consciência do dever moral é adquirida através da sensibilidade do indivíduo, do despertar para o fato de que determinadas regras e valores são desejadas por eles (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 78).

Nessa perspectiva, a educação moral baseada na proposta da transversalidade e ancorada na vivência social, faz com que não haja um duplo sistema de valores, restabelecendo-se a relação entre o discurso e a prática, a coerência entre o falar e o agir.

Na próxima seção, discutiremos as diferentes visões teóricas sobre a ética na contemporaneidade, destacando o debate entre as visões moderna e pós-moderna, bem como a proposta do filósofo alemão Habermas e suas limitações. Finalmente discutiremos a questão da ética na dimensão da educação.

3.2. Ética: diferentes visões teóricas na contemporaneidade

Uma das questões centrais da Ética na contemporaneidade é o limite entre o universal e o particular, ou seja, até que ponto a discussão de valores pode ser encaminhada em termos de categorias universais (válidas para todos, em todos os tempos e em qualquer lugar) ou particulares (válidas para determinados grupos sociais, em determinados momentos da história).

De um lado temos a Ética formal, inspirada no ideal da razão iluminista, o qual preconiza a apreensão dos valores em termos de categorias universais. Do outro temos uma Ética não formal, a qual questiona a existência de tais categorias, dando ênfase aos aspectos concretos da realidade, à forma como os valores são produtos de determinadas culturas, em determinado momento da história. Estas duas visões de Ética funcionarão como eixo norteador da nossa discussão.

No entanto, não poderíamos discuti-las sem antes fazermos uma incursão ao que foi o projeto moderno, avaliando seus resultados e o que ele representou para a humanidade.

3.2.1. O projeto moderno e a razão iluminista

Segundo Goergen (2001a, p. 11), com o advento da modernidade, entre os séculos XVII e XVIII na Europa, o homem percebe-se capaz de utilizar a razão para desvendar o desconhecido da natureza, a fim de utilizá-la para solucionar seus problemas. Desta forma, liberto da verdade revelada e da autoridade da Igreja, característica da Idade Média, o homem substitui a cultura teocêntrica e metafísica por uma cultura antropocêntrica e secular.

Representando esse novo paradigma, faz-se notar, só à guisa de alguns poucos exemplos, a figura de Francis Bacon (1561-1626), que enfatiza o domínio da natureza como objetivo da ciência e a importância do método indutivo no estudo dos fenômenos, baseando-se na observação e na experimentação; de René Descartes (1596-1690), que através de sua teoria do Cogito, com a célebre máxima “*Cogito, ergo sum*”, isto é, “Penso, logo existo”, proclama a existência de um sujeito, que nas palavras de Hall (2005, p. 27), é “racional, pensante e consciente,” e “situado no centro do conhecimento”, o chamado “sujeito cartesiano”.

Estes autores situam-se no quadro do que foi chamado de “Iluminismo”, caracterizado por Marcondes (2005, p. 201) como um amplo movimento cultural europeu, característico da segunda metade do século XVIII, portanto dentro da era moderna da história ocidental. Segundo o autor, este movimento abrangeu diferentes áreas, não só a filosofia, como também as artes, a literatura, as ciências, a teoria política e a doutrina jurídica, ocorrendo em países e momentos diferentes sem, no entanto, constituir uma “doutrina filosófica ou teórica específica”, consistindo em “um conjunto de idéias e valores compartilhados por diferentes correntes e tendo diferentes formas de expressão nas ciências, nas letras e nas artes”.

Ainda segundo Marcondes (2005, p. 202):

A própria noção de *Iluminismo*, (...), indica, através da metáfora da luz e da claridade, uma oposição às trevas, ao obscurantismo, à ignorância, à superstição, ou seja, à existência de algo oculto, enfatizando, ao contrário, a necessidade de o real, em todos os seus aspectos, tornar-se transparente à razão. O grande instrumento do Iluminismo é a consciência individual, autônoma, em sua capacidade de conhecer o real; suas armas são, portanto, o conhecimento, a ciência, a educação.(...)

O pressuposto básico do Iluminismo afirma, portanto, que todos os homens são dotados de uma espécie de *luz natural*, de uma *racionalidade*, uma capacidade natural de aprender, capaz de permitir que conheçam o real e ajam livre e adequadamente para a realização dos seus fins. A tarefa da filosofia, da ciência e da educação é permitir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento. O Iluminismo possui assim um caráter pedagógico enquanto projeto de formação do indivíduo (...)

Sobressai da caracterização acima, proposta pelo autor, a noção de progresso baseado na razão, que se opõe não só à religião e à Igreja, como também às superstições por basearem-se em crenças irracionais que colocam o homem em uma posição submissa.

Nessa perspectiva, o Iluminismo é contrário a toda autoridade que não se submeta à razão e à experiência, que não possa ser explicada racionalmente e que tenha como recursos o medo, a superstição, a força e a submissão. O homem deve ter liberdade para pensar com autonomia. Segundo Marcondes (2005, p. 203), “há sempre um caráter *ético* e *emancipador* no projeto iluminista.

É nesse cenário que emerge a Ética de Kant, que segundo Aranha e Martins (1998, p. 126), foi o maior expoente do Iluminismo. Aranha e Martins (1998, p. 126) afirmam que, para Kant, “a ação moral é autônoma, pois o ser humano é o único capaz de se determinar segundo leis que a própria razão estabelece.” As autoras prosseguem afirmando:

Ao buscar essas leis, Kant não parte de valores determinados pelas nossas inclinações, nem aceita como fim do ato moral a felicidade, o bem-estar, o interesse ou o prazer, porque todas essas formas de fundar a ética são subjetivas e relativas. Ao contrário, para alcançar o valor absoluto e universal, parte de uma lei ou forma *a priori*, anterior a toda experiência, ou seja, parte de um imperativo categórico: a obediência à lei é voltada apenas para a realização do dever (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 126).

Vimos aqui delineada a intenção de estabelecer parâmetros “externos” para a noção de moral, com a adoção de critérios objetivos e transcendentais.

Para Marcondes (2005, p. 213), Kant tem o objetivo de estabelecer os princípios universais e imutáveis da moral e explica:

Seu foco é o agente moral, suas intenções e motivos. O dever consiste na obediência a uma lei que se impõe universalmente a todos os seres racionais. Eis o sentido do *imperativo categórico* (ou *absoluto*): “Age de tal forma que sua ação possa ser considerada como norma universal.” Toda ação exige a antecipação de um fim, o ser humano deve agir *como se* (...) este fim fosse realizável.

Segundo Cirne-Lima (2001, p. 211), na ética de Kant o imperativo categórico

é a condição necessária de possibilidade para o fato de todos os povos em todos os lugares e todos os tempos possuírem alguma forma de dever-ser. (...) Kant tenta (...) fundamentar o dever-ser, o imperativo categórico, como um princípio que é *a priori*, ou seja, transcendental, e, por isso, universalmente válido.

Para Marcondes (2005, p. 213-214), a ética kantiana não exclui uma crença em Deus, na liberdade e na imortalidade da alma, os quais “funcionam como ideais ou princípios regulativos”. É através da crença em Deus que se pode atingir o supremo bem e a felicidade, premiando assim a virtude. “A imortalidade da alma é necessária, já que neste mundo virtude e felicidade não coincidem, a liberdade é um pressuposto do imperativo categórico, libertando-nos de nossas inclinações e desejos, uma vez que o dever supõe o poder fazer algo.”

Embora a ética Kantiana tenha representado um avanço em relação à ética cristã medieval², colocando o homem como ser pensante, possuidor de uma consciência moral, sendo livre e racional, capaz de responsabilizar-se por seus atos, na realidade sua ética não se preocupava com a subjetividade, uma vez que sua concepção de sujeito era transcendental, sendo a consciência considerada como dada *a priori*. Além disso, conforme Marcondes (2005, p. 213), a ética de Kant não se restringia a “hábitos e práticas culturais ou sociais”, sendo, portanto, uma ética **universal** e **prescritiva** (grifos nossos). Também faz-se necessário notar outros aspectos de seu sistema ético, que foram objeto de crítica, tais como, a associação da liberdade com a capacidade de autocontrole e autolegislação, e a necessidade prática de pensar em termos de um Deus justo que sustenta a ordem moral (BLACKBURN, 1997, p. 215).

Retornando ao ponto de partida, Goergen (2001a, p. 12-13) observa que o projeto moderno se caracterizou pela confiança irrestrita na razão, capaz de controlar os princípios da natureza em benefício do homem e pela “crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor”, sendo a fé na racionalidade e no progresso, o que sintetiza o projeto moderno. O autor ainda acrescenta que o processo de levar a humanidade “de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido”, de acordo com a crença na modernidade é comumente descrito como meta-narrativa ou meta-relato³.

² Segundo Sanchez Vasquez (2002, p. 275-277), a ética cristã se origina “do conjunto das verdades reveladas a respeito de Deus, das relações do homem com o seu criador e do modo de vida prático que o homem deve seguir para manter a salvação no outro mundo”. Nessa ética, o que o homem é e o que ele deve fazer se define nem em relação a uma comunidade, nem em relação ao universo, mas em relação a Deus. “A essência da felicidade é a contemplação de Deus”. O cristianismo introduz a idéia da igualdade dos homens: todos os homens são iguais perante Deus e são chamados a buscar a perfeição e a justiça num mundo sobrenatural, já que propõe a solução dos problemas graves do mundo num mais além. No entanto, a ética cristã medieval não condena a desigualdade social e chega até a justificá-la, transferindo a igualdade e a justiça para um mundo ideal.

³ Segundo Macey (2001, p. 167), este termo foi empregado por Lyotard para as narrativas as quais buscam legitimar formas de conhecimento aplicando-lhes uma filosofia da história que as valide. Na meta-narrativa

Segundo Goergen (2001a, p. 13), com a interferência das conquistas científicas pelos pensadores e o amparo de uma fé na racionalidade humana, estabeleceu-se a confiança na idéia de um progresso secular, imanente ao próprio mundo, sustentado pela razão.

Assim o progresso é colocado como o novo *telos* da história e a modernidade cria a visão de um futuro cheio de glórias no qual se apaga todo o sentido do passado, em que o homem domina a natureza e a história, seguindo o caminho do progresso e da perfeição.

Para Goergen (2001a, p. 15-16), “o projeto moderno busca instaurar a união inédita entre razão e liberdade” e em vez de se adotar o termo “salvação”, que se relaciona à passividade humana e à atividade divina na era medieval, emprega-se o termo “emancipação”, que implica a participação ativa do ser humano na vida social sem a interferência divina.

E assim idéias, conhecimento, técnicas e acontecimentos históricos, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, expressaram essa nova visão do homem como sujeito de sua história, caminhando rumo a uma nova civilização mundial, que levaria o homem à sua emancipação e liberdade (GOERGEN, 2001a, p. 18).

3.2.2. A pós-modernidade: reflexões críticas sobre o projeto moderno

O projeto moderno tem sido alvo de críticas das mais diferentes ordens, que podem ser resumidas sob dois eixos: críticas de natureza teórica e críticas de natureza prática.

Nesta pesquisa, interessam-nos as críticas de ordem teórica, que fornecerão elementos para fundamentarmos uma visão crítica não só dos conteúdos de Ética nos PCN, como também da forma como são apresentados no texto.

Para alguns teóricos, o projeto moderno de desenvolvimento do homem e da sociedade, que de uma certa maneira se estende até os dias de hoje, fracassou. Começa-se a fazer uma crítica a esse projeto já a partir do século XIX. Segundo Goergen (2001a, p. 5), filósofos como Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976), Adorno & Horkheimer, Foucault e, mais recentemente, Lyotard abordam a questão do chamado “desencantamento” da modernidade, cada qual à sua maneira.

iluminista, o herói do conhecimento luta para atingir sua meta ético-política de paz universal; a meta-narrativa do marxismo é a história da marcha heróica do povo rumo ao socialismo. As metanarrativas clamam ter um *status* universal, e serem capazes de explicar todas as outras narrativas. Elas traduzem relatos alternativos na sua própria linguagem e apagam todas as objeções ao seu conteúdo. Elas organizam e legitimam a política e a cultura colocando uma origem (Deus) e um fim (emancipação universal) que supostamente organizam uma história sem se tornar parte dela. (tradução nossa)

Para os filósofos Adorno e Horkheimer (GOERGEN, 2001a, p. 20-21), a tentativa moderna de libertar o mundo das amarras dos tempos medievais, de substituir a imaginação pela razão, e de dissipar os mitos, deu lugar a um poder desenfreado, que

não se detém nem ante a destruição da natureza, da escravização da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano. Com isso, torna-se hegemônico um modelo de racionalidade que (...) se revela na escolha dos meios mais adequados para atingir determinados fins. A racionalidade dos meios requer um conhecimento empírico, tecnicamente utilizável. A forma de racionalidade que passa a ser considerada científica, certa e segura, separa-se e distancia-se daquela outra vigente nas decisões práticas (morais) e estéticas que requerem a explicação e a consistência interior dos sistemas de valor para a derivação de atos de decisão.

Para os autores:

... o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.51, apud GOERGEN, 2001a, p. 23).

Por mais críticas que tenham sido as suas observações a respeito da racionalidade, a intenção de Adorno e Horkheimer é a de conscientizar as pessoas dos riscos de sua instrumentação e utilização contra o próprio ser humano.

Segundo Goergen (2001a, p. 23), “hoje mais do que nunca estes perigos são eminentes porque se antes o interesse dessa racionalidade estava voltada para a exploração e domínio da natureza, hoje ela volta-se para o domínio e a manipulação da própria vida, inclusive da vida humana.”

No entanto a crítica mais veemente ao projeto moderno, a qual considera a razão iluminista a grande responsável pelas mazelas da humanidade realizadas em nome da ciência e do progresso, surgiu mais recentemente, com o filósofo francês Jean François Lyotard (1924-1998), que segundo Marcondes (2005, p. 273-274), foi quem introduziu no âmbito da discussão filosófica a noção de *pós-moderno*, através da obra *A condição pós-moderna* (1979). Nessa obra, o autor define o pós-moderno como “a incredulidade com relação às metanarrativas” (LYOTARD, 1985, p. 8 apud GOERGEN, 2001a, p. 29) e chega à conclusão de que: “A incredulidade é tal que não se espera já uma saída salvadora, como fazia Marx” (LYOTARD, 1985, p. 9 apud GOERGEN, 2001a, p. 29).

Segundo Lyotard:

Meu argumento é de que o projeto moderno (de realização da universalidade) não foi abandonado nem esquecido, mas destruído, “liquidado”. Há muitas formas de destruição, e muitos nomes lhe servem como símbolo. “Auschwitz” pode ser tomado como nome paradigmático

para a “não realização” trágica da modernidade (LYOTARD, s.d., p. 30, apud GOERGEN, 2001a, p. 26).

Sua crítica aos metarrelatos da tradição iluminista envolve a negação da idéia de progresso histórico rumo a uma sociedade melhor, desenvolvida e emancipada por meio do uso adequado da razão, cujo caráter de universalidade está de acordo com os preceitos do projeto moderno. Segundo Goergen (2001a, p. 31), para Lyotard, os metarrelatos na verdade “nunca foram mais que a expressão da violência ideológica”.

Além do argumento da falência do projeto moderno, citada acima, há na noção de pós-moderno o que Goergen (2001a, p.26) caracteriza como “uma louvável abertura para a multiplicidade das vozes culturais espalhadas pelo planeta, não raro emudecidas ou sufocadas pelo centrismo e suposta superioridade da voz que parte da cultura européia.”

Peter McLaren (apud GOERGEN, 2001a, p. 26-27) descreve a pós-modernidade como “uma época de *coupure* cultural e epistemológica, uma época na qual as fronteiras culturais e epistemológicas estão se desfazendo e os gêneros disciplinares se tornando indistintos”. Para esse autor, o movimento pós-moderno é contrário à metafísica ocidental valorizando o aspecto histórico, não previsível e não teleológico dos discursos locais particulares.

No entanto, na contemporaneidade, há autores que não compartilham o paradigma de ruptura com a tradição, instaurando uma nova reflexão proposta pela pós-modernidade. Estes autores filiam-se à tradição moderna e acreditam no projeto emancipatório da modernidade. Embora de uma certa forma sejam “herdeiros da modernidade”, segundo Marcondes (2005, p. 256), eles têm uma visão crítica e buscam novos rumos dentro dessa tradição. Para eles, ainda vivemos o paradigma da modernidade.

Dentro desse quadro tem destaque o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1929-), que, segundo Marcondes (2005, p. 265), é um dos representantes da “segunda geração” da teoria crítica da Escola de Frankfurt⁴. Em seu trabalho, Habermas faz uma análise do desenvolvimento da sociedade industrial, do capitalismo tardio e o

⁴ Segundo Marcondes (2005, p. 264-265), “Os filósofos de Frankfurt criticaram a concepção de ciência originária de positivismo lógico, postulando a necessidade de uma diferença radical entre a metodologia das ciências naturais e formais como a física e a matemática e a metodologia das ciências humanas e sociais, e questionando a lógica das ciências naturais como paradigma de cientificidade. A concepção da ciência natural e da técnica, visando ao controle dos processos naturais levaria ao desenvolvimento de um saber instrumental em que o controle e a dominação – não só de processos naturais, mas também sociais – são os objetivos fundamentais, voltando-se para resultados práticos. As ciências humanas e sociais teriam, ao contrário, um propósito interpretativo, visando à compreensão da sociedade e da cultura e tendo um interesse emancipatório, isto é, possibilitando a libertação do homem da dominação técnica e sua realização enquanto ser social”.

“estabelecimento de procedimentos de legitimação de relações éticas e sociais” na contemporaneidade.

Em seu texto intitulado “A modernidade: um projeto inacabado”, Habermas polemiza com Lyotard, argumentando a favor da validade das idéias do racionalismo e do Iluminismo, e da importância desses dois movimentos, especialmente a teoria crítica numa perspectiva política e ética, para o contexto social em que vivemos (MARCONDES, 2005, p. 274).

Segundo Goergen (2001a, p. 29), Habermas concebe a modernidade de uma maneira diferente da crítica de Lyotard. Enquanto Lyotard critica o caráter de “completude e perfeição” da auto-imagem da modernidade, o que indicaria “um estágio final, abrangente e universal, cuja verdade deve ser reconhecida por todos”, justificando a primazia da razão ocidental perante outras culturas, Habermas, consciente das mazelas da modernidade, não invalida os projetos emancipatórios modernos em sua fundamentação teórica:

(...) nem que seja por razões metodológicas, não creio que nos seja possível, adaptando nós o ponto de vista rígido de uma fictícia etnologia da contemporaneidade, transformar o racionalismo ocidental num objeto que nos é estranho, passível de ser observado numa atitude de neutralidade, e que, assim, consigamos colocarmos simplesmente do lado de fora do discurso da modernidade (HABERMAS, 1990, p. 11, apud GOERGEN, 2001a, p. 30).

Apesar de Lyotard e Habermas tomarem posições diametralmente opostas com relação à idéia de progresso da racionalidade iluminista, ambos têm uma certa visão crítica da modernidade.

Segundo Goergen (2001a, p. 30-31), ambos os autores desconfiam dos metarrelatos que legitimavam a marcha histórica da humanidade em direção à emancipação. No entanto os motivos que levam à essa desconfiança são de ordem distinta: Lyotard proclama a falência da racionalidade moderna, voltando-se contra o conceito iluminista da razão, sua universalidade e sua visão da história como uma seqüência de eventos teleologicamente ordenados, inscritos no “curso unitário da história, de sentido determinado e desenvolvimento emancipatório”.

Já Habermas defende a racionalidade, embora com correções de percurso, criticando principalmente “o caráter de necessidade assumido pela idéia de progresso”, sem negar o projeto iluminista e sua crença na possibilidade de progresso guiado pela razão. Assim o autor não vê no fracasso dos projetos emancipatórios modernos motivo para invalidá-los em seu fundamento teórico.

O ponto central do debate em termos políticos, éticos e educativos entre Habermas e Lyotard é exatamente a questão do fim dos metarrelatos, pois para os pós-modernos sustentarem sua dissolução, é necessário desconsiderar toda a ação legitimante e por conseguinte negar toda a capacidade de se mostrar opções históricas. Isso significaria abrir mão de qualquer projeto emancipador para a sociedade, o que daria lugar ao relativismo consciente. Tal visão leva Habermas a qualificar os pós-modernos de neoconservadores, já que ao negarem a possibilidade de um projeto social emancipador, colocam o real como algo caótico e casual, negando toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento para aqueles que não foram beneficiados pelo progresso. Desta forma, Habermas, preocupado em livrar a razão do relativismo consciente, aposta na possibilidade de se construir princípios de validade que vão além da “perspectiva de uma cultura determinada com base na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários de argumentação” (HABERMAS, 1989, p.143 apud GOERGEN, 2001a, p. 37).

Assim o autor busca dar uma solução para a grande questão do debate entre modernos e pós-modernos procurando encontrar princípios gerais que orientem o agir humano através do que Goergen (2001a, p. 43) chama de uma teoria social com base na interação mediada pela linguagem, uma teoria consensual da verdade e por último, uma “nova teoria moral, a ética discursiva”.

3.2.3. Habermas, o Agir comunicativo e a Ética do Discurso

Segundo Herrero (2001, p. 163), a “Ética do Discurso”, fundada por K. O. Apel na década de 1970, foi posteriormente desenvolvida com profundas modificações por Habermas na década de 1980, tornando-se uma das mais proeminentes tendências contemporâneas de renovação da ética. Esta corrente se inscreve no âmbito da Teoria do Agir Comunicativo⁵ (1981), a qual procura colocar o conceito de verdade em novas bases a partir do processo de comunicação.

Para Herrero (2001, p. 163), foi no cenário de grande desenvolvimento científico e tecnológico, o qual colocava novos desafios e responsabilidades para a humanidade, que se fez necessária a elaboração de um novo marco teórico, que possibilitasse a solução dos novos problemas éticos que se apresentaram.

⁵ Segundo Goergen (2001a, p. 41), essa teoria “é certamente a obra mais abrangente e fundamental de Habermas”, ainda sem tradução para a língua portuguesa.

Ainda segundo o autor (2001, p. 163), foi a “descoberta da linguagem na 2ª metade do século XX como médium intransponível de toda reflexão teórica e prática”, que possibilitou o surgimento da Ética do Discurso como um novo marco teórico. A descoberta de que a linguagem está presente em toda a comunicação humana leva à conclusão de que é através dela que se dá a interação. Nessa perspectiva, a linguagem mediatiza todo sentido e validade através dos sinais lingüísticos que representam

algo diferente de si para os intérpretes,” já que todo sinal implica: a) uma relação com a coisa representada, mediatiza algo do mundo; b) uma relação com o significado, isto é, mediatiza algo como algo significativo, que pertence a um sistema lingüístico; e c) uma relação com seus intérpretes, isto é, mediatiza algo como algo significativo que tem que ser interpretado pelos membros de uma comunidade lingüística. Enfim, foi a observação de que a linguagem está presente em toda a comunicação humana que leva à conclusão de que a interação se dá através da linguagem. Isso significa: já no uso dos sinais de uma língua está presente a dimensão pragmática da linguagem, isto é, a relação dos sinais com os sujeitos e com o uso que estes fazem dos sinais, e como tal ela integra as dimensões semântica e sintática (HERRERO, 2001, p. 166).

Para Goergen (2001a, p. 40), a Teoria do Agir Comunicativo e a Ética do Discurso representam a tentativa de superação do paradigma da filosofia da subjetividade, da ênfase na consciência individual, no “eu” cuja origem remonta à formulação de Descartes, visando alcançar o paradigma da intersubjetividade.

Segundo Konder (2003, p. 159), Habermas é contrário à idéia positivista segundo a qual a relação com sujeitos humanos deve partir de uma análise com extrema objetividade, como se esses fossem “coisas”. Por outro lado, Habermas não vê como um bom fundamento epistemológico para uma teoria que tenha a pretensão de entender a dinâmica da realidade social, uma “concepção baseada em sujeitos individuais e em subjetividades coletivas”, em visões de líder, herói, classe ou povo, por exemplo. No seu ponto de vista, o que nos dá a possibilidade de compreender a realidade social com um certo grau de objetividade é a *intersubjetividade*.

Konder (2003, p. 160) afirma que o sujeito se constitui na interação, sendo a dinâmica das relações que são mantidas entre as pessoas anterior à dinâmica das subjetividades individuais. Para o autor, é a linguagem que nos possibilita compreender “a inserção da dinâmica das subjetividades na dinâmica da intersubjetividade (da interação)”.

Assim, Konder (2003, p. 160) explica que Habermas atenta para o fato de que “a linguagem constitui o contexto objetivo que permite a compreensão das ações sociais”, porém observa que a participação da linguagem na constituição do contexto ocorre

sempre em conexão com o trabalho e o exercício do poder, isto é, em conexão com “a dominação de seres humanos uns pelos outros”.

Para Moraes e Muricy (2004, p. 256), Habermas objetiva caracterizar as sociedades da contemporaneidade como sociedades *racionalizadas*. Para ele as sociedades contemporâneas apresentam um tipo específico de racionalidade, diferente do conceito de razão da tradição filosófica, a qual denomina racionalidade instrumental. Este tipo de racionalidade se baseia na organização dos meios para atingir determinados fins, conceito esse já empregado anteriormente por Max Weber, sendo retomado posteriormente na diagnose da modernidade, proposta pela primeira geração da Escola de Frankfurt.

Segundo o próprio Habermas (1975, p. 303):

Max Weber introduziu o conceito de “racionalidade” a fim de determinar a forma da atividade econômica capitalista, das relações de direito privado burguesas e da dominação burocrática. Racionalização quer dizer, antes de mais nada, ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também os outros domínios da vida...

No entanto, com este conceito, Habermas não pretende apenas fazer a descrição do nosso mundo, cada vez mais sujeito às regras da racionalidade instrumental. Nas palavras de Moraes e Muricy (2004, p. 258), a intenção de Habermas, na linha dos estudiosos que o precederam na Escola de Frankfurt é

a denúncia de que nesse mundo tecnicizado, orientado basicamente pelas preocupações relativas ao desenvolvimento acelerado da economia, uma das dimensões genuínas da espécie humana – a linguagem e a possibilidade de com ela nos comunicarmos – termina por se submeter também às regras de natureza técnica e por perder, dessa forma, sua autonomia.

Ainda segundo Moraes e Muricy (2004, p. 258):

Para fundamentar seu diagnóstico, Habermas parte de uma teoria da ação que reconhece duas esferas diferentes da atividade humana – o trabalho, ou esfera do agir-racional-com-respeito-a-fins, e a interação. Cada uma dessas esferas se rege por critérios próprios. Mas o que ocorre na contemporaneidade é que os critérios que regem a esfera da interação ou da comunicação tendem a ser absorvidos pelos critérios que regem a esfera do trabalho. É essa absorção da esfera da interação ou da comunicação pela esfera do trabalho o grande sonho da tecnocracia.

Assim Habermas estabelece uma importante distinção entre ação instrumental e ação comunicativa. Para Habermas, a consequência mais nefasta do domínio da esfera do trabalho sobre a esfera da comunicação é o fato de ela não ser percebida pela massa da população, que fica cada vez mais despolitizada.

Konder cita Habermas (2003, p. 130):

Com a institucionalização do progresso técnico e científico – escreveu Habermas – “apaga-se da consciência dos homens o dualismo do trabalho e da interação” (Habermas, 1973a, p. 44). “A evolução do sistema social *parece* ser determinada pela lógica do progresso científico e técnico” (ibidem, p. 45).

E complementa:

As massas se deixam despolitizar, as pessoas se autocoisificam voluntariamente. A ideologia não precisa se impor de cima para baixo, porque funciona como se estivesse implícita na consciência da população despolitizada (KONDER, 2003, p. 132).

Em oposição ao conceito de “razão instrumental”, Habermas enfatiza a “razão comunicativa”, ligada à linguagem e de fundamental importância, já que todos os falantes têm um interesse em comum: o entendimento mútuo.

Assim, segundo Konder (2003, p. 132), com o intuito de contribuir mais efetivamente para fortalecer a “razão comunicativa” e limitar o poder da “razão instrumental”, Habermas criou o conceito de “mundo da vida”⁶. Segundo Macey (2001, p. 174):

Habermas descreve o “mundo da vida” (*Lebenswelt*) como o mundo das ações e crenças cotidianas e o identifica de uma maneira ampla com a esfera pública e a sociedade civil. A divisão do trabalho, o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação de conhecimento resulta no emergir de um número de “sistemas” com um papel de “direção”, de tomada de decisões ou um papel institucional. Os sistemas são livres de todas as coerções morais e agem de acordo com os fins e os meios lógicos da ação estratégica, ou o que Adorno e Horkheimer chamam de “razão instrumental”. Os sistemas tendem a evoluir para uma pseudo-natureza alienada, contra a qual não se pode recorrer e que constantemente ameaça invadir ou colonizar o mundo da vida; o papel do pensamento crítico é defender o mundo da vida contra os abusos dos sistemas através da mediação das duas camadas da existência social e do fornecimento de uma ligação entre os “saberes dos experts” e a ação cotidiana⁷.

Macey (2001, p. 174) ainda completa afirmando que a linguagem controla a esfera do mundo da vida, através da qual se realiza tanto a socialização quanto o reconhecimento intersubjetivo que permite aos indivíduos se relacionarem. Goergen (2001a, p. 42) pontua que no mundo da vida prevalece a ação comunicativa enquanto que no mundo sistêmico prevalece a ação instrumental. Para o autor, os dois mundos são

⁶ Segundo Claude Picché, o conceito de mundo da vida foi tomado de empréstimo por Habermas a Husserl e foi empregado em *Problemas de legitimação do capitalismo tardio* (1973, p.9). Ao longo de sua obra este conceito manteve um significado constante. No entanto sofreu uma importante reavaliação. Para este trabalho utilizaremos a visão de Habermas para o mundo da vida adotada a partir dos anos 1980. O texto “Edmund Husserl sobre o mundo da vida, a filosofia e a ciência” (1990) é um bom representante dessa nova visão (ARAUJO; BARBOSA, 2003, p. 18).

⁷ Tradução nossa.

interrelacionados, porém observa que esses mundos estão se desacoplando. Para tanto cita Habermas:

Se se projeta esta tendência evolutiva até o desacoplamento entre o sistema e o mundo da vida sobre o plano de uma história das formas sistêmicas de entendimento, fica evidente a irrefreável ironia do processo histórico universal de ilustração: a racionalização do mundo da vida torna possível um aumento da complexidade sistêmica, complexidade que se hipertrofia até o ponto em que os imperativos sistêmicos, já sem nenhuma resistência, superam a capacidade de absorção do mundo da vida, o qual fica instrumentalizado por eles (HABERMAS, 1999, p. 2.119, apud GOERGEN, 2001a, p. 42).

Ainda segundo Goergen (2001a, p. 42), a intenção de Habermas é apontar a colonização do *mundo da vida* pelo *mundo sistêmico* como uma das patologias da modernidade, fazendo com que esferas que normalmente deveriam ser mediadas pela ação comunicativa, como a esfera familiar, por exemplo, passem a ser mediadas pelo poder e pelo dinheiro, em substituição à argumentação visando o entendimento mútuo. Para Habermas a solução do impasse estaria na descolonização do *mundo da vida*, restaurando-se a espontaneidade, a sociabilidade, e a solidariedade, típicas dos processos de interação.

Nessa perspectiva, segundo Konder (2003, p. 131), eliminar-se-ia a diferença entre a prática e a técnica, possibilitando o alcance de uma “compreensão crítica do núcleo ideológico” da consciência tecnocrática, a qual levou a ciência a não mais ter “virtudes éticas e educativas”, passando a não mais pensar criticamente sobre si própria.

Assim, nas palavras de Konder (2003, p. 133):

“A perspectiva da emancipação”, para Habermas, “não resulta, de modo nenhum, do paradigma da produção, mas sim do paradigma do agir orientado no sentido do entendimento mútuo” (Habermas, 1990, p. 87). “O paradigma do conhecimento de objetos tem de ser substituído pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir” (idem, p. 276). Se a reflexão insistir em tomar como seu ponto de partida a subjetividade, e não a intersubjetividade, a interação lingüísticamente mediada, então ela, a reflexão, não conseguirá contribuir para a efetiva emancipação dos seres humanos no âmbito do *mundo da vida*.

Goergen (2001a, p. 43) reitera que para Habermas, a constituição do sujeito consciente de si e de seus atos, responsável por suas ações se dá no interior de processos de interação, sendo que o agir comunicativo permitiria a transição da subjetividade para a intersubjetividade, além da criação de um relacionamento “diferenciado com o mundo objetivo”. Outro fator de suma importância colocado pelo autor, é que através dessa forma de relacionamento privilegiada entre os indivíduos, podem-se tornar claras as expectativas das pessoas umas em relação às outras, fixar normas de comportamento e

sanções, questionar/validar valores ou normas”, zelando para o bom cumprimento do que for acordado entre elas.

Para Habermas (1990, p. 13):

O interesse comunicativo se enraíza nas estruturas da ação comunicativa, pela qual os homens se relacionam entre si, por meio de normas lingüísticamente articuladas, e cujo objetivo é o entendimento mútuo. Ambas as formas de conhecimento, geradas pelos respectivos interesses, servem a um interesse fundamental: o da emancipação da espécie. O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas necessidades ajudando-o a libertar-se da natureza exterior (por meio da produção); o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social.

Assim, Habermas se apóia no discurso argumentativo para fundamentar sua ética, formulando-a em termos de uma teoria da ação comunicativa a qual permite o desmascaramento da ideologia e a tomada da razão emancipadora.

Herrero destaca o caráter histórico e situacional como um pressuposto real do discurso argumentativo:

Quando nós argumentamos, não o fazemos no ponto zero da história, (...), mas nós já estamos na história, isto é, nós argumentamos numa *situação histórica determinada do mundo da vida*. Isso significa: junto com o *a priori* (transcendental) da argumentação encontramos o *a priori da situação*, que nós já sempre temos que pressupor para o ser-nomundo do homem e que igualmente terá que ser considerado, porque ele é um pressuposto real do discurso argumentativo (HERRERO, 2001, p. 175).

Essa afirmação chama nossa atenção para o fato de que ao argumentarmos, estamos inseridos numa comunidade real de comunicação a qual nos envolve e condiciona nossa argumentação. Essa limitação, antes de se constituir num entrave para a solução dos problemas sociais, é um sinal de nossa importância como co-responsáveis para a solução racional e consensual dos impasses que aparecem no momento histórico atual através da argumentação.

Em sua obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo*⁸ (1983), originalmente publicada dois anos após a *Teoria do Agir Comunicativo*⁹ (1981), Habermas faz uma

⁸ Pode-se observar que sua obra recebe múltiplas influências. Não é nossa intenção aqui explanar minuciosamente sobre cada uma delas. Iremos apenas citar algumas dessas influências a título de ilustrar a complexidade e a abrangência do trabalho do autor. Segundo Silva (2005) este trabalho recebe influências de Kant, bem como de Georg W. F. Hegel no sentido de fazer uma distinção entre os conceitos de eticidade e moralidade: a eticidade está relacionada a “valores subjetivos, contextuais e históricos”, ao passo que a moralidade se relaciona a “regras e sistemas de condutas gerais”. Além desses autores, percebe-se a influência de George Herbert Mead, com a idéia de comunicação como uma interação entre pessoas capazes de adotar o ponto de vista de seu interlocutor; Charles Sanders Pierce com “a noção de pragmatismo e falibalismo da razão”; Sigmund Freud, com o modelo terapêutico de discurso, apto a “esclarecer as distorções do ouvinte”. Max o inspirou com uma visão “de um mundo dominado pelas lutas de poder. Nota-se também a influência de John Rawls na noção de situação ideal de fala, de Apel, com a idéia das pressuposições pragmáticas

reflexão sobre o caráter dialógico da moral, explicita o princípio de ética do discurso, assim como formula seu programa de fundamentação.

Para Habermas (2003, p. 148):

A ética do Discurso não dá nenhuma orientação conteudística, mas sim, um procedimento rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame de validade de normas consideradas hipoteticamente.

Assim, Habermas em sua teoria de argumentação moral introduz “um princípio moral que, enquanto regra de argumentação, desempenha um papel equivalente ao princípio da indução no Discurso da ciência empírica” (2003, p. 84). Sobre o discurso argumentativo, Habermas (2003, p. 111), afirma que este se apresenta como um processo de comunicação em busca de um acordo motivado pela razão, devendo satisfazer a “condições inverossímeis”:

No discurso argumentativo, mostram-se estruturas de uma situação de fala que está particularmente imunizada contra a repressão e a desigualdade: ela apresenta-se como uma forma de comunicação suficientemente aproximada de condições ideais. Eis por que tentei, há tempos, descrever os pressupostos da argumentação como determinações de uma situação de fala ideal; (...) hoje, ainda, parece-me acertada a intenção de reconstruir aquelas condições universais de simetria que todo falante competente, na medida em que pensa entrar de todo numa argumentação, tem que pressupor como suficientemente preenchidas. (...) Os participantes de uma argumentação não podem se esquivar à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, em razão de características a se descreverem formalmente exclui toda coerção atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do argumento melhor, e que ela assim neutraliza todos os motivos, com exceção do motivo da busca cooperativa da verdade.

Habermas (2003, p. 86) observa o aspecto impessoal ou universal dos mandamentos morais válidos e afirma:

Só é imparcial o ponto de vista a partir do qual são passíveis de universalização exatamente aquelas normas que, por encarnarem manifestamente um interesse comum a todos os concernidos, podem contar com o assentimento universal – e, nesta medida, merecem reconhecimento intersubjetivo. A formação imparcial do juízo exprime-se, por conseguinte,

universais de uma argumentação consensual; de Kohlberg, com sua teoria do desenvolvimento moral; de Piaget, que conforme Habermas (2003, p. 24), concebe a racionalidade como um mecanismo de aprendizagem que leva, através das etapas de maturação do indivíduo, ao desenvolvimento cognitivo. O ápice desse desenvolvimento seria uma “compreensão descentrada do mundo”. Estas seriam, entre outras, algumas das influências observadas no trabalho do autor.

⁹ Obra que, como já dito anteriormente, contém as origens de uma sociedade que se apóia numa racionalidade comunicativa.

em um princípio que força *cada um*, no círculo dos concernidos, a adotar, quando da ponderação dos interesses, a perspectiva de *todos os outros*. O princípio de universalização deve forçar aquela troca de papéis universal que G. H. Mead descreve como “ideal role-taking” (“adoção ideal de papéis”) ou “universal discourse”.

Desta forma Habermas baseia sua ética discursiva no princípio moral de universalização ao qual nos referimos acima. Segundo ele (2003, p. 116), “único princípio moral”, pertencente à lógica do Discurso prático e valendo como regra da argumentação.

Nessa perspectiva, como bem pontuado por Prestes (2005), Habermas, através de sua ética discursiva, apresenta não só “um universalismo dialógico” como também uma “reconstrução da razão prática à luz do paradigma da linguagem”. Segundo a autora:

A fundamentação moral depende da linguagem que é constringida por padrões normativos universais. Somente no discurso racional as regras podem adquirir aceitabilidade e normatividade universal. Quando as pessoas falam com vistas ao entendimento, estão pressupostas três pretensões de validade, com caráter universal:

- a veracidade da intenção de quem fala (pretensão de **veracidade**);
- a pretensão de que o conteúdo enunciado seja verdadeiro (pretensão de **verdade**);
- a pretensão de que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente (pretensão de **justiça**)

A verdade das normas, que sempre representam as expectativas recíprocas dos participantes, deve ser buscada em pretensões de validade, resgatáveis apenas no interior do discurso.

Habermas (2003, p. 147) denomina o princípio moral da universalização, referindo-se a ele como “U”, ao qual oferece a formulação que se segue:

(U) Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal* para a satisfação dos interesses de *todo* indivíduo possam ser aceitas sem coação por *todos* os concernidos.

Além do *princípio de universalização* (U), Habermas propõe o *princípio da ética do Discurso* (D), o qual destacamos abaixo:

Só podem reclamar validez as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos, enquanto participantes de um Discurso prático¹⁰ (HABERMAS, 2003, p. 116).

Assim, Habermas imprime um caráter processual à ética do Discurso para assegurar a imparcialidade da formação do juízo e assevera:

¹⁰ Entende-se por Discurso prático um discurso produzido numa determinada situação histórica do mundo da vida.

“D” serve para nos tornar conscientes de que “U” exprime tão-somente o conteúdo normativo de um processo de formação discursiva da vontade e, por isso, deve ser cuidadosamente distinguido dos conteúdos da argumentação. *Todos* os conteúdos, mesmo os concernentes a normas de ação não importa quão fundamentais estas sejam, têm que ser colocados na dependência dos Discursos reais (ou empreendidos substitutivamente e conduzidos advocaticamente). O princípio da ética do Discurso proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiem e se fixem *de uma vez por todas* numa teoria moral determinados conteúdos normativos (...) (HABERMAS, 2003, p. 149).

Habermas (2003, p. 116) assevera que o princípio “U” é o único princípio moral que serve como regra de argumentação, devendo ser distinguido:

- de quaisquer princípios ou normas básicas contedísticas, que só podem constituir o objeto de argumentações morais;
- do conteúdo normativo das pressuposições da argumentação, que podem ser explicitadas sob a forma de regras (...);
- de “D”, o princípio da ética do Discurso, que exprime a idéia fundamental de uma teoria moral, mas não pertence à lógica da argumentação.

À semelhança da ética Kantiana, sua ética é também formal, pois tem a universalidade como sua premissa principal. No entanto, diferentemente de Kant, Habermas reformula o conceito de universalidade, fazendo-o assumir outra característica.

Beltrán (2005) afirma que Habermas parte da concepção de que “dever fazer algo” também supõe “ter razões para fazer algo”. Assim a racionalidade do ato moral não é meramente subjetiva; enquanto só se refere ao indivíduo ou meramente objetiva enquanto é universal e comum a todos. Ela é principalmente intersubjetiva.

Relembrando o conceito de transcendência do feito moral segundo Kant, Beltrán argumenta que este acreditava numa felicidade universal, na qual haveria uma coincidência entre a felicidade subjetiva e objetiva. Habermas suprime esta transcendência transformando-a em intersubjetividade: Para que haja a coincidência entre a felicidade concreta e a felicidade universal, os indivíduos devem chegar a uma concepção de felicidade universal a partir de um consenso obtido através de um diálogo racional. Este consenso seria atingido após a verificação e legitimação de um argumento por parte de todos os indivíduos participantes do discurso.

Segundo Guazzelli (2005), o formalismo permite que os conteúdos morais concretos presentes em cada cultura ou situação histórica variem apesar de a forma do juízo moral continuar a mesma: universal e fundamentada na razão.

Assim, poderemos acrescentar mais uma característica à Ética Habermasiana: ela é cognitivista no sentido de que parte da razão para alcançar a perspectiva moral, pois a razão é a única faculdade humana com a capacidade de estabelecer a lei moral.

A partir das características da ética habermasiana apresentadas acima, podemos observar que ela representa um avanço na tentativa de alcançar um ponto intermediário no debate que se trava na ética contemporânea: a dicotomia entre o universal e o particular, em outras palavras, uma tentativa de conciliação entre a validade universal de princípios éticos e os diversos e legítimos interesses de culturas plurais no mundo contemporâneo. Podemos dizer que Habermas estabelece a primazia do *discurso*, instância na qual os indivíduos, por meio de uma argumentação racional visam atingir o consenso. Assim, através de Habermas há uma *re-transcendentalização* da filosofia fazendo com que todas as instituições culturais legitimem-se pelo *discurso*, instituição colocada num nível superior às demais, através de argumentos.

No entanto, há teóricos que discordam do seu ponto de vista, conforme veremos na subseção a seguir.

3.2.4. Limitações da ética do Discurso habermasiana

Apesar de a ética do Discurso oferecer vários pontos positivos para o debate sobre a ética contemporânea, esta teoria também tem sido alvo de diversas críticas, algumas mais bem fundadas, outras mais exageradas, consequência de uma leitura parcial da obra do autor. De uma forma geral, essas críticas apontam para certas limitações de sua teoria. Faremos, então, a partir deste segmento, a apresentação de algumas críticas feitas contra a ética do discurso desenvolvida por Habermas que encontramos no percurso de nossa pesquisa, com o intuito de oferecer ao leitor a possibilidade de construir uma posição crítica em relação a Habermas.

Uma dessas críticas diz respeito ao caráter universal, abstrato, de sua ética, a qual parte de uma condição dada *a priori*, qual seja a da existência de uma comunidade de comunicação ideal, onde todos os agentes com igualdade de posição interagem no jogo de argumentação.

Silva (2005), comenta que Ernst Tugendhat (Lições sobre Ética, 1993) já criticava as pressuposições da situação de fala ideal, argumentando que as condições igualitárias dos falantes requeriam um forte conteúdo moral, fazendo com que a moral estivesse contida em todo o procedimento argumentativo antes mesmo de ser fundada pelo consenso.

Langlois (2003, p. 54) afirma que os discursos morais: “... não podem honrar suas pretensões de racionalidade a não ser mantendo-se imanentes às situações práticas

concretas, e portanto renunciando a serem concebidos a partir do ponto de vista de uma situação ideal de fala.” A fim de ilustrar sua posição, o autor faz referência ao princípio “U”, que a seu ver, torna o juízo moral impossível. Nas palavras de Langlois (2003, p. 58), a regra de universalização¹¹

concebe, com efeito, a justificação normativa das ações como o resultado de um processo argumentativo responsável *ao mesmo tempo* por orientar a práxis humana e sobrepujar suas determinações espaciotemporais... É assim que, para Habermas, “o acordo que é exigido de todos *transcende* os limites de cada comunidade concreta”.

Cirne-Lima, (2001, p. 212) pontua que a crítica existente contra a ética do discurso refere-se aos princípios “D” e “U” de Habermas, cujo caráter formal e procedimental não basta para estabelecer na roda do discurso o que é certo ou errado, sendo necessário um terceiro princípio que incluiria as razões postas na roda do discurso. Apesar de Habermas admitir que devem ser apresentadas razões, não formula um terceiro princípio. Segundo Cirne-Lima (2001, p. 228):

Habermas cometeu um erro em “pensar o princípio de universalização como um universal abstrato (...)”. O universal pensado assim, é uma classe (...), é um constructo lingüístico, um fruto da criação coletiva, e é por isso algo arbitrário. (...) O princípio de universalização, entendido desta forma, como universal abstrato, não leva a um critério universal do dever-ser que seja defensável, porque universal tomado nesse sentido significa sempre algo particular, histórico, contingente e necessário, pertencente a uma determinada cultura.

Além dessa crítica, Ipperciel (2003, p. 133-134), também cita uma crítica ao formalismo habermasiano proposta por Richard Bernstein:

Penso (...) que existe no coração do discurso teórico de Habermas sobre a moral e o direito um problema fundamental não resolvido por ele. Quanto mais ele insiste na “pureza” dos pressupostos comunicativos do discurso, no fato de que eles sejam incólumes a toda contaminação por implicações étnicas e que a “força de legitimação” da moralidade, do direito e da democracia repouse exclusiva e unicamente sobre os pressupostos comunicativos da argumentação, mais sua teoria confina no vazio formal.

Segundo Ipperciel, o formalismo, apesar de estar bem presente na ética do discurso, não ocorre com exclusividade. Para este autor, tal formalismo é sujeito a sofrer os efeitos da censura da falta de uma reflexão teórica sobre os elementos não-formais da ética do discurso.

A ênfase colocada por Habermas no componente moral de utilização da razão, provavelmente é o que levou certos comentaristas a criticar o formalismo de sua ética do

¹¹ Relembrando o que já foi anteriormente exposto, agora nas palavras de Langlois (2003, p. 58), o princípio “U” estabelece que: toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e feitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal*, para a satisfação dos interesses de *todo* indivíduo, possam ser aceitos sem coação por *todos* os concernidos.

discurso, pois de acordo com sua teoria, a matéria ou o conteúdo da norma não são levados em consideração, pois vão variar no tempo e na história. O que importa é a forma pela qual se estabelece a norma, não havendo preocupação em se estabelecer um mínimo de valores morais.¹²

Devido ao seu caráter universal e formal, torna-se extremamente difícil, senão impossível colocar a ética do discurso em prática, especialmente em contextos culturais e regionais onde a desigualdade, o conflito e a irracionalidade imperam. Tal situação leva essa ética a assumir contornos utópicos.

Como bem colocado por Wolkmer (2005):

[De fato,] a proposta da ética discursiva parte de uma visão de sociedade quase perfeita constituída por homens competentes, livres, conscientes e maduros, prevalecendo sempre a lógica do melhor argumento possível. Em outros termos, dir-se-ia que tal desiderato parte das premissas básicas de que haja uma condição pública dada “a priori” (comunidade de comunicação ideal), que todos os agentes participem por livre consenso e que todos os sujeitos integrantes do jogo argumentativo sejam iguais. Diante disso, verificam-se reais dificuldades para situar e utilizar a ética discursiva universal nas condições das comunidades sócio-políticas do capitalismo periférico, cujo cenário é composto por sujeitos alienados, espoliados e desiguais. Sem negar o mérito de um projeto ético calcado em princípios fundantes universais (vida, liberdade, justiça) almejados, presentes e únicos em qualquer situação histórica ou experiência cultural, devem-se também contemplar valores éticos particulares (que, uma vez reconhecidos pela comunidade internacional, poderão alcançar universalidade), inerentes às especificidades valorativas da pluralidade das formas históricas de vida – aparecendo neste contexto, como prioridade regional, a emancipação, autonomia, solidariedade e justiça. O que deveras acontece é que na “comunidade de comunicação real”, hegemônica e central, o “outro” (o sujeito espoliado e dominado do mundo periférico) que deveria ser a condição fundante, na verdade, é ignorado, silenciado e excluído, porque não é livre nem “competente” para participar da consensualidade discursiva e do jogo lingüístico argumentativo.

Pelo que foi exposto acima, há muitas controvérsias a respeito da ética do Discurso proposta por Habermas. No entanto, devemos admitir que ela representa um avanço no sentido de apresentar uma alternativa para a questão de se estabelecer a harmonia entre o universal e o particular, ou seja, entre o coletivo e individual. Tal ética, baseada na primazia do discurso, na capacidade racional e humana, de através do diálogo apresentar bons argumentos, abre espaço para o entendimento mútuo e o consenso, possibilitando a formulação de normas universais que orientem a ação.

Apesar de suas limitações, a ética do Discurso, por sua posição anti-essencialista, que rejeita normas morais definidas *a priori*, mas defende normas construídas em situações

¹² A esse respeito Prestes (2005) recomenda a leitura do artigo *Ética Iluminista e Ética Discursiva*, na publicação Jürgen Habermas: 60 anos, 1989.

históricas específicas; pela ênfase na noção de responsabilidade histórica dos sujeitos sociais; por sua ênfase na natureza dialógica da moral; pelo esforço de superar uma visão psicologizante do sujeito moral baseado na consciência individual e conseqüente valorização do sujeito moral que se constitui na interação (intersubjetividade); pela sua rejeição à racionalidade instrumental e ênfase na racionalidade comunicativa, que se orienta não para a consecução de fins/objetivos, mas para o entendimento mútuo de todos os envolvidos; priorizando o “mundo da vida” ao “mundo sistêmico”; por todos estes motivos, a Ética do Discurso apresenta-se como uma forte candidata a fornecer subsídios teóricos para intervenções pedagógicas voltadas para a dimensão ética na educação.

Na próxima subseção discutiremos a questão da ética no âmbito da educação, destacando sua relevância e sua relação dialógica com o social, bem como as duas dimensões da função da educação.

3.2.5. A Ética no espaço de educação

Rios (2003, p. 34) ressalta a função da escola na transmissão de significados sociais ou simbólicos. Para a autora, a escola “é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade”.

Entretanto, a autora (2003, p. 36), atenta à questão da ideologia¹³, aponta a necessidade de um olhar crítico que denuncie suas artimanhas:

Isso é evidente na escola brasileira. O discurso liberal permeia, entre nós, as propostas oficiais e muitas das concepções dos próprios educadores. Para não cairmos na armadilha do discurso, é necessário considerar sempre a prática concreta que se desenvolve no sistema escolar como um todo, e procurar superar a dominação, para a qual vemos que a escola tem contribuído, a pretexto de construir uma sociedade aberta e democrática, como afirma Cunha (1975).

Assim, uma análise crítica da relação escola-sociedade nos levará à constatação da existência de duas posições, uma positiva e outra negativa. De um lado, temos a visão de

¹³ Sobre a escola em particular, são estas as palavras de Althusser: “É pelo aprendizado dos saberes envolvidos no repisar maciço da ideologia da classe dominante que são, em grande parte, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações dos explorados com os exploradores e dos exploradores com os explorados. Naturalmente, os mecanismos que produzem esse resultado, vital para o regime capitalista, são encobertos e ocultados por uma ideologia da escola, universalmente dominante: uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, desprovido por ideologia (por ser... laico), onde os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são entregues (em completa confiança) pelos “pais” (também eles livres, isto é, proprietários de seus filhos), abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade de adultos, através de seu próprio exemplo, do saber, da literatura, e de suas virtudes “libertadoras” (ŽIŽEK, 1996, p. 122).

escola que, segundo Rios (2003, p. 37) seria classificada como “otimista e ingênua”: a escola como mola propulsora da mudança social. De outro lado, temos uma visão “pessimista” da escola, esta sendo vista como mera “reprodutora dos valores no âmbito escolar” e segundo a qual não há o que fazer já que a sociedade apresenta tantos problemas.

Segundo Rios (2003, p. 37-38), ambas as visões não dão conta do que realmente acontece, pois “vêm apenas *uma* das funções desempenhadas pela escola”.

Para a autora:

A escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatores que estimulam as mudanças sociais, nem muito menos numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação *dialética* – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função *contraditória* – ao mesmo tempo que é fator de manutenção, ela transforma a cultura (RIOS, 2003, p. 38).

Assim, ainda conforme Rios (2003, p. 38), o processo educativo consiste em um conjunto de práticas que ao mesmo tempo mantêm e transformam a estrutura do social. Desta forma, uma análise mais apurada permite-nos compreender as limitações e potencialidades da prática educativa.

Primeiramente, devemos observar a educação a partir de uma perspectiva política e assim verificaremos o que Rios (2003, p. 39) chama de *autonomia relativa* da escola perante o sistema social, já que nela, nas atitudes dos educadores, encontramos mecanismos de poder. Segundo Rios (2003, p. 39-40) “a ação dos homens em sociedade, produzindo sua vida e conferindo-lhe significado, é uma ação que tem um caráter *político*. Isso significa dizer, (...), que o poder é um elemento presente como constituinte do social”.

E complementa:

A atividade dos homens em sociedade tem sempre um caráter político, na medida em que a organização da vida material de uma maneira peculiar determina, ao mesmo tempo, uma maneira peculiar de organização das idéias e das relações de poder. Não há vida social que não seja política – é em função de fins específicos, definidos por certos interesses, que os homens estabelecem suas relações com a natureza e uns com os outros, articulando em sua ação sua vontade com as condições concretas do contexto em que vivem (RIOS, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva, Rios (2003, p. 42) afirma que a função da educação possui duas dimensões: uma política e outra técnica, que se relacionam dialeticamente, sendo que é na articulação do pedagógico com o social, entendido como um todo, que se dá a dimensão política da educação.

Partindo da idéia de que a educação escolar objetiva a socialização do saber, a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, levando à produção de novos conhecimentos, podemos dizer que a dimensão técnica reside na criação de conteúdos e técnicas que garantam “a apreensão do saber pelos sujeitos e a atuação no sentido da descoberta e da invenção.” No entanto os conteúdos e as técnicas *não* são neutros. Eles são “selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade.” É aí que reside a função política da educação. Referindo-se a Saviani (1980, 2003, apud RIOS, 2003, p. 43), a autora afirma: “A escola está sempre *posicionada* no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar *e/ou* transformar a sociedade.”

Assim, a autora afirma que a escola tem servido como um instrumento para a transmissão de ideologia, não só em relação às técnicas e conteúdos, como também no que diz respeito à atitude dos educadores “que nela desenvolvem sua prática”. Para reforçar seu ponto de vista, a autora cita Cury:

A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, e voltada para o atendimento de cada um como indivíduo. Por isso, a função técnica não se funda em si, nem se resolve nela mesma. Ela se distingue (didaticamente) da função política, mas não está separada dela. Sua inteligibilidade *in totum* se explicita na intencionalidade que emerge da própria prática social. A função técnica liga-se indissolivelmente à função política, e é por essa envolvida e assumida. Esse envolvimento, de acordo com o ponto de vista de classe, situa o educativo no político e o refere ao econômico (CURY, 1985, p.62 apud RIOS, 2003, p. 43).

Rios (2003, p. 48), apontando o lugar da ética na filosofia de educação, apresenta a ética como mediadora das duas dimensões, pois esta perpassa a definição e a organização do conhecimento que será transmitido na escola, ao mesmo tempo que perpassa os rumos que o conhecimento tomará na sociedade.

Além desse aspecto, a questão ética está presente em todas as relações humanas do convívio escolar: na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-pais e responsáveis, só para citar algumas a título de exemplo e na própria relação do professor consigo mesmo, através de uma reflexão crítica sobre os conteúdos selecionados, sobre as técnicas adotadas e sobre suas atitudes em relação ao seu trabalho.

Segundo Rios (2003, p. 53), é necessário

(...) resgatar o (...) sentido autêntico da ética, apelando para a contribuição que esta pode trazer, ligada, na filosofia da práxis, às ciências do social, buscando discutir os valores morais dominantes na sociedade. O destaque à perspectiva ética da competência pode ajudar-nos a desvelar certos elementos constituintes da ideologia que permeia nossa educação.

Relacionando o que foi exposto acima à nossa reflexão sobre os PCN, poderíamos dizer que eles representam não só uma tentativa de intervenção nos conteúdos escolares, como também uma tentativa de intervenção no cotidiano da prática educativa, correspondendo respectivamente às dimensões técnica e política da educação. Esse documento, produzido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, que prescreve e orienta a ação dos profissionais de educação pode ser classificado nos termos de Fairclough (2003), como um documento de políticas públicas, isto é, um texto que estabelece ações políticas, situando-se na esfera dos “genres of governance” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32), por nós traduzido, na Seção 5.2, como gêneros de governo e controle.

O conceito de “genres of governance”, contrastado com o de “gêneros práticos”, é usado pelo autor para destacar a forma como os primeiros são voltados para o gerenciamento de certas práticas sociais. Assim, se o processo educativo é visto como desempenhando um importante papel na constituição das subjetividades dos alunos, esse texto (os PCN), ao orientar a prática educativa, atinge o professor/profissional de educação, mas também visa atingir o aluno, para construir um modelo de cidadão.

A nosso ver, relacionando nosso objeto de estudo à teoria habermasiana, esta seria uma tentativa de interferência do “mundo sistêmico” sobre o “mundo da vida”. Para Habermas (1999, p. 2.119, apud GOERGEN, 2001a, p. 42), parece haver uma tendência na contemporaneidade de o Estado e a economia colonizarem o mundo da vida, que segundo Pizzi (2005, p. 48) é o pano de fundo do agir; é o contexto do imediatamente presente, no qual os sujeitos podem e devem agir racionalmente, no sentido de identificar as pressuposições da ação orientada ao entendimento. Não é nosso objetivo aqui discorrer sobre o conceito de mundo da vida. No entanto ele se revelou importante para a compreensão da teoria habermasiana. Para uma discussão alentada de Habermas e a distinção entre “mundo sistêmico” e “mundo da vida”, veja a Subseção 3.2.3.

Neste trabalho pretendemos avaliar, a partir de nosso *corpus* de pesquisa, a maneira pela qual o documento de ética dos PCN constrói discursivamente uma certa forma de intervenção na educação. No que diz respeito à dimensão ética, duas observações são necessárias: a primeira se refere ao fato de que não basta apenas acrescentar “conteúdos

éticos” aos “conteúdos técnicos”, daí o caráter transdisciplinar do documento. A escolha dos conteúdos deve ser informada pela ética. Neste sentido, buscaremos investigar que tipo de intervenção nos conteúdos escolares é preconizado pelo texto dos PCN. Por outro lado, investigaremos ainda que tipo de intervenção no cotidiano da prática educativa é previsto pelos PCN.

No próximo capítulo, ofereceremos as bases teóricas que informam esta pesquisa no âmbito dos estudos em Análise Crítica do Discurso.

4. SUPORTE TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que servirão de base para esta dissertação. Começamos apresentando o quadro da Análise Crítica do Discurso (ACD), como proposta teórico-metodológica para orientar a nossa análise. Em seguida, na Seção 4.2, discorreremos sobre a visão de linguagem que informa o trabalho em ACD e fazemos algumas considerações sobre a lingüística funcional sistêmica, de orientação hallidayana, freqüentemente usada na ACD na etapa de análise textual. Na Seção 4.3 abordamos a teoria social que orienta nosso trabalho, a partir das noções da natureza aberta do social, de prática social e dos conceitos de ideologia e hegemonia. Na Seção 4.4 tratamos da teoria do discurso que orientará nossa análise, enfocando o discurso como modo de representação, as ordens do discurso e o discurso como modo de ação (ou como evento social).

4.1. Quadro epistemológico: A Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso, um campo de estudo originário da Lingüística Crítica surgida nos anos 1970, configurou-se como disciplina institucionalizada no início dos anos 1990, representando um novo e promissor paradigma dentro dos estudos da linguagem. Situada dentro da tradição de uma teoria crítica social, é uma tentativa de fornecer uma abordagem coerente da sociedade e suas transformações na modernidade tardia, com foco nas relações entre linguagem e ideologia. Segundo Caldas-Coulthard (1993), além da Lingüística Crítica, a ACD sofreu forte influência de teóricos como Foucault, Pêcheux, Althusser, Bourdieu e Habermas.

A ACD atualmente possui diferentes linhas de estudo, representadas pelos seguintes pesquisadores: Teun Van Dijk; Ruth Wodak; Norman Fairclough; dentre vários outros. Para este trabalho, interessa-nos a vertente britânica da ACD conforme proposta por Norman Fairclough. No Brasil, os estudos à luz dos preceitos teóricos da ACD tiveram início na década de 90, com o trabalho pioneiro da Profa. Carmen Rosa Caldas-Coulthard, no Programa de Pós-Graduação da UFSC. Atualmente, há um núcleo consolidado de pesquisadores filiados à ACD na UFSC (José Luiz Meurer; Viviane Heberle; Débora Figueiredo); outro na UNB (Célia Magalhães); e outro ainda na PUC-SP (Heloísa Collins; Orlando Viana Jr.).

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 28-29) concebem a Análise Crítica do Discurso como uma disciplina *crítica*, na medida que pretende avançar além de uma mera *descrição* da linguagem como um sistema formal, na direção de um trabalho *explicativo* e *interpretativo* sobre as relações entre a linguagem e a sociedade. Para os autores (1999, p. 30), a ACD “tem uma base hermenêutica (ela precisa fundar-se em práticas simbólicas...) mas não pode limitar-se a ela (ela também precisa de uma ‘ciência em profundidade’ dos mecanismos que possibilitam a emergência destas práticas)”.

Fairclough considera o trabalho teórico uma prática social, que “como outras práticas se engendra em redes de relações com práticas econômicas, políticas e culturais as quais determinam sua constituição interna e podem gerar efeitos ideológicos dentro dela”. Desta forma, os analistas críticos do discurso devem refletir sobre o lugar social de sua prática teórica e as conseqüências de seu trabalho, tendo um compromisso político e social que consiste em procurar desnaturalizar o sentido do mundo do modo como ele é construído, trazendo à consciência as relações de poder e controle veiculadas pelo discurso, mostrando como discursos aparentemente neutros e informativos são capazes de transmitir atitudes ideológicas.

Assim, há uma relação direta da teoria com a prática, que se faz refletir no desdobramento de suas análises, procurando mudar o rumo do social. Para Fairclough (2001b, p. 28), é necessário um método crítico, pois:

(...) as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas. Nem tampouco o é a tecnologização do discurso. “Crítico” implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção - por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem de mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir.

Segundo Fairclough (2001b, p. 58), o que se busca na ACD “é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais.”

Wodak (2004) afirma que a ACD ressalta a necessidade de um trabalho interdisciplinar, visando atingir uma maior compreensão dos mecanismos pelos quais a linguagem funciona em diferentes instâncias da sociedade, como “na constituição e

transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais e no exercício do poder”.

Assim, para estudar como se dá a relação entre mudanças nas práticas discursivas e mudanças sociais e culturais, Fairclough (2001b, p. 100) propõe uma abordagem teórica tridimensional, que possibilite a relação sistemática das propriedades de textos às “propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social”. Ainda segundo o autor (2001b, p. 100), a abordagem tridimensional do discurso

representa uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso. Essas são a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados.

Nessa perspectiva, seu quadro teórico pressupõe a utilização de uma teoria lingüística, uma teoria do discurso e de uma teoria social, as quais serão detalhadas nas seções a seguir.

4.2. Visão de linguagem

A ACD parte de uma visão de linguagem enquanto prática social, na qual os sentidos são construídos através da interação. Desta forma, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 46) definem a interação discursiva como “um processo ativo, reflexivo, interpretativo e colaborativo de representação do mundo enquanto que simultaneamente negocia relações sociais com os outros e com a própria identidade do sujeito. É um processo aberto, no qual novas representações, relações sociais e identidades sociais podem emergir (...)”.

Embora Fairclough não dê ênfase à questão da ordem da língua no seu quadro teórico, muitas vezes dando a impressão de que reduz a linguagem ao social, há referências esparsas em diferentes obras suas a esta questão (BALOCCO, 2006). Nesta seção, iniciamos com considerações sobre a ordem da língua, para em seguida abordarmos a questão da teoria lingüística que melhor atende às preocupações teóricas da ACD.

4.2.1. A ordem da língua

Uma das premissas fundamentais da ACD é a da não transparência da linguagem. Segundo Fairclough (2001b, p. 20), uma das razões pelas quais não se conseguiu uma síntese adequada entre o pensamento social e os estudos da lingüística é “a tendência [por parte de outras ciências sociais] a se considerar a linguagem transparente: enquanto dados lingüísticos, como entrevistas, são amplamente usados [nas ciências sociais], há uma tendência em acreditar que o conteúdo social de tais dados pode ser lido sem atenção à própria linguagem”. Mas

tais posições e atitudes estão mudando agora. Os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas. Tais mudanças têm se feito acompanhar por uma ‘virada lingüística’ na teoria social, cujo resultado é um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 20).

Mas que visão de língua é adotada pela ACD?

Diferentemente da lingüística situada na tradição saussureana, a ACD não considera a língua um sistema fechado, no qual o valor de um signo é determinado pela relação com outros signos. Para Saussure (1995), é da falta de motivação para a relação *significante* e *significado* e da independência da língua em relação a limites externos que emerge o recurso à noção de *valor*, crucial em seu pensamento. Assim, tanto a parte conceitual (*significado*) quanto a parte material (*significante*) do signo são constituídas unicamente por relações e diferenças com outros termos da língua. Por exemplo, o sentido de *pai* só é apreendido no interior de um sistema de diferenças onde aquele termo se localiza (*mãe*, *filho*, *tio*, *avô*). Assim, Saussure optou por trabalhar somente com a noção de *valor* ao invés de trabalhar com a de *significação*, excluindo de sua análise a dimensão da *parole*.

Segundo Caldas-Coulthard (1993, p. 28-29), estudiosos de Semiótica Social¹⁴, como Hodge e Kress, propõem que a dimensão da *parole* seja incluída nos estudos lingüísticos se desejamos pesquisar a relação entre a linguagem e o significado social¹⁵. Ainda para a

¹⁴ Ramo de estudo ligado à ACD, que segundo Fairclough (2001b, p. 51), ocupa-se do estudo de variados sistemas semióticos como a linguagem, e da relação entre a linguagem e a semiose visual.

¹⁵ É preciso, no entanto, cuidado ao se propor a *parole* como objeto de estudo na análise do discurso: isto só é possível se o conceito for re-definido e entendido, não como o domínio de uma competência individual, mas como a apropriação particular do sistema da língua, afetada por variáveis sóciohistóricas (BALOCCO, 2006). Solução alternativa seria encarar o *discurso* como novo objeto teórico, no limite entre a ordem do social (a língua) e a ordem do individual (a fala): esta é a solução proposta por Pêcheux (1988, p. 74 e 77).

autora, na ACD argumenta-se que “os signos têm não apenas *valor* (...) mas [têm] também *significação*, ou seja, uma relação de referência existindo fora da linguagem” (1993, p. 51).

O que é preciso ser discutido aqui, portanto, é a forma como se concebe a relação entre a linguagem e sua *exterioridade*: na ACD, rejeita-se uma teoria representacional da linguagem, segundo a qual há uma relação direta entre as palavras e seus referentes. Por exemplo, não se pode ter a ilusão de que quando se diz “operário” ou “greve”, todos sabem a que está se referindo (PÊCHEUX, 1988, p. 160). As palavras “operário” ou “greve” têm significados diferentes para diferentes pessoas, em diferentes condições sócio-históricas.

Trazendo esta discussão para o tema desta pesquisa, os sentidos da Ética vão ser construídos de forma diferente, em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. No caso do documento de Ética dos PCN, nosso objeto de estudo, observa-se, como discutiremos adiante, que embora haja diferentes concepções (ou visões teóricas) de Ética na sociedade contemporânea, as condições de produção dos PCN parecem ter levado à fixação parcial de certo sentido (ou visão teórica) para a Ética naquele documento, excluindo os outros sentidos de Ética em circulação na sociedade.

Voltando à noção da opacidade ou não-transparência da linguagem com a qual começamos esta subseção, parte da tarefa da ACD é desvendar os modos de funcionamento da linguagem na construção de diferentes representações da realidade (retornamos a este ponto na Seção 4.3, em que detalhamos a visão teórica do social que informa a ACD).

4.2.2. A Lingüística Funcional Sistêmica

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 139) argumentam que a Lingüística Funcional Sistêmica (doravante LFS), elaborada por Halliday (1978), é a teoria lingüística que melhor se relaciona com a perspectiva da ciência crítica social, sendo compatível com seus pressupostos. Comparando a Lingüística Funcional Sistêmica com a lingüística saussureana, podemos perceber uma grande diferença em termos da percepção do signo lingüístico nos dois quadros teóricos: enquanto Saussure concentrou-se na noção de “valor” do signo lingüístico, Halliday volta-se para a *significação*, ou para o estudo do funcionamento da linguagem em contextos específicos. Para o autor, a potencialidade ou virtualidade do signo lingüístico é limitada pelos seus contextos de uso: uma das premissas básicas da LFS é a de que a linguagem só faz sentido se estudada dentro de seu contexto.

Segundo Halliday, a idéia de contexto foi levada para a Lingüística por Firth, que considerava que “toda a lingüística era o estudo do significado e todo significado era

função do contexto” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 8). Encarando a linguagem a partir de um ponto de vista sócio-semiótico, Halliday a considera como um dentre vários sistemas de significado, como a música, a dança, a pintura, os modos de vestir, a estrutura familiar, etc. Todos esses sistemas de significados, se considerados juntos, constituem a cultura humana. Uma análise mais específica do termo social na perspectiva de Halliday aponta sua tentativa de relacionar a linguagem a um aspecto particular da experiência humana: a estrutura social.

Para o autor: “Quando se consideram as dimensões que existem além do âmbito da linguagem, que a própria linguagem tenta expressar, há muitas possibilidades de investigação desta "exterioridade" da linguagem, na tentativa de se dar conta do próprio fenômeno da linguagem e da significação”¹⁶ (1985, p. 4).

Segundo Fairclough (2001b, p. 27), na *Linguística Funcional Sistêmica* considera-se a linguagem como multifuncional e enfatiza-se que a mesma é usada para “simultaneamente representa[r] a realidade, ordena[r] as relações sociais e estabelece[r] identidades”. Essas funções correspondem às metafunções *ideacional* e *interpessoal* da linguagem. A terceira metafunção é a *textual*, pois para o autor (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 50) “a produção de textos é a faceta especificamente semiótica da produção da vida social nas práticas sociais e (...) as pessoas só engajam com a realidade e com as outras pessoas semioticamente através da produção de textos.”

Para Halliday (1973, p. 65, apud FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47) “a linguagem é como é por causa de sua posição no sistema social.” Reforçando esse ponto de vista, Fairclough afirma que Halliday concebe a gramática de uma língua como um “sistema de ‘opções’, entre as quais os falantes fazem “seleções” segundo as circunstâncias sociais, assumindo que opções formais têm significados contrastantes e que as escolhas de formas são sempre motivadas funcionalmente.

Martin & Rose (2003, p. 2) argumentam que há duas premissas fundamentais na LFS: uma delas (já apresentada acima) é a das três metafunções da linguagem usada em contextos sociais, tal como proposto por Halliday; a segunda é a de que a linguagem pode ser vista em três diferentes dimensões: a linguagem pode ser vista como gramática, como discurso e como prática social. Para os autores, “a análise do discurso emprega as ferramentas dos gramáticos para identificar as funções de determinadas expressões em

¹⁶ No original: “When we consider what realities there are that lie above and beyond language, which language serves to express, there are many directions in which we can move outside language in order to explain what language means”.

textos, e emprega as ferramentas dos teóricos sociais para explicar como estas expressões criam os sentidos [neles veiculados].” Martin & Rose (2003, p. 4).

No entanto, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 143), por exemplo, argumentam que a LFS tende mais para a análise da linguagem como sistema. É justamente neste sentido que a ACD, embora se apóie na LFS, busca categorias fora da LFS, que permitam o foco no “evento social”, mais do que no sistema.

Falta à LFS um quadro teórico que dê conta da *significação* na sua dimensão ideológica: não basta enfatizar a importância de se relacionar a linguagem ao contexto; é preciso uma visão teórica de contexto social que permita investigar a forma como as associações instáveis de *significante* e *significado*, ou as práticas de significação, são ancoradas em contextos sociais afetados por relações de poder diferencialmente constituídas (BALOCCO, 2006). Falta à LFS uma visão da forma como o potencial semântico da linguagem é afetado pela ideologia e pela história, ou uma visão de discurso. É à visão de discurso que informa a ACD, portanto, que voltamos nossa atenção. Antes, porém, apresentamos algumas considerações sobre a visão teórica do social abraçada pela ACD, que permitirá melhor compreensão da teoria do discurso neste quadro teórico.

4.3. Teoria social

Segundo Fairclough (2001b, p. 24), cada vez mais a linguagem tem sido reconhecida pela teoria social como desempenhando um papel central na vida em sociedade. Para tanto, vários teóricos se ocuparam da questão¹⁷. Assim, a ACD enfoca o uso da linguagem como prática social, estando diretamente preocupada com a maneira pela qual sentidos são construídos e circulam, criando identidades, produzindo, mantendo ou transformando estruturas de poder. Uma análise que se pretenda crítica necessita estudar não somente a linguagem, de forma isolada, como também seu relacionamento com a estrutura social. Nessa perspectiva, a ACD, através de uma visão multidisciplinar, faz uso integrado de conceitos de variadas teorias sociais como mecanismo de análise.

¹⁷ Fairclough cita alguns exemplos, como as contribuições de Gramsci (1971) e Althusser (1971), dentro da teoria marxista com a importância do conceito de ideologia na reprodução da sociedade moderna; a contribuição de Pêcheux (1982) com a concepção do discurso como materialização lingüística da ideologia; a contribuição de Foucault (1979), através da visão das tecnologias como “formas modernas de poder” e contribuição do próprio Habermas, através da noção de colonização do “mundo da vida” pelo mundo sistêmico, o qual abarca a economia e o Estado visando conseguir o sucesso através de usos “estratégicos” da linguagem.

4.3.1. A natureza aberta do social

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 19) tomam de empréstimo do realismo crítico¹⁸ (Collier, 1994; Bhaskar, 1986) a noção de vida (natural e social) como um “sistema aberto”. Contra a visão do social como um sistema fechado, argumenta-se que os grupos sociais e as relações sociais não são “constante[s] transhistórica[s]”, mas “variáveis históricas”, o que significa que há diferenças na forma como se constitui o social em diferentes épocas históricas (2001a, p. 40). Por exemplo, na visão marxista ortodoxa, a política é fundada numa “luta de classes” universal, já que no imaginário jacobinista o social é constituído por dois campos antagônicos: a burguesia e o proletariado (LACLAU & MOUFFE, 1985, apud BALOCCO, 2006). No ideário democrático dos anos 60, esta visão é substituída por um imaginário que representa o campo social organizado em torno de inúmeras lutas políticas levadas a cabo por grupos minoritários (as mulheres, os negros, os homossexuais, os indígenas, dentre vários outros), que emergem na cena pública e se organizam politicamente em torno de seus interesses e direitos. O social caracteriza-se, portanto, pela diferença, pela heterogeneidade, pela pluralidade de atores e lutas sociais (LACLAU & MOUFFE, 1985, apud BALOCCO, 2006).

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 20) são contrários, assim, a uma visão fixa, ou essencialista do social. A partir deste ponto de vista, argumentam que as várias dimensões do social têm estruturas próprias, que influenciam as outras dimensões através de mecanismos específicos. Pelo fato de a operação de determinados mecanismos ser mediada pela operação de outros, não se pode determinar ou prever uma consequência definitiva para os eventos. Rejeita-se, portanto, a idéia de que uma dimensão do social (cultural, religiosa, econômica, psicológica, simbólica) possa *determinar* a outra. Por exemplo, mesmo reconhecendo que as sociedades capitalistas contemporâneas são altamente *afetadas* por seus mecanismos econômicos, o autor argumenta que não se reduzem a eles.

Outro importante elemento na caracterização da natureza aberta do social é a noção de que as relações entre as diferentes dimensões do social são “sobredeterminadas”. Fairclough toma de empréstimo o conceito de “sobredeterminação” de Althusser (1979), que o usa para referência à forma como as contradições históricas, na teoria marxista, são afetadas por fatores de diferentes ordens (BALOCCO, 2006). Fairclough (2003, p. 24-25)

¹⁸ O “realismo crítico” opõe-se ao “realismo”, que se baseia numa visão teórica do social como espelho do real, mas opõe-se também a versões radicais do “construcionismo”, em que se argumenta que o social constrói o real. No “realismo crítico”, há uma relação dialética entre o social e o real (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 33).

argumenta, por exemplo, que a linguagem é sobredeterminada por diferentes elementos do social: “os textos não são apenas efeitos de estruturas lingüísticas e de ordens do discurso, mas são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de tal forma que se torna difícil separar os fatores que moldam os textos.”

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) chamam atenção para o fato de que, dentre as dimensões do social, reconhece-se a dimensão de mecanismos psicossociais: é preciso não negligenciar a questão da forma como diferentes indivíduos articulam as diferentes dimensões do social, com base nas suas experiências sociais e nos seus próprios recursos simbólicos. Em obra anterior, Fairclough (2001b, p. 100) observa que, ao produzirem representações da realidade, os indivíduos o fazem de forma subconsciente: “assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados (...) como sujeitos [em função destas representações subconscientes]”. Retomamos esta dimensão na Subseção 4.3.3, em que é apresentado o conceito de “ideologia”.

O que importa registrar no momento é que, na consideração das relações entre as diferentes dimensões do social, deve-se incluir a discussão fundamental da “mediação”, ou da forma como as relações entre o fato social e a representação daquele fato são mediadas pelo imaginário social (BALOCCO, 2006).

4.3.2. A noção de prática social

Fundamental na visão teórica do social na ACD é a noção de práticas sociais. Como em várias teorias sociais¹⁹, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) afirmam que a ACD parte do pressuposto de que a vida social é feita de práticas, e as define como “formas habitualizadas, presas a tempos e lugares particulares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo.” Os autores fazem referência a Mouzelis (1990), afirmando que “as práticas se constituem através da vida social – em domínios especializados da economia e política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana.”

¹⁹ Em suas notas, Fairclough refere-se a Bourdieu (1977), Giddens (1993), Habermas (1984, 1987), Castoriades (1987), Bhaskar (1986) como inspirados pela filosofia da *práxis* marxista (Arendt, 1958; Gramsci, 1971). O autor também se refere à filosofia lingüística de Wittgenstein, já em outro quadro teórico e a variadas tradições na fenomenologia (Husserl, Schultz) e na hermenêutica (Heiddeger, Gadamer), incluindo as teorias pós-estruturalistas (Foucault; Laclau e Mouffe).

A prática social é assim uma “forma de atividade social relativamente estabilizada” (FAIRCLOUGH, 2001c), como diversas atividades de nosso cotidiano: aulas na escola, consultas médicas, refeições em família são bons exemplos de práticas sociais. Obviamente o discurso, não ficaria excluído desse universo. Assim, toda prática social é composta pelos seguintes elementos: atividades sociais, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso.

Para Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21), o foco nas práticas sociais é vantajoso, pois elas são “um ponto de conexão entre as estruturas abstratas e seus mecanismos e eventos concretos – entre a “sociedade” e as pessoas vivendo suas vidas,” permitindo assim uma análise da influência da linguagem nas práticas sociais e na mudança social.

As práticas sociais possuem três características principais: em primeiro lugar, são formas de produção social, não só na esfera econômica, mas também em outras esferas, como a cultural e a política. Em segundo lugar, cada prática se situa numa rede que se relaciona com outras práticas e esses relacionamentos determinam sua constituição. Em terceiro lugar, há sempre a dimensão reflexiva da prática: as pessoas através da linguagem são capazes de falar sobre o que fazem, gerando representações sobre o que fazem e isso em si constitui parte da prática.

4.3.3. Ideologia

A centralidade da noção de práticas sociais na ACD decorre ainda da concepção de ideologia adotada naquele quadro teórico: Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 150) rejeitam a visão de ideologia como “falsa consciência” e adotam uma visão da ideologia fundada em dois pontos. Em primeiro lugar, a visão dos autores está ligada à concepção Althusseriana do caráter material da ideologia, que se manifesta em práticas sociais específicas. Para Althusser (1996, p. 123), a ideologia não deve ser entendida como um “sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social”, mas, pelo contrário, “a ideologia tem uma existência material”. Isto equivale dizer que a ideologia “existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas” (ALTHUSSER, 1996, p. 129). A noção de “aparelho” na fala do autor remete ao conceito de “aparelhos ideológicos do Estado (AIEs)”, fundamental no desenvolvimento da visão de ideologia ali desenvolvida e que não devem ser confundidos com a noção de “aparelho (repressivo) de Estado” (ALTHUSSER, 1996, p. 114). Exemplos dos primeiros seriam: a escola, a família, a igreja, os sistemas político, jurídico, cultural, da informação (imprensa, rádio,

televisão), dentre vários outros. Para Althusser, o que distingue os AIEs do aparelho (repressivo) de Estado não é a sua natureza pública ou privada, mas a sua forma de operação: enquanto este último funciona pela coerção, os AIEs funcionam “pela ideologia” (ALTHUSSER, 1996, p. 115). Temos, portanto, configurada aqui uma visão de *poder*, não como uma relação de dominação, mas como algo que se dissemina na sociedade e que está presente nas suas práticas sociais.

Fairclough (2001b, p. 55), embora incorpore a visão de Althusser da materialidade da ideologia, presente nas práticas específicas de grupos sociais, argumenta que

há uma tendência (...) na teoria althusseriana de ênfase na reprodução – como os sujeitos são posicionados dentro de formações e como a dominação ideológica é assegurada – em detrimento da transformação – como os sujeitos podem contestar e progressivamente reestruturar a dominação e as formações mediante a prática.

No entanto, o próprio autor observa (2001b, p. 56) que “a ‘segunda geração’ da análise de discurso na tradição de Pêcheux alterou aspectos fundamentais d[aquela] abordagem, em parte em resposta às críticas e em parte sob a influência de mudanças políticas na França” e cita, além de Pêcheux, Maldidier, Courtine e Authier-Revuz, autores que imprimiram nova orientação à análise de discurso francesa, com trabalhos voltados à noção de heterogeneidade discursiva. Voltaremos a este ponto a seguir; por ora basta destacar a ênfase colocada pelo autor na possibilidade de “re-estruturação” de formações sociais, o que nos leva ao segundo ponto sobre a visão de ideologia dos autores: a “estabilidade relativa” das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

As práticas sociais são modos de agir e de relações sociais que representam “uma configuração mais ou menos estável” (FAIRCLOUGH, 2005) de valores de determinados grupos sociais. Para o autor, o caráter discursivo da ideologia está ligado à compreensão das práticas sociais como “formas locais” de agir (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21), ou formas de agir situadas sociohistoricamente. Sendo entendidas como “formas locais” ou “configurações mais ou menos estáveis” de elementos do social, as práticas sociais podem ser “desarticuladas” ou “re-articuladas”. Neste ponto, é necessário introduzir o conceito de “hegemonia”, originalmente apresentado por Gramsci e introduzido na ACD conforme apropriado por Laclau & Mouffe (1998).

4.3.4. *Hegemonia*

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 24) referem-se ao conceito gramsciano de “hegemonia” e argumentam que o mesmo é fundamental para o entendimento da forma como se dão as mudanças na sociedade, ou mais especificamente as mudanças nas práticas sociais. O conceito de hegemonia para Gramsci é usado para caracterizar as relações sociais como “relações de dominação baseadas no consenso ao invés da coerção”.

Essas relações baseadas no consenso envolvem a “naturalização” de práticas sociais: as práticas sociais deixam de ser vistas como as práticas de grupos específicos passando ao domínio do “senso comum” – aí encontrando sua relação com o conceito de ideologia para manutenção do poder. Por outras palavras, aquilo que são variáveis históricas (as práticas sociais de determinado grupo social, num determinado ponto da história) passam a ser vistas como “universais trans-históricos”, como verdades a serem aceitas pelo conjunto da sociedade.

Meurer (2005, p. 90) afirma que muitos discursos (no sentido de representações da realidade) podem com o tempo passar a ter vida própria, “a ser vistas como permanentes, como sendo “assim mesmo”, como naturais.” Segundo o autor (2005, p. 91), além do caráter constitutivo do discurso, uma outra razão pela qual “as relações entre linguagem e estruturas sociais são muitas vezes opacas e pouco visíveis” está no processo de *naturalização* de realidades criadas por meio do discurso. Para o autor, “as “realidades” passam a ser percebidas como algo *natural*, imutável, parte da sua própria *natureza*. Uma vez que determinada perspectiva se torna naturalizada, torna-se “legítima”, subliminar e de difícil desconstrução.” Daí a proposta da ACD, de a partir de uma análise lingüística, realizar uma pesquisa social para

mostrar nas estruturas dos textos os traços e pistas que refletem os discursos e estruturas sociais que privilegiam certos grupos de indivíduos em detrimento de outros. Boa parte desse tipo de análise investiga formas institucionalizadas de ver ou avaliar o mundo (ideologias) e estratégias de preservação de poderes (hegemonias) de grupos dominantes no contexto contemporâneo (MEURER, 2005, p. 91).

Trazendo esta questão para o âmbito de nossa pesquisa, para melhor clareza, poder-se-ia argumentar que uma determinada visão de Ética, válida para um determinado grupo social, e problematizada em função de determinadas condições sociohistóricas, é apresentada, discursivamente no PCN, como válida para todo o conjunto da sociedade.

4.4. Teoria do discurso

Mas o que é o discurso? Para respondermos a essa pergunta se faz necessário começar pelas seguintes observações: em primeiro lugar, o termo *discurso* é usado de forma diferente para referência a diferentes conceitos. Assim, por exemplo, o termo *discurso* é algumas vezes usado para referência a seqüências maiores do que a frase (escritas ou orais). Associada a este uso, observa-se uma preocupação com a “dimensão textual” da linguagem e, portanto, com as propriedades organizacionais da linguagem acima da frase ou da oração. Mais comumente, no entanto, *discurso* é usado para referência a “linguagem em uso”, remetendo a aspectos da interação na linguagem. Nesta visão, a ênfase recai sobre os propósitos ou funções da linguagem em determinadas situações de uso e nos processos de produção e interpretação da fala e da escrita. Na ACD, “*discurso* é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 28). Com esta proposição, Fairclough pretende deslocar a atenção das dimensões “textual” e “contextual” da linguagem, para a sua dimensão como “prática social”: ao tratar o discurso como prática social, Fairclough distancia-se da visão de linguagem como “atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 90).

Isto tem várias implicações. Primeiro, implica analisar a linguagem na sua dimensão de atividade concreta, reificada em instituições e em práticas (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 93) e historicamente determinada. Segundo, implica dar atenção às “relações e lutas de poder particulares” que se realizam dentro das instituições. E, finalmente, significa analisar a forma como a linguagem como discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 94).

Em segundo lugar, o termo *discurso* adquire diferentes sentidos no interior de quadros teóricos distintos. Para Foucault, por exemplo, “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’ (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 22). Segundo Fairclough (2001b, p. 62),

o trabalho de Foucault representa uma importante contribuição para a teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social. (...) Foucault se preocupou com as práticas discursivas como constitutivas do conhecimento e com as condições de transformação do conhecimento em uma ciência, associadas a uma formação discursiva.

Embora Fairclough não descarte esta visão constitutiva do discurso, ou de discurso como construção social, ele a re-elabora e acrescenta-lhe nova dimensão:

(...) podemos construir textualmente (representar, imaginar, etc.) o mundo social de determinadas formas, mas se nossas representações ou fabricações terão o efeito de mudá-lo, isto dependerá de vários fatores contextuais – inclusive da forma como a própria realidade social já se encontra constituída, quem é a fonte de fabricações, e por aí em diante. Portanto podemos aceitar uma versão moderada do argumento de que o mundo social é textualmente construído, mas não uma versão extrema [deste argumento] (SAYER, 2000, apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 8-9).

Neste sentido, Chouliaraki & Fairclough (1999) argumentam que o discurso deve ser usado em dois sentidos: a) como representação de práticas sociais (sentido próximo do proposto por Foucault); b) como, ele mesmo, uma prática social. O primeiro sentido de discurso refere-se a um uso mais abstrato, em que discurso é entendido como modo de representação do mundo (é neste sentido que se faz referência ao “discurso” feminista, patriarcal, ecológico, dentre outras possibilidades – são modos distintos de representação do mundo, a partir de determinada perspectiva).

Na segunda dimensão, *discurso* é entendido como modo de ação: como prática de significação do mundo. Aqui o sentido de discurso aproxima-se do de “evento social ou discursivo”. Nesta dimensão, a teorização sobre discurso é fortemente influenciada pelo conceito de “articulação” ou “prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 1998), que retomamos adiante. Como prática de significação do mundo, o discurso é uma articulação provisória de “elementos” do social, em determinado momento sociohistórico. Assim, o texto do PCN como discurso (ou prática articulatória) pode ser visto como uma articulação de questões éticas e de direitos de minorias no contexto da educação, articulação esta que fixa parcialmente um sentido para cada um daqueles “elementos” do social. Assim, o PCN (como discurso) fixa um determinado sentido para a “educação”, ao preconizar a introdução da discussão da Ética na educação (é responsabilidade da Educação a discussão de valores éticos?). Fixa um determinado sentido para a “Ética”, ao apresentar uma determinada visão de Ética no PCN e ao enunciá-la no contexto da escola. E fixa parcialmente um sentido para a luta política de determinados grupos sociais no Brasil, ao articulá-la à discussão da Ética e da Educação no Brasil.

Num sentido (discurso como modo de representação da realidade) ou noutro (discurso como modo de ação), o termo *discurso* deve ser entendido como uma prática ou um processo social “cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a

saber, a materialidade lingüística” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 179). Assim, a ordem da língua e a ordem do discurso não se confundem (BALOCCO, 2006).

4.4.1. *Discurso como modo de representação*

Meurer (2005, p. 87) apresenta uma definição elucidativa para a concepção de discurso como representação: “o *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições.” Desta forma, o discurso, apesar de ser concebido como prática social, estaria num nível mais abstrato, diferenciando-se do *texto*:

(...) o *texto* é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção lingüística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados “por trás” do texto. Todo discurso é investido de ideologias, i. é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, i. é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. A partir dessas características, o discurso organiza o texto e até mesmo estabelece como o texto poderá ser, quais tópicos, objetos ou processos serão abordados e de que maneira o texto deverá ser organizado (Kress, 1989). Assim, por exemplo, serão muito diferentes os textos criados dentro do discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostituição etc. Cada instituição tem seus discursos, sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir e lidar com a “realidade”. Isso se reflete nos textos, com os quais nos comunicamos e executamos ações sociais.

A explicação de Meurer suscita um ponto importante: um texto *não* é a representação da realidade; a relação entre a linguagem e a realidade não é imediata, automática, pois a linguagem *não* reflete a sociedade. Vários fatores interferem na relação entre a linguagem e a realidade, correspondendo às estruturas intermediárias entre a língua e os eventos sociais. Essas estruturas estão no nível das *práticas sociais*, das rotinas de ação dentro de uma instituição: assim, por exemplo, as práticas de uma instituição associam-se a lugares socialmente demarcados.

É importante lembrar, portanto, que diferentes atores sociais irão produzir representações distintas da realidade, de acordo com a posição que ocupam naquela instituição, ou na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001c). Se tomarmos a escola como exemplo, iremos observar que um professor e um aluno produzirão representações distintas daquela instituição (e do seu papel na sociedade, por exemplo). Por outro lado, dentre os alunos, por exemplo, haverá representações distintas da escola e da sua relação com os professores em função do lugar que ocupam na sociedade.

Este ponto é geralmente tratado na ACD como fazendo referência à noção de *condições de produção* do discurso. Analisar a linguagem como discurso pressupõe olhar para o dado lingüístico e seu funcionamento em determinado momento da história e em dada formação social: aqui figuram os protagonistas de uma situação de interlocução e os lugares sociais de produção do discurso. No caso do PCN (ou do texto que consubstancia o PCN), adianta-se que a par de reconhecerem-se os lugares sociais da situação de interlocução (um locutor-coletivo que fala pelo Governo Federal, dirigindo-se a professores e profissionais da área de educação), é preciso caracterizar a interlocução do ponto de vista discursivo: buscam-se pistas no texto, por exemplo, da forma como são concebidos, no imaginário desse discurso, os interlocutores pouco visíveis com os quais aquele locutor-coletivo dialoga (as vozes mais abstratas que representam diferentes visões de Ética, por exemplo).

A noção de *condições de produção do discurso* é tributária do conceito de “formação discursiva” (FD), formulado por Foucault (1972), como um sistema de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais. O conceito é re-apresentado por Haroche, Henry e Pêcheux, no contexto de uma problematização do conceito de ideologia:

(...) as formações ideológicas (...) comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas (...) (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 102, apud PÊCHEUX, 1988, p. 166).

Depreende-se, desta citação, aquilo que para Fairclough é um ponto central na ACD: a “opacidade” das relações entre o discurso e a sociedade. Para o autor, “as ligações entre o discurso, a ideologia e o poder são obscuras para aqueles envolvidos e, (...) mais geralmente, a prática social é motivada por causas e efeitos que não são aparentes de forma alguma” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 35).

De fato, ao destacar a “opacidade” das relações entre o discurso e a sociedade, Fairclough aproxima-se dos analistas de discurso franceses (veja, por exemplo, PÊCHEUX, 1988, p. 82-83), para quem os “lugares sociais” em determinada formação discursiva não representam “lugares físicos” ou “circunstâncias históricas” simplesmente, mas também as representações imaginárias que os participantes do discurso fazem do seu interlocutor, do seu referente e de si próprios (BALOCCO, 2006).

4.4.2. As ordens do discurso

A noção de *formação discursiva* (FD) costuma ser tratada conjuntamente com a de *interdiscurso* na análise de discurso francesa (PÊCHEUX, 1982; MAINGUENEAU, 1987). Para os analistas franceses, qualquer prática discursiva deve ser entendida por suas relações com outras práticas discursivas: Pêcheux (PÊCHEUX, 1997, p. 314), por exemplo, define o *interdiscurso* como “o exterior específico de uma formação discursiva enquanto este irrompe nesta formação discursiva para constituí-la em lugar de evidência discursiva (...)”. Para Fairclough (2001b, p. 95), esta formulação pode ser entendida como fazendo referência à “complexa configuração interdependente de formações discursivas”.

Fairclough (2001a, p. 343) aborda a questão das relações entre FD’s em termos da noção foucaultiana de “ordem do discurso”. Para o autor, a ordem do discurso é entendida como “a estruturação social da diferença semiótica –uma organização específica de relações entre diferentes modos de criação de significados, isto é: diferentes discursos, gêneros e estilos” (FAIRCLOUGH, 2001c).

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 58) definem a *ordem do discurso* como “um conjunto de gêneros e discursos socialmente ordenados, associados com um campo social específico, caracterizado em termos dos limites que se modificam e do fluxo entre esses limites.” Vemos, portanto, que os autores destacam, da questão das relações entre práticas discursivas, a noção de convenções discursivas, ou “convenções que subjazem aos eventos discursivos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 34). Estas “convenções discursivas” representam práticas sociais relativamente estabilizadas numa determinada formação social, sendo assim um nível intermediário entre estruturas sociais e eventos sociais.

Fairclough (2003, p. 24) apresenta estes três níveis:

- **estruturas sociais** : linguagens (a ordem da língua)
- **práticas sociais**: ordens do discurso
- **eventos sociais**: textos (situação concreta de enunciação)

Nesta obra de 2003, Fairclough de alguma forma responde a possíveis críticas de que reduz a linguagem ao social: ele opõe a *ordem da língua* (uma “estrutura social” num nível mais abstrato) à *ordem do discurso* (uma ordem intermediária entre a língua, vista como um “potencial semântico”, e o evento social, uma situação concreta de produção de sentidos). Esta ordem intermediária refere-se ao conjunto de práticas relativamente estabilizadas em dada instituição, em dada formação sociohistórica.

Dentro das práticas sociais, o **discurso**, para o autor, se manifesta em três formas

principais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26):

- **gêneros** (formas de agir)
- **discursos** (formas de representar)
- **estilos** (formas de ser)

Para o autor, os gêneros, discursos e estilos entram numa relação **dialética**. Fairclough recorre a Foucault para ilustrar seu ponto de vista, embora reconheça que o autor não utiliza a relação dialética como categoria:

Estes sistemas práticos têm origem em três diferentes áreas: na área das relações de controle sobre as coisas [discursos ou representações]; na das relações de ação (ou controle) sobre as pessoas [gêneros]; na das relações consigo [estilos]. Isto não significa que cada uma destas três áreas é completamente estranha às outras. Pelo contrário, o controle sobre as coisas é mediado pelas relações com os outros; e as relações com os outros, por sua vez, sempre implicam relações consigo próprio, e vice-versa. Mas temos três eixos cuja especificidade e cujas interconexões devem ser analisadas: o eixo do conhecimento, o eixo do poder, o eixo da ética... Como nos constituímos como sujeitos de nosso conhecimento? Como nos constituímos como sujeitos que exercem ou submetem-se a relações de poder? Como nos constituímos como sujeitos morais, sujeitos de nossas próprias ações? (FOUCAULT, 1994, p. 318, apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 28)

Fairclough (2003, p. 29) assim relaciona as formulações propostas por Foucault, estabelecendo uma associação entre os três aspectos do significado dentro de seu quadro teórico:

A representação tem a ver com o conhecimento mas também com “o controle das coisas”; a ação tem a ver com relações com os outros, mas também com “ação sobre os outros”, e a questão do poder. A identificação tem a ver com relações consigo, com a ética, com o “sujeito moral”. Aquilo para que estas várias formulações apontam é a possibilidade de enriquecermos nossa compreensão dos textos estabelecendo relações entre cada um destes três aspectos do sentido com uma variedade de categorias advindas de teorias sociais.

Segundo o autor (2003, p. 29), essa relação dialética, na qual cada dimensão “internaliza” a outra, é de uma certa forma sugerida por Foucault, através das três perguntas no final da sua citação:

Todas estas três dimensões podem ser vistas em termos de uma relação implicando as pessoas no evento (os “sujeitos”) – sua relação com o conhecimento, sua relação com o poder (relações de poder), e suas relações consigo próprias (como “sujeitos morais”). Ou podemos dizer, por exemplo, que determinadas Representações (discursos) podem ser concretizadas em formas específicas de Ação ou Relação (gêneros), e inculcadas através de formas específicas de Identificação (estilos).

Todas estas considerações fazem referência à ordem intermediária entre “estruturas” e “eventos”, ou entre estruturas sociais (“aquilo que é estruturalmente possível”) e eventos

sociais (“aquilo que acontece realmente”). Resta ainda analisar estes últimos, tema de nossa próxima seção.

4.4.3. Discurso como modo de ação (ou como evento social)

A partir de todas as reflexões expostas acima podemos chegar ao conceito de discurso no sentido de *evento social*. Chouliaraki & Fairclough (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 126) ressaltam que o discurso como evento social opõe-se à língua, assim como as “estruturas” opõem-se às “conjunturas”, que seriam do domínio do contingente.

À medida que nos distanciamos das estruturas abstratas na direção de eventos concretos, torna-se mais e mais difícil separar a língua de outros elementos sociais. Na terminologia de Althusser, a linguagem se torna cada vez mais ‘sobredeterminada’ por outros elementos sociais (ALTHUSSER e BALIBAR, 1970, apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 24)

E continua o autor: se no nível intermediário das “ordens do discurso” ainda se pode identificar “ampla sobredeterminação da linguagem por outros elementos do social” (por exemplo, a forma como determinado *gênero* afeta a seleção de tópico), nos eventos sociais a “sobredeterminação torna-se maciça” e conseqüentemente é difícil identificar que elementos do social (ou de determinada prática social) afetam o discurso: “os textos não são apenas os efeitos de estruturas lingüísticas e ordens do discurso, mas são também os efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todas as suas dimensões (...)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

Assim, no caso do PCN, embora se possa de alguma forma identificar a forma como o texto é afetado pelas suas condições de produção (o locutor-coletivo do PCN ocupa um lugar social de autoridade que lhe é conferido pelo *gênero* em que se inscreve – um documento de políticas públicas de responsabilidade do Governo Federal), a forma como a questão da Ética e dos direitos de minorias será articulada no texto representa uma prática articulatória (*discurso* no sentido de evento social) que emerge em função de condições sociohistóricas complexas e imprevisíveis (como será discutido adiante).

A teorização a respeito da distinção entre as ordens do discurso e o evento social demonstra a preocupação, na ACD, de se dar conta de questões de mudança na contemporaneidade. Para tanto, é preciso contrabalançar o foco nas estruturas sociais (nas “permanências relativas” representadas pelas ordens do discurso) desenvolvendo considerações a respeito do *evento discursivo*, como local de produção de sentido.

Para teorizar sobre o *evento discursivo*, Fairclough, influenciado por Laclau e Mouffe (1985), emprega o conceito de *articulação*, que permite evitar a noção de “determinação” e conceitualizar as relações entre as várias dimensões do social (incluindo-se aí as relações entre o discursivo e o não-discursivo) como sendo de natureza aberta e imprevisível.

Utilizando terminologia daqueles autores (LACLAU; MOUFFE, 1998), Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) propõem uma distinção entre os “elementos” do social e os “momentos” de uma prática discursiva: enquanto os primeiros referem-se a diferenças não articuladas discursivamente (por exemplo, os direitos das minorias, étnicas, sexuais, ou outras), os “momentos” são as mesmas diferenças vistas no interior de determinada prática articulatória, ou discurso (no PCN, os direitos das mulheres, dos homossexuais e dos negros, dentre outros, são vistos a partir de uma perspectiva ética, ou seja, são articulados a valores éticos, adquirindo aí novos valores – tudo isso no contexto da Educação).

Assim, quando os diferentes “elementos” da vida cotidiana são agrupados numa prática social específica, Laclau & Mouffe os denominam “momentos daquela prática”: “cada momento internaliza os outros sem no entanto ser redutível a eles”. Assim se constitui a relação dialética entre os diversos mecanismos constitutivos da prática social. Nessa perspectiva, Fairclough enfatiza a necessidade de relatos específicos sobre a forma como o relacionamento dialético entre os “*momentos de uma prática*” e os outros elementos da vida cotidiana assumem, em práticas específicas, uma forma que está constantemente aberta à mudança.

Neste sentido, a hegemonia “é vista em termos da relativa permanência de articulações de elementos sociais.” Ou seja, a teorização sobre a dimensão do discurso como *evento social* (ou prática articulatória) tem como objetivo dar ênfase às instabilidades e ao caráter contingente (ou circunstancial) das práticas sociais. Trazendo de novo a discussão para o tema desta pesquisa, cabe indagar: no caso do texto que instancia o PCN, como deveria o mesmo ser visto? Como um documento que apresenta “a” Ética na escola, ou como um documento que apresenta “uma visão” de Ética de determinado grupo, a partir de uma determinada visão da realidade brasileira, em determinado momento histórico (ou determinada conjuntura)? Que tipo de investimento ideológico informa a articulação de elementos éticos aos direitos das minorias, no âmbito da Educação? O que leva (ou levou) à transformação de um “elemento” do social (no sentido de diferença não discursivizada) característico da contemporaneidade (os direitos das minorias) num “momento” de uma

prática articulatória, ou discurso (o PCN)? Que circunstâncias históricas, ou conjunturais, justificam esta prática articulatória, ou discurso?

Discutiremos estas questões na Seção de análise. No próximo capítulo falaremos dos procedimentos metodológicos empregados.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, ocupamo-nos dos procedimentos metodológicos adotados para esta dissertação. Em 5.1 explicamos como o *corpus* foi definido. Em 5.2 falamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva dos gêneros do discurso. Já em 5.3 abordamos as categorias de análise. Essas categorias são a intertextualidade e a interdiscursividade, enfocando o discurso relatado, a modalidade e os traços de didaticidade.

5.1. Definição do *corpus*

Conforme apresentado na Introdução, este trabalho visa identificar o funcionamento discursivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais no seu componente de Ética. Concebendo os PCN como documentos que visam orientar a ação educativa por parte dos sistemas de educação e dos professores, torna-se necessária uma análise crítica para observar como a questão da ética é por ele abordada.

O *corpus* empírico desta pesquisa, portanto é o volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual contém a apresentação dos Temas Transversais e o PCN de Ética. Os PCN se apresentam num suporte material próprio em forma de um livro publicado pelo MEC, o qual circula nos ambientes escolares e que pode ser adquirido em livrarias. Além dessa forma de circulação, os PCN também estão disponíveis na Internet com o mesmo conteúdo do livro em arquivo PDF.

Para a análise, foi feito um recorte da seção intitulada “Os conteúdos de Ética para o primeiro e o segundo ciclos” (páginas 101 a 113), do qual foram recortadas ainda várias seqüências discursivas consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa.

Este fragmento do PCN de Ética foi selecionado por sua relevância para o professor, que irá, na interação com os alunos, ajudá-los na construção de valores ditos “éticos”. O texto, de caráter prescritivo-expositivo, discorre sobre os conteúdos de Ética que devem ser abordados na Educação, para que a formação do cidadão seja alcançada com plenitude.

Ainda em relação ao *corpus* discursivo, apresentam-se as seguintes decisões metodológicas. As caixas de texto retangulares, com retículo de fundo cinza, apresentando os blocos de conteúdo na página 102 e os conteúdos a serem trabalhados presentes nas páginas 104, 105, 108, 111, 112 e 113 do mesmo documento, não serão objeto de nossa análise lingüístico-discursiva, uma vez que figuram separados do corpo do texto para

destaque. Outro motivo pelo qual não incluímos essas caixas de texto em nossa análise prende-se ao fato de que as informações nelas contidas se apresentam em tópicos. Entretanto, destacamos que tais caixas de texto, em conjunto com as fotografias que acompanham o texto escrito, são fonte riquíssima para uma leitura crítica dos elementos visuais (LIMA, 2005).

5.2. O PCN como gênero do discurso

Fairclough (2003, p. 65-66) remete seus leitores a Bakhtin e define os gêneros como a dimensão especificamente discursiva das diferentes formas de agir e interagir na vida social, enfatizando que a interação é basicamente constituída pelo discurso. Nessa perspectiva, a conversa informal, a entrevista, bem como um artigo científico ou uma receita de bolo, seriam exemplos de gêneros do discurso.

Meurer afirma que, na perspectiva de Fairclough (2001a, p. 161, apud MEURER, 2005, p. 81-82), um gênero, além de associar-se caracteristicamente a um certo tipo de texto ou padrão organizacional, também pressupõe processos particulares de produção, recepção e distribuição. Assim, dentre os critérios na identificação de um gênero sobressaem: o tipo de atividade social ou finalidade reconhecida daquele gênero; seu padrão textual ou organizacional e as relações sociais instituídas para os participantes daquela prática discursiva.

Segundo Fairclough (2003, p. 32) os gêneros têm fundamental importância na sustentação da “estrutura institucional da sociedade contemporânea”. Tal estrutura envolve as relações entre diferentes esferas da sociedade, como o governo, as empresas, as universidades, entre outras. Essas instituições são elementos que se entrelaçam na condução da sociedade. Os gêneros que “sustentam” a estrutura institucional da sociedade, regulando as práticas sociais são chamados, de uma forma bem ampla por Fairclough (2003, p. 32), de gêneros de “governo e controle”²⁰.

O autor contrasta os “gêneros de governo e controle” com o que chama de “gêneros práticos”, isto é: gêneros que se ocupam mais das práticas sociais propriamente ditas do que do controle da maneira pela qual essas práticas são realizadas. Apoiando-se em Bernstein (1990) e Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003, p. 32), explica que:

²⁰ O termo usado pelo autor no original é “genres of governance”. Embora o termo “governança” (mais próximo do termo original usado pelo autor) exista em português, o mesmo tende a ser associado à esfera de políticas públicas. Optamos, portanto, pelo termo “governo e controle”, mais abrangente que “gênero de políticas públicas”, mas que pode incluí-las.

Os “gêneros de governo e controle” apresentam propriedades específicas de recontextualização – a apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra, inserindo a primeira no contexto da segunda, transformando-a e apontando rumos específicos dentro do processo social.

Para Fairclough (2003, p. 151), os “gêneros de governo e controle”²¹ contribuem para estabelecer relações entre diferentes dimensões da vida social: o local, o regional, o nacional e o global. No caso dos PCN, isto é de fato o que acontece: trata-se de um documento cujo objetivo é estabelecer políticas públicas na área da Educação, integrando diferentes níveis: o nível regional, onde estão localizadas as escolas, e o nível nacional, esfera em que se produz o documento.

Outra questão também ligada aos “gêneros de governo e controle” é a questão da orientação para a diferença, conforme apresentada por Fairclough (2003, p. 41-43). Segundo o autor, a orientação para a diferença é essencial para a interação social, já que a sociedade é constituída de pessoas diferentes em vários aspectos. A orientação para diferença possibilita o foco nos vários graus e formas de dialogismo nos textos. Como os “gêneros de governo e controle” prescrevem ações para determinados segmentos sociais, seu processo de produção caracteriza-se por partir do conflito (levando-se em conta a natureza aberta do social, sempre em constante disputa), visando formular um texto “aparentemente consensual”, através do qual se possa atingir a hegemonia, fazendo com que “visões e representações do mundo particulares adquiram *status* universal” (2003, p. 45). Para Fairclough (2003, p. 58), a busca pela hegemonia é um trabalho ideológico no qual se procura “universalizar significados particulares para que se possa atingir e manter o controle”.

Diante de tudo o que foi argumentado acima, podemos caracterizar os Parâmetros Curriculares Nacionais como um “gênero de governo e controle”:

- o texto tem uma finalidade reconhecida: referenciar e orientar a estrutura curricular do sistema educacional do país;
- o texto institui a Secretaria de Educação Fundamental do MEC (no caso do PCN de temas transversais e Ética, que será por nós analisado) como instância

²¹ Segundo Fairclough (2003, p. 33), os “gêneros de governo e controle” também abarcam “gêneros promocionais para “vender” produtos, marcas, organizações, ou indivíduos”. Um exemplo disso seria a publicidade em torno da imagem de uma cidade para atrair investimentos. Tal mecanismo representa em parte a colonização de novas áreas da vida social pelo mundo dos negócios, típico do Novo Capitalismo. Fairclough (2003, p. 220) refere-se à essa transformação do capitalismo, na qual há um redimensionamento das relações entre o global, o regional, o nacional e o local, citando Hollingsworth (1997), Brenner (1998), Crouch e Streek (1997) e Jessop (2000).

enunciativa legítima na condução de um processo social mediado por um documento que tem força de lei; e institui os professores como interlocutores daquela instância enunciativa, portanto parceiros legítimos no processo, ou alvos do documento com força de lei;

- o texto re-contextualiza a Ética no contexto da educação: apropria elementos de certos discursos teóricos sobre a Ética, inserindo-os no âmbito das práticas discursivas na área da Educação, transformando aqueles discursos e apontando rumos específicos de apropriação dentro da Educação;
- o documento tem um padrão de organização textual prescritivo-expositivo: há marcas de prescrição (modalização²² deôntica e alética, dentre outras – veja Seção 6.2), embora haja também marcas de texto expositivo (traços de didaticidade – veja Seção 6.3. O padrão prescritivo decorre do fato de que o documento tem força de lei e prescreve ações em educação. Por outro lado, o padrão expositivo decorre da preocupação em “explicar” aos interlocutores-professores o que vem a ser a Ética e como ela pode ser incorporada na educação (veja Seção 8.1).

Em função das características genéricas dos PCN e da questão da alteridade, ou das diferentes vozes que são trazidas para o texto e em função ainda da forma como essas vozes são trazidas para construir o consenso, no entendimento de que a sociedade é diferente, elegemos a intertextualidade como fenômeno pertinente para a nossa análise.

5.3. Categorias de análise

5.3.1. Intertextualidade e interdiscursividade

Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 134) afirma que o conceito de intertextualidade é de fundamental importância para sua teoria, cujo foco é a influência do discurso na mudança social, informando que segundo Kristeva, a intertextualidade pressupõe “a inserção da história em um texto e deste texto na história.” Explicando as palavras de Kristeva, Fairclough prossegue:

Por “inserção da história em um texto, ela quer dizer que o texto absorve e é construído de textos do passado (textos sendo os maiores

²² Segundo Castilho & Castilho (1992, p. 217), não há distinção entre Modalização e Modalidade: "resolvemos não distinguir modalidade de modalização e neste texto esses termos serão empregados sinonimamente".

artefatos que constituem a história). Por “inserção do texto na história”, ela quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 134-135).

Destacando a heterogeneidade como dimensão constitutiva dos textos, o autor argumenta:

A intertextualidade implica uma ênfase sobre a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversos e freqüentemente contraditórios que contribuem para compor um texto. (...) Os textos variam muito em seus níveis de heterogeneidade, dependendo de suas relações intertextuais serem complexas ou simples. (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 137)

Segundo Fairclough (2003, p. 47):

...para cada texto ou tipo de texto, há um conjunto de outros textos e um conjunto de vozes que são potencialmente relevantes, e que são potencialmente incorporados ao texto.

Pode não ser possível identificar estes conjuntos com grande precisão, e eles podem ser um tanto extensos e complexos.

Para o autor, é importante se ter uma idéia inicial a respeito dessas vozes, procurando-se descobrir que textos e vozes são incluídos, que textos e vozes são excluídos e que ausências significativas são observadas.

A intertextualidade está inserida no contexto mais amplo do dialogismo²³. Nessa perspectiva, Fairclough (2003, p. 41) relaciona o tema social da diferença ao dialogismo, pontuando que a intertextualidade “amplia a diferença, trazendo outras “vozes” para o texto”.

Fairclough (2003, p. 41) afirma que as pessoas são diferentes umas das outras de todas as maneiras, sendo a orientação para a diferença fundamental para a interação social.

Para o autor:

A produção de uma interação que seja significativa requer “negociação” ativa e contínua das diferenças de significado; as “normas” de interação como a ordem moral são orientadas e interpretadas diferentemente por diferentes atores sociais, e estas diferenças são negociadas. O poder no seu sentido mais geral de “capacidade transformadora da ação humana”, a capacidade de “intervir numa série de eventos para alterar seus rumos”, depende dos “recursos ou facilidades” que estão diferentemente disponíveis para os atores sociais; e o poder no sentido “relacional” da “capacidade de

²³ Segundo Fairclough (2003, p. 214), a ACD assume a perspectiva bakhtiniana da linguagem, de acordo com a qual, todos os textos são dialógicos, estabelecendo relações entre diferentes vozes. No entanto, nem todos os textos são dialógicos na mesma proporção. O dialogismo dá uma medida das relações dialógicas entre a voz autoral e outras vozes, estabelecendo até que ponto “estas vozes são representadas, respondidas ou suprimidas”. Uma das formas de se abordar o dialogismo é através da distinção da orientação para a diferença social.

garantir resultados onde a concretização desses resultados depende do agenciamento de outros” está também diferentemente disponível para diferentes atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41).

Considerando que as interações e os eventos sociais, bem como os textos (tomados como partes dos eventos sociais) variam no tipo de orientação para a diferença, Fairclough (2003, p. 41-42) de uma forma esquemática, propõe cinco possibilidades de se vislumbrar a diferença tal como se apresenta no funcionamento discursivo de textos, conforme abaixo:

- a) abertura, aceitação ou reconhecimento da diferença; exploração da diferença; num “diálogo”, no sentido mais rico do termo;
- b) acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo sentido, normas e poder;
- c) tentativa de resolver ou superar a diferença;
- d) agrupamento da diferença, foco no que é comum, solidariedade;
- e) consenso, normalização e aceitação das diferenças de poder que agrupam e suprimem diferenças de normas e sentido.

Do ponto de vista de nosso *corpus* discursivo, os PCN de Ética, o último tipo de funcionamento discursivo (e) parece aplicar-se àquele documento: sendo uma instanciação do “gênero de governo e controle”, os PCN buscam reduzir a diferença para atingir um consenso. Sendo assim, apresentam uma determinada visão de Ética como se fosse a única visão possível sobre o assunto (vide Capítulo 6).

Fairclough (2001b, p. 136) concebe intertextualidade de uma forma ampla, utilizando o termo “intertextualidade” para referir-se tanto à intertextualidade manifesta (quando outros textos ou vozes estão visivelmente marcados na materialidade lingüística) quanto à intertextualidade constitutiva, (quando a presença de outros textos ou vozes é apenas implícita).

No entanto, o autor usa o termo interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 137) para referência à intertextualidade constitutiva de forma a dar ênfase ao fato de que, enquanto a intertextualidade manifesta é da ordem da enunciação, marcando-se na materialidade lingüística, a interdiscursividade é da ordem do discurso não sendo, portanto, visível. A interdiscursividade é captada na análise das convenções discursivas que participam da produção do texto (como ordens de discurso, tipos de discurso e elementos que constituem tipos de discurso, (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 159). Em nosso *corpus*, examinaremos a intertextualidade nas suas duas modalidades.

Segundo o autor:

A intertextualidade é fonte de muita da ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar 'o' sentido. (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 137)

Fairclough argumenta que além de ter a propriedade de poder incorporar ou até mesmo responder a outros textos, a intertextualidade incorpora relações complexas entre os gêneros, discursos, estilos, tipos de atividades, isto é: entre convenções que se organizam numa ordem de discurso. O autor relembra (BAKHTIN, 1986, p. 79-80, apud FAIRCLOUGH, 2001b, p. 136), que em sua discussão sobre gêneros, observa a potencialidade discursiva do intertexto, podendo ser usado como ironia, paródia, reverência, por exemplo.

Para Fairclough (2001b, p. 137):

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder.(...) A combinação da teoria da hegemonia (...) com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeito sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.

Nessa perspectiva, Fairclough (2001b, p. 159) dentro do que considera como pertencentes à intertextualidade manifesta, elege os seguintes fenômenos da materialidade lingüístico-discursiva como parâmetros de análise:

- Discurso relatado
- Pressuposições
- Negação
- Metadiscurso
- Ironia

Embora haja muita negação e pressuposição em nosso *corpus*, destacamos para o estudo da intertextualidade manifesta em nossa pesquisa somente o discurso relatado, o qual será abordado em detalhe na Subseção 5.3.4 e na Seção 6.1. O **discurso relatado** (doravante também DR) refere-se à representação no discurso das vozes de outrem, que não a do locutor. Há um grande número de variáveis em relação às quais podemos analisar a

representação no discurso: podemos levar em conta aquilo que é representado, quando, como e porque é representado; e, finalmente, se a representação ultrapassa o plano ideacional para levar em conta “outros aspectos do evento discursivo”, tais como as circunstâncias nas quais as coisas foram ditas e em que contexto foram ditas.

Nesta pesquisa, em função das características de nosso *corpus*, focalizaremos aquilo que é representado (as diferentes vozes trazidas para o texto); a forma de representação daquelas vozes; e, finalmente, os padrões na atribuição da informação, que demonstraram ser um parâmetro funcional produtivo em nosso *corpus*. Este assunto será abordado na Seção 6.1 que trata da categoria do discurso relatado.

Para enriquecer nossa análise e explorar a forma como as diferentes vozes que entram na composição de nosso *corpus* são subordinadas à voz do locutor-coletivo dos PCN, trabalharemos a categoria analítica da **intertextualidade** (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 159) através do parâmetro funcional que distingue a **extra-vocalização** da **intra-vocalização**, conforme proposta de White, já incorporada em Fairclough (2003, p. 46-47):

White²⁴ (2001, p. 22) pontua a **extra-vocalização** e a **intra-vocalização** como recursos para o reconhecimento da diversidade heteroglósica. Através dos recursos de **extra-vocalização**, percebemos a presença clara do outro no discurso através da léxico-gramática. Segundo o autor, este recurso é assim chamado porque ele introduz a perspectiva de outras vozes no texto. Um dos recursos utilizados é o DR.

A **intra-vocalização**, por outro lado, é mais interna ao texto, fazendo referência à forma como o sujeito do discurso é representado no texto e se realiza através do uso da modalidade (asserção categórica; asserção atenuada), por exemplo. Os recursos usados na intra-vocalização funcionam como operadores heteroglósicos, abrindo ou fechando o espaço ao outro, ou à negociação das diferenças.

Na **extra-vocalização**, trabalharemos com o **DR**, como já apontado. A dimensão da **intra-vocalização** será abordada através da categoria da **modalidade** (HALLIDAY, 1985, p. 85).

Para finalizar a seção de tratamento dos dados, no que diz respeito às categorias analíticas elegidas para a entrada no texto, observe-se ainda que também trabalharemos com a noção de **traços de didaticidade** (MOIRAND, 1991 apud SANT'ANNA, 2004, p. 160-163) para uma visão do funcionamento discursivo do documento, no que diz respeito à

²⁴ É importante salientar que para este trabalho selecionamos o parâmetro de heteroglossia do autor, aproveitando as noções de intra-vocalização e extra-vocalização, que são consistentes com o quadro teórico da LFS. White consegue em um só quadro teórico abarcar diversos fenômenos lingüísticos. No entanto, não utilizaremos suas categorias analíticas.

construção das imagens do locutor-coletivo do PCN e de seus leitores. Quanto à categoria da **interdiscursividade**, esta será abordada no capítulo em que tratamos da dimensão propriamente discursiva dos PCN (Capítulo 7), com base nos dados levantados na análise textual.

5.3.2. *Discurso relatado*

O discurso relatado refere-se à maneira pela qual são representadas no discurso as vozes de outras instâncias que não a do locutor. Na literatura que aborda a questão da heterogeneidade, freqüentemente se identifica o discurso heterogêneo e o discurso relatado. No entanto, é preciso separar bem as noções: por um lado, estamos lidando com uma categoria conceitual (heterogeneidade, polifonia, intertextualidade, ou mesmo heteroglossia) e por outro estamos lidando com a materialidade lingüístico-discursiva (discurso relatado, modalidade, negação, metadiscurso).

O tratamento que a gramática tradicional dá ao discurso relatado não é suficiente para abarcar a complexidade do fenômeno, que se materializa lingüisticamente através de diferentes recursos formais. Além disso, este tratamento não leva em consideração outros parâmetros, além dos formais. Veja discussão adiante, na Seção 6.1, sobre o parâmetro funcional da atribuição da informação.

Nesta pesquisa, em função das características de nosso *corpus*, iremos trabalhar com uma adaptação do modelo para análise de discurso relatado proposto por Indursky (1997, p.199), que amplia o tratamento deste fenômeno, do ponto de vista formal, ao reconhecer diferentes recursos lingüísticos como marcas de discurso relatado. A autora distingue três categorias para analisar a manifestação do discurso relatado em seu *corpus*.

A primeira categoria é a do discurso relatado marcado (DRM), que se caracteriza pela citação entre aspas, equivalendo ao tradicional Discurso Direto. A segunda é a do discurso relatado indireto formal (DRIF), a qual corresponde ao discurso indireto. A contribuição de Indursky se reflete por meio do acréscimo de uma categoria denominada discurso relatado indireto informal (DRII), que é uma variante do discurso relatado indireto formal (DRIF). Embora ambas se identifiquem por “não terem compromisso com a materialidade do texto-origem”²⁵, por serem uma apropriação pelo locutor da palavra do

²⁵ Nas palavras de Indursky (1992, p. 203).

outro, elas se distinguem no seguinte sentido: O DRIF tem uma sintaxe previsível mas o DRII não tem.

Por exemplo, a sintaxe do DRIF pode ser formalizada como “SN diz que X”. Já o DRII não é passível de formalização nestes moldes. Um exemplo retirado do *corpus* da autora para esclarecer este ponto é o seguinte: “Tenho conhecimento de **observações** que anoto atentamente. Primeiro, o atual governo, *fugindo a compromissos da revolução, empreende reformas, ora tachadas de inoportunas, ora acusadas de serem uma repetição da demagogia do governo passado*²⁶...”. Observa-se, neste exemplo, que embora o discurso do outro não esteja formalizado através da estrutura canônica do discurso relatado “SN disse que X”, indiscutivelmente as formulações em itálico não correspondem à voz do locutor. A palavra em negrito é por nós considerada a marca introdutória de discurso relatado por ser um substantivo relacionado a um verbo *dicendi*.

É ainda importante salientar que as duas categorias (DRIF e DRII) *não* correspondem às categorias Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre da gramática convencional. Na verdade, as categorias DRIF e DRII são categorizações internas à categoria Discurso Indireto. O Discurso Indireto Livre não é contemplado pela autora, já que em seu *corpus* não foram encontrados exemplos desta modalidade de discurso relatado, característica do discurso literário ou ficcional. Sequer foram encontradas ocorrências desta modalidade de discurso relatado no nosso *corpus*.

Na Análise do Discurso, é preciso ir além do inventário de recursos formais usados como marcas de discurso relatado. Para responder às questões próprias da Análise do Discurso, é preciso ainda incorporar parâmetros funcionais na análise do discurso relatado. Um destes parâmetros é a atribuição da informação, já que as questões de AD visam revelar a razão pela qual um locutor utiliza a voz do outro para a construção de um determinado efeito de sentido. Essa apropriação da voz do outro pode ocorrer para atingir inúmeros fins: para a construção de uma imagem do locutor, para dar credibilidade, para reforçar seu ponto de vista, para criticar um ponto de vista que se opõe ao seu, entre outros. A AD parte da idéia de que a linguagem não é transparente e é nessa ilusão de transparência que emerge uma heterogeneidade de vozes que falam como se fossem uma só, mas que na verdade compõem um “jogral”. Para Indursky (1997, p. 197), “faz-se necessário romper, através da análise, a aparente *homogeneidade* discursiva para fazer vir à tona sua *heterogeneidade fundante*”.

²⁶ *Corpus* constituído de discursos dos presidentes militares (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo) no período de 1964 a 1984.

Para a análise das vozes que emergem a partir do estudo do discurso relatado em nosso *corpus*, selecionamos as seguintes categorias:

- discurso direto;
- discurso indireto sintaticamente previsível; e
- discurso indireto sintaticamente imprevisível.

Podemos observar, no quadro sinótico abaixo, as categorias do Discurso Relatado encontradas no *corpus*, bem como as marcas lingüísticas que o introduzem.

Quadro 1 – Categorias de Discurso Relatado encontradas no *corpus*

| DISCURSO RELATADO | MARCAS LINGÜÍSTICAS | EXEMPLO |
|---|--|---|
| Discurso direto | 1) marcas de pontuação 2) uso de aspas | Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: <u>“Sabe com quem está falando?”</u> (p.103). |
| | 3) “ilhas de Discurso Direto” ²⁷ (aspas e itálico) | A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem <u>“mais iguais que os outros”</u> (p. 106). |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | 1) verbos <i>dicendi</i> : (dizer, falar) | O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares (p. 104). |
| | 2) verbos cognitivos: (acreditar, achar, pensar, concluir, descobrir) | As Ciências Humanas e a Filosofia <u>sempre refletiram muito sobre os comportamentos agressivos do homem, que se traduzem tanto de forma verbal</u> (por exemplo, os insultos) <u>quanto de forma física</u> (surrar, bater, matar), tanto de forma individual quanto social (como no caso das guerras civis ou entre países) (p. 109). |
| | 3) sintagmas preposicionados que indicam origem ou atribuição da informação: (segundo x, de acordo com y) | O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. <u>Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito</u> (p.102). |
| | 4) verbos construídos na forma passiva sintética: (Diz-se que ..., Preconiza-se que...) | Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se</u> “respeito muito as opiniões de fulano”) (p.103). |
| Discurso indireto sintaticamente imprevisível | 1) Construção relativa introduzida por “aquele que, os que, de que, de quem, todos aqueles que” (cf. Indursky) | O tema da justiça sempre <u>atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os filósofos gregos</u> . Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas (p. 106). |
| | 2) SN cujo núcleo é um substantivo abstrato + verbo <i>dicendi</i> / verbo cognitivo | A igualdade <u>reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos</u> (p.106). |
| | 3) Verbos que funcionam, no discurso, como verbos <i>dicendi</i> | O conceito de justiça <u>pode remeter à obediência às leis</u> (p.106). |
| | 4) Verbos na voz passiva sem agente como introdutores do discurso relatado | Finalmente, é preciso pensar na indiferença: <u>o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade</u> (p.101). (= há pessoas que ignoram o outro...) |

²⁷ Sant’Anna (2004, p.176), apoiando-se em Maingueneau (1998, p. 129) denomina de ilhas de discurso direto a estratégia em que há a incorporação de fragmentos da palavra do outro no discurso do locutor. A palavra do outro não é tida como totalmente exterior a quem a cita. Este “processo de reconstrução da palavra como se supõe ter sido dita pelo outro” combina “uso e citação ao mesmo tempo”.

Talvez a maior diferença de nosso quadro em relação ao proposto pela autora, encontre-se no fato de incorporarmos à categoria do discurso indireto sintaticamente previsível, estruturas que Indursky classifica como sintaticamente imprevisíveis. Por exemplo, a autora classifica verbos construídos na forma passiva sintética (**diz-se** que..., **preconiza-se** que...) como marcas introdutórias de discurso relatado sintaticamente imprevisível. Em nossa análise tal estrutura figura como marca introdutória de DR sintaticamente previsível em função da ocorrência de verbo *dicendi*. Portanto, neste quadro, só se classificam como sintaticamente imprevisíveis as estruturas que adquirem valor de marcas introdutórias de Discurso Relatado num determinado contexto gramatical e discursivo. Por exemplo, o verbo **remeter**, que não é, por si só, um verbo introdutor de Discurso Relatado, pode assumir valor de verbo *dicendi*, como no fragmento: “O conceito de justiça pode **remeter** à obediência às leis”. Neste caso o verbo **remeter** significa levar à discussão a questão da lei.

5.3.3. Modalidade

5.3.3.1. Breve histórico

O estudo das modalidades remonta a Aristóteles (*De interpretationis*) e a São Tomás de Aquino (*De propositionibus modalibus*), que se ocuparam do estudo das modalidades aléticas, isto é, daquelas relativas à verdade das proposições (BRITO, 1995, apud BALOCCO, 1995, p. 6)²⁸.

Na lógica modal, que é um sub-sistema da lógica, ampliou-se o estudo das modalidades. Embora os lógicos considerem a modalidade alética (o registro da verdade) como modalidade fundamental, ocupam-se também das modalidades epistêmicas (o registro do saber) e deônticas (o registro do dever).

Os lingüistas, entretanto, costumam ocupar-se apenas dos sistemas epistêmico e deôntico, pois nas línguas naturais a expressão de noções ligadas ao sistema alético (necessidade, possibilidade) está em estreita dependência dos conhecimentos que o locutor possui a respeito de fatos, seres e processos. Assim sendo, as noções aléticas podem ser tratadas no interior do sistema epistêmico.

²⁸ Este capítulo inspira-se em trabalho de BALOCCO (1995).

É importante lembrar que apesar de o conceito de *modalidade* pertencer tanto aos lingüistas quanto aos lógicos, foram estes que primeiro o elaboraram, sendo ainda um de seus conceitos fundamentais. No entanto, tendo em vista “as conhecidas assimetrias entre a linguagem formal e as línguas naturais” (CASTILHO; CASTILHO, 1992, p. 217), não nos ocuparemos do tratamento da modalidade na lógica formal, a não ser como ponto de partida, na próxima seção, para uma definição da modalidade e um levantamento dos critérios usados na literatura para delimitação do fenômeno.

5.3.3.2. Definições de modalidade e critérios de delimitação do fenômeno

Segundo Cervoni (1989, p. 53) a modalidade é uma das portas de entrada para a subjetividade²⁹, já que nos permite observar “um ponto de vista do sujeito falante” sobre o conteúdo de uma proposição³⁰.

A modalidade pode ser definida como o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeira a proposição por ela expressa (QUIRK, 1985, apud NEVES, 2002, p. 172).

Neves também apresenta a definição de Saint-Pierre na qual o autor, procurando conjugar abordagens filosófica, lingüística, pragmática, enunciativa e psicológica, coloca a modalidade como:

Operação de assunção, pelo locutor, do conteúdo proposicional do seu enunciado em relação a um evento ou a uma certa relação intersubjetiva distinguindo, assim, o *dictum*, ou conteúdo de pensamento, do *modus*, ou atitude que o sujeito toma em relação a esse conteúdo (SAINT-PIERRE, 1992, apud NEVES, 2002, p. 172).

De fato, segundo Cervoni (1989, p. 51), através de uma análise semântica podemos distinguir num enunciado um *dito* (também denominado “conteúdo proposicional”) e uma *modalidade*, a qual demonstra um ponto de vista do sujeito falante. O mesmo autor complementa afirmando que a modalidade não deve ser confundida com a conotação, que

²⁹ Para Bénveniste (1966, apud BALOCCO, 1995), a expressão da subjetividade é um critério fundamental para a modalidade:

“(…) quando incluo no meu discurso *je suppose, je presume*, implico o fato de que tomo certa atitude quanto ao enunciado que se segue. De fato, já se terá observado que todos os verbos citados estão seguidos de *que* e uma proposição: esta é o verdadeiro enunciado, não a forma verbal pessoal que a governa. Em compensação, essa forma pessoal é, se se pode dizer, o indicador de subjetividade. Dá à asserção que segue o contexto subjetivo – dúvida, presunção, inferência – próprio para caracterizar a atitude do locutor em face do enunciado que profere.”

³⁰ O conteúdo proposicional contém elementos referenciais (fatos, seres, processos) e uma predicação. O enunciado “*Maria está feliz*”, por exemplo, pode ser subdividido num ato de referir (“*Maria*”) e num ato de predicar (“*está feliz*”).

por sua vez é um outro tipo de manifestação de subjetividade na linguagem. Nas palavras do autor:

A modalidade é constitutiva da significação fundamental, da denotação; ela não tem nada de acrescentado; a frase menos modalizada comporta uma modalidade mínima. Assim, numa frase como: A terra gira em torno do sol, uma modalidade é manifestada pelo modo do verbo, o modo indicativo (CERVONI, 1989, p. 53).

Embora o critério semântico proposto por Bénveniste seja fundamental para caracterizar a modalidade, é preciso encontrar critérios formais para delimitar o seu escopo, pois o conceito de subjetividade é muito amplo: se, por um lado, tudo aquilo que é modal é necessariamente subjetivo, por outro nem tudo que é subjetivo é necessariamente modal.

Um dos traços formais característicos da modalidade é o seu caráter extra-predicativo, ou seja, a modalidade é parte da sentença, mas está fora do âmbito da mesma, pois transforma o conteúdo proposicional contido na sentença, fato que pode ser captado pela seguinte fórmula: [Modalidade [Conteúdo Proposicional]].

O caráter extra-predicativo da modalidade é explícito em enunciados como: *Eu acho que a baleia é um peixe* ou *Para mim, a baleia é um peixe*, em que as expressões modais “eu acho” e “para mim” determinam a proposição inteira, transformando-a de expressão categórica da verdade ([*a baleia é um peixe*]) em julgamento ou avaliação da verdade da proposição: [*é possível [a baleia ser um peixe]*].

Por outro lado, no enunciado a seguir, o caráter extra-predicativo da modalidade é implícito, pois apesar de a expressão modal ocorrer no interior da predicação, do ponto de vista semântico, encontra-se fora do âmbito da sentença, como demonstram as paráfrases propostas: *A baleia seria um peixe* (= algumas pessoas propõem/acreditam/imaginam [que a baleia é um peixe]).

O caráter de hipótese contido na paráfrase contrasta com o exemplo a seguir, em que o locutor admite a verdade da proposição contida no enunciado: *A baleia é um peixe* (= eu afirmo/garanto [que a baleia é um peixe]). Vejamos ainda um outro exemplo: *A volta de Pedro é necessária*.³¹

Aqui também encontramos a expressão modal no âmbito da sentença ou da predicação, mas o seu escopo semântico seria melhor captado através da representação a seguir, que explicita o seu alcance proposicional: [É NECESSÁRIO [Pedro voltar]]

O critério acima nos permite fazer algumas exclusões, como no caso de adjetivos avaliativos, como no exemplo: *O livro é útil*. Embora o adjetivo expresse uma medida de

³¹Exemplo e análise são de Cervoni (1989).

subjetividade, não se trata necessariamente de uma expressão modal, pois o adjetivo aqui qualifica diretamente o substantivo e não uma proposição subjacente como no caso de “*A volta de Pedro é necessária*”:

* [ÚTIL [o livro é ----]]

Há adjetivos avaliativos, entretanto, que têm caráter modal, pois incidem sobre a proposição inteira, como demonstra o seguinte exemplo: *Sua queda é grave*³², que teria a seguinte representação [É GRAVE [que ele tenha caído]].

O exemplo anterior contrasta com “*Uma grave doença*”, em que o adjetivo avaliativo grave não tem alcance proposicional (* É grave [que uma doença]), não sendo, portanto, uma expressão modal.

Brito, apoiando-se em Lyons, observa ainda que, embora alguns adjetivos avaliativos tenham alcance proposicional, não são expressões modais: *É desejável que Carlos parta*, com a representação [É DESEJÁVEL [Carlos partir]] (LYONS, 1977, apud BRITO, [s.d.]).

Segundo a autora, o critério para exclusão deste adjetivo avaliativo da classe das expressões modais seria o fato de o mesmo expressar a noção de “volição”. Embora no enunciado acima revele-se a presença do enunciador (EU desejo que...), a noção de “volição” não está dentre aquelas consideradas nucleares na expressão da modalidade, que são justamente as noções tradicionais da lógica modal.

E isto nos traz a um segundo critério fundamental para a delimitação da modalidade: embora alguns autores (Bally, Pottier, Parret, para citar apenas alguns) conceituem a modalidade de forma bastante ampla, como a manifestação do juízo, da vontade ou dos sentimentos do locutor, adotaremos aqui uma concepção restritiva da modalidade com base numa noção de subjetividade que se resume à atitude epistêmica ou deontica do locutor face ao conteúdo proposicional de seu enunciado. Por outras palavras, excluimos deste capítulo enunciados como os exemplificados a seguir: *João não quer ir ao escritório hoje* (= vontade ou volição); *João odeia acordar cedo* (= sentimento).

Resumindo, dois critérios válidos para a delimitação do escopo da modalidade seriam (a) o seu caráter extra-predicativo, ou alcance proposicional, um critério puramente formal; e (b) o critério semântico que restringe a modalidade às noções nucleares ou

³²Exemplo de Cervoni (1989).

centrais dos sistemas alético (*necessidade, possibilidade, impossibilidade*), epistêmico (*certeza, exclusão, probabilidade*) e deôntico (*obrigatoriedade, proibição, permissão*).

Entretanto, é preciso observar que o problema da delimitação da modalidade ainda está longe de ser resolvido, tendo em vista principalmente os seguintes fatores:

- (a) em primeiro lugar, a definição da função semântica da modalidade ainda levanta vários problemas. Um breve exame da literatura revela a falta de consenso quanto aos traços que caracterizariam a modalidade;
- (b) em segundo lugar, há inúmeros estudos recentes que apontam para o funcionamento da modalização não apenas no âmbito da sentença mas também no âmbito do discurso, como abordaremos a seguir (Subseção 5.3.3.3);
- (c) finalmente, embora quase todas as línguas gramaticalizem a noção de modalidade, é preciso lembrar que elas o fazem de maneira muito diversa, o que contribui para tornar os seus contornos ainda mais fluidos. O português e o inglês, por exemplo, usam recursos gramaticais diferentes para expressar a noção de “*possibilidade*”: o modo subjuntivo, largamente usado no português, é quase inexistente no inglês, tendo sido substituído pelo sistema de verbos auxiliares modais.

5.3.3.3. Modalidade: fenômeno semântico, pragmático ou discursivo?

A questão do estudo da modalidade apresenta algumas controvérsias dependendo do enfoque dado, e que diz respeito, fundamentalmente, à sua localização na semântica, na pragmática ou no discurso. Não iremos discutir, no presente trabalho, esta polêmica: referimos o leitor ao trabalho de Coracini (1991), num estudo sobre o uso da modalidade no discurso científico. É suficiente observar que, na lingüística funcional sistêmica, uma teoria que se apresenta como uma “semântica discursiva”, a modalidade é tratada do ponto de vista dos seus efeitos de sentido em determinado contexto de uso: o seu uso e a sua interpretação fazem-se contra o pano de fundo dos usos e convenções de determinada comunidade interpretativa, num determinado momento da história, ou seja, numa cultura partilhada pelos indivíduos.

Assim, para dar apenas um exemplo, em determinados gêneros, o uso da modalidade tem muito pouco a ver com os julgamentos do locutor em relação à probabilidade de um acontecimento, mas funciona como uma marca do reconhecimento de determinado tipo de relação entre os participantes discursivos. No caso dos PCN, como

será argumentado adiante, a modalidade é usada na construção discursiva de determinada imagem para o locutor-coletivo do PCN e para seus leitores.

A lingüística funcional sistêmica coloca as modalidades dentro de um processo mais amplo, ao situá-las na dimensão interpessoal da linguagem, onde localiza-se também o sistema da polaridade (a expressão lexicogramatical do “modo” – afirmação ou negação). Para Halliday, uma definição simples da modalidade (no seu sentido de “modalização”, a ser esclarecido adiante) seria a de que ela é o espaço entre o “sim” e o “não”: a asserção “É possível que ela seja professora de Latim” seria um nível intermediário entre as asserções “Ela é professora de Latim” e “Ela não é professora de Latim” (THOMPSON, 1996, p. 57). Entre a afirmação e a negação, há um “espaço modal” que pode ser ocupado por diferentes formulações lexicogramaticais. A modalização é assim entendida como o processo através do qual o locutor, atribuindo modalidades ao enunciado, exprime uma atitude, um ponto de vista em relação ao interlocutor e ao conteúdo do enunciado em si, através de diferentes recursos gramaticais.

A modalização é uma parte apenas do sistema gramatical da modalidade, uma área complexa que abarca também a “modulação”, ou usos da linguagem por meio dos quais o locutor procura influenciar o comportamento de seu interlocutor. Assim, enquanto a “modalização” realiza-se lexicogramaticalmente pelas modalidades alética e epistêmica, a “modulação” tem na modalidade deôntica sua realização lexicogramatical, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Modalização e Modulação

| QUADRO DAS MODALIDADES ³³ |
|--|
| <p>Modalização</p> <ul style="list-style-type: none"> modalidade alética (o registro da verdade) modalidade epistêmica (o registro do saber) |
| <p>Modulação</p> <ul style="list-style-type: none"> modalidade deôntica (o registro do dever; da obrigação) |

Para Halliday, portanto, a modalidade (de forma ampla, abarcando a modalização e a modulação) diz respeito à forma como um locutor intervém no seu enunciado,

³³ Adaptado de HALLIDAY (1985).

modalizando-o (na expressão das suas atitudes, opiniões ou crenças) ou modulando-o (na tentativa de levar seu interlocutor a agir de determinada forma).

5.3.3.4. Recursos gramaticais usados para expressar a modalidade em português

Embora em muitas línguas a modalidade seja codificada na morfologia verbal, a função semântica da modalidade tem a ver com o conteúdo de todo o enunciado, como vimos anteriormente. Decorre daí que a modalidade pode ser expressa em diferentes pontos da sentença e não somente na morfologia verbal. É preciso distinguir, portanto, o modo, uma categoria gramatical expressa exclusivamente na morfologia verbal, da modalidade, uma categoria semântica com diferentes realizações gramaticais - verbos auxiliares, advérbios, adjetivos, substantivos, modos verbais, lexemas verbais e até mesmo partículas ou clíticos, a par do sistema prosódico.

Nesta pesquisa, ocupamo-nos tanto do modo (na expressão de asserções categóricas, por exemplo *João está doente*) quanto da modalidade (na expressão de asserções modalizadas, por exemplo, *Talvez João esteja doente; Ele deve estar doente; Eu acho que ele está doente; É possível que ele esteja doente*). O sistema modal pode, portanto, ser **explícito**, com marcas explícitas de modalização, como no caso das asserções modalizadas nos exemplos anteriores (*Talvez João esteja doente*), ou pode ser **implícito**, como no caso de *João está doente*.

São várias as formas gramaticais usadas na expressão da modalidade: verbos auxiliares, advérbios, adjetivos, substantivos. Nesta pesquisa, iremos levar em consideração, no estudo da modalidade, as seguintes marcas linguísticas conforme classificação de Koch (2002, p. 85):

- (a) *verbos auxiliares modais*: os verbos auxiliares, como poder e dever, estão incluídos no “núcleo duro” da modalidade, pois expressam as noções modais nucleares de possibilidade e probabilidade epistêmicas e permissão e obrigação deônticas.
- (b) *predicados cristalizados*: É provável/possível/certo que ele venha hoje; É claro/óbvio/evidente que; É preciso/obrigatório/forçoso que eu parta.
- (c) *advérbios modalizadores*: sendo estreitamente relacionada à classe dos adjetivos modais, a classe dos advérbios também pode ser sub-classificada semanticamente com base nas noções alética, epistêmica e deôntica expressas

por seus membros: *Provavelmente o Flamengo vai ganhar esta partida* (=possibilidade epistêmica); *Toda e qualquer cirurgia...no campo médico...(...) implica obrigatoriamente em despesas* (= obrigatoriedade deôntica)³⁴

5.3.3.5. Orientação e escalas da modalidade

Halliday (1985, p. 336) refere-se à distinção entre modalidade subjetiva e objetiva como a “orientação” da modalidade, uma variável fundamental se quisermos ir além da mera descrição dos recursos gramaticais usados na expressão da modalidade e buscarmos entender o que motiva a escolha de determinada expressão modal em vez de outra, em determinado contexto ou situação de enunciação.

No quadro a seguir pode-se observar como as variáveis tipo e orientação da modalidade se inter-relacionam:

Quadro 3 – Inter-relação entre as variáveis tipo e orientação da modalidade

| | | Orientação de Modalidade ³⁵ | | | |
|--------------------|---------------|--|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| | | Subjetiva Explícita | Subjetiva Implícita | Objetiva Implícita | Objetiva Explícita |
| Tipo de Modalidade | Possibilidade | Eu <u>acho que</u> Maria sabe ... | Maria <u>deve</u> saber ... | Maria <u>provavelmente</u> sabe ... | <u>É provável que</u> Maria saiba ... |
| | Obrigaçã | Eu <u>quero que</u> ... | João <u>deveria</u> ir ... | João <u>tem que</u> ir ... | <u>Espera-se que</u> João vá ... |

Tomando como exemplo a noção de possibilidade, observa-se que o locutor teria o seguinte elenco de opções no sistema da modalidade epistêmica subjetiva: *Eu acho que Maria sabe que ...; Maria deve saber que...*

³⁴Exemplo de Castilho (1992).

³⁵ Adaptado de Halliday (1985).

O enunciado “*Eu acho que Maria sabe*” contém uma construção modal marcada quanto à distinção modalidade subjetiva X objetiva, enquanto em “*Maria deve saber*” a codificação da modalidade é não-marcada quanto à distinção. Por outras palavras, o último enunciado admite duas interpretações: “*eu acho que*” ou “*as circunstâncias indicam que*”, enquanto o primeiro admite apenas uma interpretação subjetiva.

Assim como a modalidade deôntica está intimamente relacionada aos atos-de-fala diretivos e apresenta, portanto, a forma imperativa como o termo não-marcado do sistema, também na modalidade epistêmica seria possível estabelecer-se a forma declarativa como um termo não-marcado do sistema. Por outras palavras, a forma declarativa seria a expressão de uma proposição com nenhuma indicação explícita de seu estatuto epistêmico.

Lyons (1977, p. 809) observa, entretanto, que a forma declarativa com função de asserção ou afirmação tem um peso epistêmico muito grande: “Não há afirmação epistemicamente mais forte que uma asserção categórica.” E continua:

Ao introduzirmos *deve*, *necessariamente*, etc., num enunciado, estamos dizendo que nosso comprometimento em relação à factualidade da proposição está em relação de estrita dependência de nosso talvez limitado conhecimento.

Assim, como veremos adiante no conceito de escalas da modalidade, toda expressão modal, mesmo aquela que denota um grau forte de certeza, atenua o valor de verdade da proposição contida no enunciado: “*ele deve ter comprado um carro*” ou “*ele necessariamente comprou um carro*” são menos categóricas que “*ele comprou um carro*”, visto que os dois primeiros codificam uma opinião do locutor e o último apresenta a proposição não como uma opinião, mas como uma verdade ou fato.

A par das variáveis tipo de modalidade (epistêmica x deôntica) e orientação da modalidade (subjetiva x objetiva), é preciso levar em conta um outro parâmetro fundamental: o de graus de modalidade, visto que as línguas naturais tratam os conceitos modais de maneira gradual e contínua, antes que categórica ou discreta. Assim, a noção de possibilidade epistêmica, por exemplo, apresenta as seguintes nuances: provável e possível, em que o primeiro termo é mais “forte”, por assim dizer, do que o segundo. Representam, portanto, graus diferentes da modalidade epistêmica, não sendo possível demarcar claramente as fronteiras entre as duas noções.

Os seguintes quadros apresentam, de forma sinótica, a forma como as diferentes modalidades se relacionam, em termos de grau:

Quadro 4 – Graus da modalidade epistêmica representados em escala

| ESCALA DA PROBABILIDADE ³⁶ | |
|--|----------------------------|
| ASSERÇÃO | “é assim...” |
| certamente provavelmente possivelmente | } “talvez sim, talvez não” |
| NEGAÇÃO | “não é assim...” |

Vemos que provável e possível ocupam posições intermediárias numa escala cujos extremos são os pólos positivo e negativo, que significam uma asserção e uma negação, respectivamente. Halliday (1985) observa que a noção de certeza, por exemplo, tem valor modal menos forte do que uma forma polar, embora relativamente às noções modais probabilidade e possibilidade seja mais forte, como mostra a escala: “*Aquele certamente é o João*” é menos categórico do que “*Aquele é o João*”. O autor está chamando nossa atenção para o fato de que a expressão modal codifica explicitamente uma opinião do locutor e, portanto, o enunciado que a contém é menos categórico que um enunciado que codifique a proposição não como uma opinião, mas como uma verdade ou fato.

A seguir, temos o quadro da modalidade deôntica:

Quadro 5 – Graus da modalidade deôntica representados em escala

| ESCALA DA MODALIDADE DEÔNTICA ³⁷ | |
|---|--|
| PRESCREVER: | “Faça isso!” (pólo positivo) |
| Obrigatório: | “Você <u>deve</u> fazer isso”. “ <u>É forçoso</u> que você faça isso”. |
| Esperado: | “ <u>Espera-se</u> que você faça isso”. “Você <u>deveria</u> fazer isso”. |
| Permitido: | “Você <u>pode</u> fazer isso”. “ <u>É permitido</u> que você faça isso”. |
| PROSCREVER: | “Não faça isso!” (pólo negativo) ³⁸ |

³⁶ Adaptado de Halliday (1985) por Balocco (1995, p. 25).

³⁷ Adaptado de Halliday (1985) por Balocco (1995, p. 25).

³⁸ Tanto a Escala Epistêmica quanto a Escala Deôntica foram simplificadas. Excluimos as noções de “frequência” e “inclinação”, que não são consideradas modais neste capítulo.

A modalidade deôntica ocupa posição intermediária numa escala cujos pólos positivo e negativo são “prescrever” (ou “fazer fazer”, “aconselhar fazer”) ou “proscrever” (“fazer não-fazer”, “aconselhar não-fazer”), respectivamente.

Quanto à escala proposta acima, gostaríamos de lembrar que foi feita originalmente em língua inglesa, não havendo até a presente data, do conhecimento desta pesquisadora, estudos publicados com a adaptação da escala para língua portuguesa. Assim, parece haver uma diferença em língua portuguesa entre “deve” e “é forçoso”, fazendo-nos considerar que a segunda expressão possui valor deôntico mais forte. No entanto, seguiremos a classificação original prevista por Halliday (1985).

5.3.4. Traços de didaticidade

A noção de traços de didaticidade será importante na nossa análise para a construção das imagens do locutor-coletivo do PCN e de seus leitores, criando determinado efeito de sentido. Moirand (1991 apud SANT’ANNA, 2004, p. 160-163) observa que algumas marcas lingüísticas típicas do discurso do ensino, ligado à escola como instituição social, eram utilizadas em outros contextos tendo um caráter estratégico na enunciação.

Através da “noção de didaticidade” Moirand aponta que a transmissão de conhecimentos pode ocorrer em outros contextos que não o escolar e que quando traços de didaticidade são observados em situações cujo objetivo principal não é essa transmissão de conhecimentos, é porque objetiva-se obter efeitos de sentido específicos naquele contexto.

Sant’Anna explica que segundo Moirand o lugar de inscrição dos traços de didaticidade em outro tipo de discurso:

... poderá estar tanto na *ordem do icônico* (quadro, esquema gráfico, foto...), como na *ordem do verbal* (definição; exemplificação; explicação; esclarecimento; elucidação; reformulação; citação de *expert* – por exemplo com uso do verbo *dicendi* “explicar”, da forma “segundo fulano”...; forma monologal – pergunta retórica, por exemplo em títulos, subtítulos em forma de pergunta; forma dialogal – situações que reproduzem uma situação didática numa entrevista; generalizações – uso de formas impessoais para expor o pensamento, tal como “diz-se que”, etc.) (SANT’ANNA, 2004, p. 161).

Iremos aplicar essa noção ao *corpus* selecionado para demonstrar sua influência na construção de determinados efeitos de sentido, configurando uma determinada imagem para o locutor-coletivo e seu interlocutor, neste caso, os leitores do PCN.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em três seções, cada uma contemplando uma categoria de análise. Em 6.1 tratamos das ocorrências de DR. Em 6.2 trazemos a análise das modalidades encontradas e em 6.3 apresentamos o levantamento dos traços de didaticidade encontrados no texto.

6.1. A categoria do discurso relatado

A partir das marcas e categorias de análise definidas na Subseção 5.3.4, foi feito um minucioso levantamento das ocorrências de discurso relatado no nosso *corpus*. Os dados completos encontram-se no anexo D, na forma de um quadro sinótico onde figuram as ocorrências de DR. No corpo do capítulo, iremos destacar daquele quadro alguns exemplos que servirão para demonstrar a ocorrência de uma grande variedade de marcas de DR. Uma das marcas de DR que se mostrou bastante produtiva em nosso *corpus* é a utilização de verbos *dicendi* e verbos de cognição. Destacamos dos dados alguns exemplos de discurso relatado introduzido por verbo *dicendi* ou verbos de cognição relevantes para nossa análise devido às suas funções discursivas, citados no quadro da próxima página.

O uso de verbos *dicendi* representa uma das formas clássicas de discurso relatado. No fragmento (2) decidimos classificar a marca “estão referenciados” como verbo *dicendi* tendo em vista as definições das palavras “referência” e “referir” conforme Ferreira (1986, p. 1.860), respectivamente: “ato ou efeito de referir, de contar, de relatar” e “expor de viva voz ou por escrito; narrar, contar, relatar.” Tais definições sugerem uma ação verbal, isto é, uma ação que se executa por intermédio de palavras. Além deste critério formal (referenciar, verbo *dicendi*), observa-se aqui que o locutor-coletivo autoriza o seu dizer ao trazer para o texto a voz da Constituição.

A dificuldade de se encarar este fragmento discursivo como discurso relatado prende-se ao fato de que, em geral, o sujeito do texto-origem é uma pessoa (alguém que diz alguma coisa) e neste exemplo estamos lidando com uma voz abstrata (a Constituição). Neste trabalho, a concepção de discurso relatado é mais ampla (abarca mais marcas formais) em função da própria noção de “voz”, como uma categoria conceitual que compreende desde a voz de um profissional da educação até a voz mais abstrata da Ética.

Quadro 6 – Exemplos de emprego de verbo *dicendi* e cognitivo como introdutor de Discurso Relatado

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|---|---|--------------------|
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (2) Os conteúdos apresentados aqui <u>estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira</u> (p.101). | Voz da Constituição brasileira | estão referenciados (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (17) O respeito mútuo <u>expressa-se de várias formas complementares</u> . Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertencem a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (p. 104). | Voz do respeito mútuo (valor como uma voz) | <u>Expressar-se</u> (verbo <i>dicendi</i>) (= o respeito mútuo diz que as pessoas devem respeitar a diferença....) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (18) O tema da justiça sempre <u>atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os filósofos gregos</u> . Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas (p. 106). | Voz de pessoas que se ocuparam da moral | atraiu verbo com valor discursivo de causativo (x leva y a dizer, pensar, refletir) pensaram (verbo cognitivo) | Definida (= geral) |
| Discurso indireto sintaticamente imprevisível | (20a) O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. Por exemplo, se <u>a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado injusto</u> . Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la (p.106). | Voz da Lei | Remeter (= leva à discussão da questão da lei) Verbo causativo seguido de verbo <i>dicendi</i> | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (20b) O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. Por exemplo, se <u>a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado injusto</u> . Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la (p.106). | Voz da Lei | Prever (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (22a) A igualdade <u>reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos</u> . Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros” (p. 106). | Voz da igualdade | Reza (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Ilha de Discurso Direto | (22b) A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. <u>Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”</u> (p. 106). | Voz das pessoas que dizem que alguns têm mais direitos do que os outros | uso de aspas (ilha de discurso direto) | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (27) Algumas pesquisas <u>apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas</u> (medida em termos de qualidade de vida) <u>é grande</u> (p.110). | Voz de algumas pesquisas | Apontam (verbo <i>dicendi</i>) | Indefinida |

Além da ocorrência de discurso relatado no fragmento (2), no qual o sujeito do texto-origem evoca uma categoria inanimada, há outras ocorrências semelhantes, como os fragmentos (17), (20 a), (20 b), (22a) e (27), nos quais se observa que as vozes trazidas pelo locutor-coletivo ao texto referem-se a elementos inanimados. A nosso ver, este recurso tem a função de personificar os valores morais e a lei, ampliando a força retórica do texto para mobilizar o seu leitor.

No fragmento discursivo (18), o verbo **atrair** tem valor discursivo de verbo causativo (x leva y a dizer, pensar, refletir) em que a ação implicada pelo causativo é uma ação de dizer (“Todos aqueles que se ocupa(ra)m da moral foram levados à discussão do tema da justiça”). Essa interpretação se justifica no fragmento discursivo pela ocorrência de outros verbos *dicendi* e cognitivos no cotexto (texto adjacente): “Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas”- os verbos *escrever* e *defender* sugerem não só um processo cognitivo prévio como também a expressão por meio de palavras do que foi pensado. Assim, o emprego desses verbos reforça nossa interpretação do valor do verbo **atrair** como introdutor de DR.

Já no fragmento (20a), “O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis”, o verbo **remeter** adquire valor de verbo *dicendi* no contexto em que é empregado, significando “levar à discussão de”: “o conceito de justiça leva à discussão da questão da lei, daquilo que diz a lei.” O mesmo ocorre nos fragmentos (22a) e (27).

No excerto (22a) “A igualdade reza que ...” o verbo **rezar** tem o valor discursivo de “diz que”, no sentido de “estabelecer que”, o que mais uma vez personifica um valor moral, ganhando força retórica. Já no fragmento (27), “Algumas pesquisas apontam para o fato de que...”, o verbo **apontar** assume valor de verbo *dicendi* nesse contexto, significando “dizer que, indicar”. Neste caso, mais uma vez pontuamos a importância da concepção mais abrangente de “voz” em nosso trabalho: onde desta vez é trazida a própria voz da pesquisa para dialogar com o leitor, reforçando discursivamente o ponto de vista do locutor-coletivo. Por outro lado, não podemos perder de vista o fato de que, além da função de atribuição da informação (é a voz da “pesquisa acadêmica” que autoriza o dizer do locutor-coletivo), há também a questão do dito que é incorporada ao dizer do locutor-coletivo. Neste caso, a questão das relações entre violência e desigualdade. O locutor-coletivo incorpora ao seu dizer a visão da pesquisa de que “desigualdade gera violência” e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito deste discurso (no sentido de formação discursiva).

Em termos das vozes que são trazidas ao texto por intermédio do discurso relatado, podemos pensar em um *continuum* que abarca desde as vozes mais concretas e animadas (a dos profissionais de educação, por exemplo), passando por um meio termo (como a própria voz das pesquisas que são concretas, porém não se referem explicitamente a nenhum cientista), até chegar à categoria das vozes abstratas, que seriam a própria voz da Ética e dos valores morais, categoria essa que parece estar acima de todas as outras, o que de certa forma corrobora a visão de que a Ética deve permear e orientar todas as ações do homem.

Outra marca de discurso relatado que comprovou ser relevante para nossa análise é o uso de aspas. Recortamos de nosso *corpus* os fragmentos abaixo como exemplos de discurso relatado introduzido pelo uso de aspas:

Quadro 7 – Exemplos de emprego de aspas como introdutor de Discurso Relatado

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|--|--|------------------------------|
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (1) Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, devem ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado “conjunto central” de valores) (p. 101). | voz do senso comum | aspas e a expressão “o chamado” | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (9) O tema respeito é central na moralidade. É também complexo, pois remete a <u>várias dimensões de relações entre os homens, todas “respeitosas”</u> , mas em sentidos muito diferentes (p. 102-103). | Vozes populares (= há quem considere várias dimensões de relações entre os homens respeitadas) Voz do locutor | Aspas em “respeitosas” todas (consideradas) “respeitosas” verbo <i>dicendi</i> | Indefinida Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (11a) Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se</u> “respeito muito as opiniões de fulano”) (p.103). | Voz do senso comum | <u>diz-se</u> verbo <i>dicendi</i> na forma passiva sintética | Indefinida |
| Discurso Direto | (11b) Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se “respeito muito as opiniões de fulano”</u>) (p.103). | Voz das pessoas que têm a postura de expressar seu respeito pela opinião de outrem. | “ <u>respeito muito as opiniões de fulano</u> ” uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (13b) Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: “ <u>Sabe com quem está falando?</u> ” Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: “Eu sou mais que você, portanto respeite-me”. É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem, de alguma forma, desacetadas no exercício de seu poder (p.103). | Voz popular (pessoas que consideram o respeito como unilateral e abusam do poder) | “ <u>Sabe com quem está falando?</u> ” uso de aspas | Indefinida |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|--|--|---|--|------------------------|
| Discurso Direto | (13c) Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: “Sabe com quem está falando?” Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: <u>“Eu sou mais que você, portanto respeite-me”</u> . É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem, de alguma forma, desacetadas no exercício de seu poder (p.103). | Voz popular (pessoas que consideram o respeito como unilateral e abusam do poder) | <u>“Eu sou mais que você, portanto respeite-me”</u> uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (14) Porém, outra expressão popular também conhecida apresenta uma dimensão diferente do respeito: <u>“Quem você pensa que é?”</u> . Tal pergunta traduz a destituição de um lugar imaginariamente superior que o interlocutor pensa ocupar. | Voz popular (pessoas que questionam o abuso de poder /autoridade) | :“Quem você pensa que é?” (dois pontos e uso de aspas) | Indefinida |
| Discurso Direto | (15) Essa expressão [= “ Quem você pensa que é?”] é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade; <u>se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar</u> ; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença (p. 103). | Voz popular (pessoas que questionam o abuso de poder /autoridade) | : <u>se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar</u> (dois pontos + mudança para a primeira pessoa) | Indefinida |
| Discurso Direto | (16a) Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: <u>“Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo”</u> ou <u>“Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros”</u> (p. 103-104). | Voz popular que considera o respeito como unilateral a partir de uma visão que a coloca numa posição inferior | <u>“Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo”</u> dois pontos e uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (16b) Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: <u>“Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo”</u> ou <u>“Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros”</u> (p. 103-104). | Voz popular que considera o respeito como unilateral a partir de uma visão que a coloca numa posição superior | <u>“Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros”</u> uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível + ilhas de discurso direto | (19) O tema da justiça encanta e inquieta <u>todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”</u> . A rigor, ela poderia ser assim formulada: <u>“Como ser justo com os outros?”</u> , ou seja, <u>“Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?”</u> (p. 106). | Voz de pessoas que se preocupam com a justiça | <u>todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”</u> (todos aqueles que + ilhas de discurso direto) | Indefinida / Inclusiva |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (22a) A igualdade <u>reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos</u> . Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros” (p. 106). | Voz da igualdade | Reza (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Ilha de Discurso Direto | (22b) A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. <u>Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”</u> (p. 106). | Voz das pessoas que dizem que alguns têm mais direitos do que os outros | uso de aspas (ilha de discurso direto) | Indefinida |

Observa-se a presença do uso de aspas como recurso para a introdução do discurso relatado não somente no discurso direto, como também no discurso indireto. A presença do uso de aspas no discurso indireto pode ser comprovada através da análise do fragmento discursivo (1), no qual a expressão entre parênteses (o chamado “conjunto central” de valores) se mostrou muito rica em termos da inserção da voz do outro no discurso do locutor-coletivo. Primeiramente, através do uso de aspas na expressão **conjunto central**, o autor lança mão de uma voz desconhecida a quem atribui a caracterização do conjunto de valores como conjunto central. Esta remissão se relaciona com um trecho do PCN, anterior ao recorte por nós selecionado como *corpus* de análise, no qual se verifica claramente a menção ao que seria esse conjunto central de valores ou, nas palavras do locutor-coletivo,

“núcleo” moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os elementos dessa sociedade. (...) Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 71).

No entanto, até mesmo nesta seção do PCN há a indefinição da atribuição da informação, pois o fragmento citado acima é introduzido pelo locutor como “(...) ao que se poderia chamar de” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 71). Apesar dessa indefinição, o locutor-coletivo afirma que os valores que fazem parte deste conjunto central estão ancorados na Constituição da República Federativa do Brasil, fazendo referência ao art. 1º, que apresenta como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade humana e o pluralismo político. Além disso, o locutor-coletivo refere-se ao art. 3º e ao título II, art. 5º que remetem às questões morais como a igualdade, a justiça, a solidariedade e o respeito.

Além do uso de aspas para apresentar uma outra voz, o locutor-coletivo faz uso da expressão “**o chamado**”, o que reforça a indefinição da atribuição da informação. Segundo Fairclough (2001b, p. 53), a expressão “**o chamado x**” é um marcador metadiscursivo, usado pelo sujeito para distanciá-lo de uma FD, não se identificando totalmente com ela.

Em termos do funcionamento discursivo, o efeito de sentido alcançado com tal mecanismo é o de se distanciar do que está sendo dito e ao mesmo tempo o de afetar o leitor, já que ao fazer referência à Constituição traz a voz da lei para o diálogo, o que confere ao seu dizer sustentação e credibilidade, autorizando o locutor-coletivo a discorrer

sobre os conteúdos de ética apresentados no documento. Isto ocorre, pois parte-se do princípio de que para ser cidadão é necessário que se acate o conjunto central de valores.

Outra ocorrência em que há o emprego das aspas como marca de introdução de DR no discurso indireto, é observada no fragmento (9). Observa-se que este fragmento possui uma característica peculiar: há uma superposição da incorporação da voz do outro pelo locutor. Poderíamos analisar este fenômeno como a expressão de duas dimensões de incorporação da voz do outro. Na primeira dimensão, o locutor faz referência às vozes populares que consideram várias dimensões de relações entre os homens de respeitosas. Tal dimensão poderia ser ilustrada pela paráfrase (há quem considere várias dimensões de relações entre os homens respeitosas). No entanto podemos captar a voz do locutor incrustada na voz do outro na medida em que observamos na estrutura apositiva **todas “respeitosas”** uma elipse verbal facilmente recuperável que pode ser interpretada como **“todas consideradas respeitosas”**. Como o verbo **considerar** é um verbo cognitivo, assume neste contexto valor de verbo *dicendi*. Além disso, o verbo **remeter** no sentido de levar à discussão a questão das várias dimensões de relações entre os homens, funciona nesse contexto como verbo *dicendi*.

Devido à grande imbricação das vozes populares com a voz do locutor no fragmento (9), optamos por não mostrá-las separadamente no quadro.

Maingueneau (1997, p. 89) afirma que a palavra aspeada não só é mencionada como também é utilizada pelo locutor. Assim, ao mesmo tempo em que ela é marcada como uma voz estranha ao enunciado, é imediatamente absorvida por ele e integrada à sua seqüência.

Em termos do funcionamento discursivo tal mecanismo tem como objetivo criar um certo distanciamento em relação às vozes populares, por sinal muito fortes na cultura brasileira que entendem o valor respeito das formas mais variadas possíveis, vozes essas às quais se opõe.

O uso de aspas também figura no *corpus* como marca lingüística de discurso direto, recurso utilizado pelo locutor-coletivo para trazer para o debate sobre a questão do respeito, enquanto conteúdo de ética, diversas vozes populares. Essas vozes representam desde o senso comum, como nos fragmentos discursivos (11a e 11b) [diz-se “respeito muito as opiniões de fulano] e [diz-se “respeito muito as opiniões de fulano”], passando por aquelas que consideram o respeito unilateral e abusam do poder, como em (13b) e (13c) [“Sabe com quem está falando?”] e [“Eu sou mais que você, portanto respeite-me”], até chegar às vozes que questionam tais posturas, como nos fragmentos (14) e (15) [“Quem você pensa que é?”] e [se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar] .

Já os recortes selecionados dos fragmentos discursivos (16a e 16b) [“Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo”] e [“Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros”] exemplificam posturas de quem não considera o respeito como algo que deva ser mútuo. Embora sejam diferentes, essas duas vozes são verso e reverso de uma mesma moeda. Tal posicionamento não é compartilhado pelo locutor-coletivo.

A utilização do discurso direto no texto coloca em cena esta multiplicidade de vozes que são muito presentes em nossa cultura. Através delas o locutor-coletivo não só dá um sentido de concretude para a discussão da questão da ética, relacionando-a ao nosso dia-a-dia, como também critica nossa sociedade.

No fragmento discursivo (19) [O tema da justiça encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”. A rigor, ela poderia ser assim formulada: “Como ser justo com os outros?”, ou seja, “Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?”], o locutor-coletivo utiliza as aspas para incorporar ao seu discurso a voz daqueles com preocupação moral, o que constitui a utilização de “ilhas de discurso direto.” Através desse recurso, o locutor-coletivo alinha-se ao ponto de vista de que devemos conduzir uma reflexão moral. Tal medida também consiste num traço de didaticidade (conforme veremos na Seção 6.3), pois através de perguntas retóricas exemplifica como se desenvolve uma reflexão moral.

No fragmento (22b) [A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”], mais uma vez a aspas figuram como marca lingüística ao recurso das ilhas de discurso direto, através das quais o locutor-coletivo se apropria de uma outra voz, da voz das pessoas que dizem que alguns têm mais direitos do que os outros, incorporando-a ao seu dizer para à ela se contrapor. Relacionando a voz trazida pelo uso de aspas nesse fragmento à voz da igualdade trazida no fragmento (22a) [a igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos...], podemos dizer que essa igualdade (valor abstrato) discursivamente se revela como a própria lei, aquilo que deve ser acatado por todos. O uso do verbo **rezar** como verbo *dicendi* no sentido de **dizer que, estabelecer que** (forma como também é empregado com referência às leis), reforça ainda mais a conotação de lei. Essa voz da lei se opõe às vozes de tantas pessoas que consideram que deve haver privilégios, o que representa um costume há muito tempo presente em nossa cultura. Através desse embate de vozes o locutor-coletivo critica essa prática não raramente observada na sociedade brasileira.

Além do uso de aspas, outra marca de discurso relatado que se mostrou bastante produtiva em nosso *corpus* é o sintagma preposicionado que indica atribuição da informação. Veja no quadro abaixo as ocorrências retiradas de nosso recorte:

Quadro 8 – Exemplos de emprego de sintagma preposicionado como marca de Discurso Relatado

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|--|--|------------------------------|
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (4) <u>Do ponto de vista da Ética</u> , o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais (p. 101). | Voz da Ética | Do ponto de vista de... (sintagma preposicionado que indica atribuição de informação) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (8) O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. <u>Segundo esse valor</u> , toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito (p.102). | voz de um princípio (= a dignidade humana) | Segundo esse valor (sintagma preposicionado que indica atribuição da informação) | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (27) <u>Para alguns</u> , a agressividade em relação ao outro é traço natural do homem, e o estabelecimento de uma sociedade onde as pessoas convivam com um mínimo de harmonia e paz somente pode ser realizado mediante formas de repressão dessa agressividade (p. 109). | Voz de pessoas que aceitam a agressividade como natural. (FD2) | Para alguns Sintagma preposicionado que indica origem/atribuição | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (28) Para outros, os comportamentos violentos são essencialmente causados por fatores sociais que levariam inelutavelmente a condutas agressivas (p. 109). | Voz de pessoas que acham que comportamentos violentos são causados por fatores sociais | Para outros Sintagma preposicionado que indica atribuição | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (29) Não muito tempo atrás, <u>para alguns países</u> (e ainda <u>para muitos</u>), matar e morrer pela pátria era considerado normal, necessário e até glorioso (p.110). | Voz de países que defendem a idéia de que é normal matar ou morrer pela pátria | Para alguns (sintagma preposicionado que indica atribuição) Para muitos (sintagma preposicionado que indica atribuição) | Indefinida Indefinida |

Observa-se que o sintagma preposicionado que indica atribuição da informação ocorre com atribuição definida, somente nos fragmentos discursivos (4) e (8), onde a voz que se manifesta é a voz da Ética e do princípio de dignidade humana, que são categorias abstratas. Este procedimento reforça o que dissemos na seção em que tratamos do uso de verbos *dicendi* e verbos cognitivos como marca de DR. Naquela seção, verificamos o uso de verbos *dicendi* com valores morais, como se houvesse por parte do locutor-coletivo uma tentativa de personalização dos valores morais para atingir seu leitor mais eficazmente, levando-o a uma tomada de posição e mudança de atitude.

Torna-se relevante notar a questão da definição ou da indefinição da atribuição em nosso *corpus*. A partir do levantamento completo das ocorrências de DR no *corpus* (anexo D), montamos o seguinte quadro com o registro de incidência dos tipos de atribuição do discurso relatado:

Quadro 9 – Incidência dos tipos de atribuição do discurso relatado

| Tipo de atribuição | Incidência | |
|-----------------------|------------|------------|
| | nominal | percentual |
| Definida | 11 | 30,5 % |
| Indefinida | 24 | 66,7 % |
| Parcialmente definida | 01 | 2,8 % |

Em nosso *corpus* há um total de 36 ocorrências de discurso relatado, sendo que a maior parte delas (o dobro da soma dos dois outros tipos de atribuição) tem atribuição indefinida. Qual é o efeito de sentido criado com este padrão de indefinição da origem da informação? As vozes atribuídas são relatadas diretamente, ou relatadas indiretamente? Como o locutor-coletivo imaginariamente representa as pessoas com quem está falando? Como esse locutor se caracteriza enquanto sujeito de um discurso?

Para melhor analisarmos a questão, apresentaremos abaixo um quadro com a incidência dos três tipos de atribuição por categorias de DR encontradas em nosso *corpus*:

Quadro 10 – Incidência de tipos de atribuição por categorias de Discurso Relatado

| Categoria de DR | Incidência nominal | | |
|---|--------------------------------|----------------------------------|---|
| | Com atribuição definida | Com atribuição indefinida | Com atribuição parcialmente definida |
| Discurso Direto | - | 9 | - |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | 8 | 9 | 1 |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | 3 | 6 | - |

Considerando o quadro acima, observa-se que apesar de o discurso direto ser usado discursivamente para conferir a ilusão de um caráter de realidade ao que está sendo relatado pelo locutor-coletivo e trazer à cena uma pluralidade de vozes, todas as ocorrências nas quais o discurso direto foi utilizado apresentam atribuição indefinida.

Mas que vozes são trazidas com o recurso do discurso direto? Todas elas são vozes populares, porém poderíamos arrumá-las em dois grupos, os quais representam formações discursivas diferentes: no primeiro grupo estão as vozes das pessoas que representam o respeito unilateral e das pessoas que abusam do poder. Tais vozes pertenceriam ao que doravante chamaremos de FD1. Estas vozes se opõem às das pessoas que questionam o respeito unilateral e o abuso de autoridade, defendendo o respeito mútuo. Além dessa oposição, estas vozes também se opõem às pessoas que se preocupam com a justiça. O segundo grupo de vozes constitui o que doravante chamaremos de FD2, à qual o locutor coletivo se filia. Percebemos a filiação do locutor-coletivo à essa formação discursiva, pois ao continuar sua argumentação, apresenta, em alguns momentos, seu ponto de vista através de atribuição definida, o que contrasta com a atribuição indefinida das vozes que pertencem à FD a qual o locutor-coletivo se opõe. Podemos comprovar essa observação nos exemplos no quadro a seguir, que ilustram a contraposição e o alinhamento de vozes pelo locutor-coletivo por meio da atribuição indefinida e da atribuição definida, respectivamente.

Quadro 11 – Exemplos de contraposição e de alinhamento de vozes pelo locutor-coletivo

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|---|--|--------------------|
| Exemplo A | | | | |
| Discurso Direto | (16b) Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: “Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo” ou “ <u>Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros</u> ” (p. 103-104). | Voz popular que considera o respeito como unilateral a partir de uma visão que a coloca numa posição superior | “ <u>Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros</u> ” uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (17) O respeito mútuo <u>expressa-se de várias formas complementares</u> . Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (p. 104). | Voz do respeito mútuo (valor como uma voz) | <u>Expressar-se</u> (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Exemplo B | | | | |
| Ilha de Discurso Direto | (22b) A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. <u>Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”</u> (p. 106). | Voz das pessoas que dizem que alguns têm mais direitos do que os outros | uso de aspas (ilha de discurso direto) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (23) Nesses casos, o critério é o da equidade <u>que restabelece a igualdade respeitando as diferenças</u> ; o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança (p. 107). | Voz da Equidade | Restabelece (verbo que funciona como verbo <i>dicendi</i> – significando “fixar o sentido de”) | Definida |

A partir destes dois pares de exemplos, observa-se a adesão do locutor-coletivo às vozes dos próprios valores morais: do respeito mútuo (conforme fragmento 17) e da equidade (conforme fragmento 23). Tal efeito de sentido é reforçado pela utilização da modalidade deôntica e alética, como veremos na Seção 6.2.

Quanto à utilização das duas categorias de discurso indireto, a saber: sintaticamente previsível e sintaticamente imprevisível, também observamos a maior incidência de atribuição indefinida em ambas.

Mais uma vez, podemos agrupar essas vozes e incluí-las nas formações discursivas supracitadas. Assim, teremos em FD1 as vozes das pessoas que têm preconceito, das pessoas que respeitam só os do seu grupo, das indiferentes, das que consideram várias dimensões das relações entre os homens respeitadas, a voz do senso comum (que costuma dizer que “respeita muito as opiniões de fulano”) e também a voz das pessoas que compreendem o respeito como unilateral.

Polemizando com essas vozes, encontramos as vozes expressas através da atribuição definida e parcialmente definida: a voz da Constituição brasileira que estabelece o princípio da dignidade do ser humano como eixo a partir do qual foram selecionados os conteúdos; a voz da Ética que coloca a não-universalização dos valores morais como uma expressão do preconceito; a voz do princípio de dignidade humana; a voz do respeito mútuo; das pessoas que se ocuparam da moral; das pessoas que se preocupam com a justiça. Desta forma, representamos as vozes que “falam” no texto no quadro apresentado na página seguinte.

Observamos que dentro de FD2 incluem-se não só as vozes “concretas” das pessoas que compartilham o ponto de vista do locutor-coletivo (que aparecem através da atribuição indefinida), da academia (que aparece com atribuição parcialmente definida) e da Constituição brasileira (voz da lei com atribuição definida), como também as vozes mais “abstratas” como a da própria Ética, da dignidade humana e do respeito mútuo.

A partir da análise dos dados, concluímos que acionando esta pluralidade de vozes o locutor-coletivo busca construir um consenso e com isso garantir a adesão do seu leitor. Esta observação vai ao encontro da caracterização do PCN como um “genre of governance”, conforme Fairclough (2003, p. 32), por nós traduzido na Seção 5.2 como gênero de governo e controle. Este gênero prescreve ações na esfera da educação a serem desenvolvidas pelo professor.

Quadro 12 – Vozes que polemizam no PCN

| FD1 = atribuição indefinida | FD2= atribuição indefinida + atribuição definida e parcialmente definida |
|---|--|
| <p>Pessoas que têm preconceito</p> <p>Pessoas que respeitam só os do seu grupo</p> <p>Pessoas intolerantes</p> <p>Pessoas indiferentes</p> <p>Pessoas que consideram várias dimensões das relações entre os homens respeitadas</p> <p>Voz do senso comum</p> <p>Pessoas que representam o respeito unilateral</p> <p>Pessoas que aceitam a agressividade como natural.</p> <p>Voz de países que defendem a idéia de que é normal matar ou morrer pela pátria.</p> | <p>Pessoas que questionam o respeito unilateral e o abuso de autoridade</p> <p>Pessoas que se preocupam com a justiça</p> <p>Voz do locutor-coletivo</p> <p>A Ética</p> <p>A Constituição brasileira</p> <p>O respeito mútuo</p> <p>A dignidade humana</p> <p>Pessoas que se ocuparam da moral</p> <p>Academia (que informa a existência do respeito unilateral)</p> <p>Pessoas que se preocupam com a justiça</p> <p>A lei</p> <p>As Ciências Humanas e da Filosofia</p> <p>Voz de pessoas que acham que comportamentos violentos são causados por fatores sociais</p> <p>Voz de pesquisas (que informam que onde há maior violência, há maior desigualdade entre as pessoas</p> <p>A equidade</p> <p>A igualdade</p> <p>O professor</p> |

A construção do consenso, através da mobilização de uma multiplicidade de vozes indefinidas, faz com que o locutor-coletivo (voz central a qual todas as outras estão subordinadas), se aproprie delas ou para a elas aderir ou para a elas se opor. Assim, através dessa dialogicidade cria-se um consenso entre as diferentes vozes. Esse consenso na verdade é um recurso que caracteriza o texto como prescritivo, na medida em que constrói

um efeito de unanimidade para levar as pessoas a agir. Também devemos levar em conta o fato de que as vozes que são chamadas a dialogar com o locutor-coletivo têm em sua grande maioria atribuição indefinida, sendo esse mais um recurso típico dos textos prescritivos, com voz de autoridade.

Aliada a esse fato, temos também a percepção de que as vozes com atribuição definida são justamente as que se alinham com o perfil desse locutor-coletivo: a voz da Constituição, que reveste o discurso de autoridade, a voz da Ética e dos valores morais que fazem parte dos conteúdos de Ética a serem trabalhados e que figuram no texto como que personificados, num plano superior, acima do bem e do mal.

6.2. A modalidade

Conforme explicamos na Subseção 5.3.1, trabalhamos com a categoria da modalidade dentro do parâmetro funcional da heteroglossia para compreender como a modalidade, enquanto recurso de intra-vocalização permite observar a forma como o sujeito do discurso é representado no texto.

Para a abordagem da intra-vocalização através da análise da modalidade, usamos as categorias analíticas conforme propostas por Halliday (1985).

Nessa perspectiva, Halliday usa uma terminologia específica em seu quadro das modalidades. O autor encara o fenômeno de forma bem ampla e o subdivide em duas subcategorias: a modalização e a modulação. A “modalização” realiza-se lexicogramaticalmente através das modalidades alética e epistêmica, enquanto que a “modulação” tem sua realização lexicogramatical na modalidade deôntica. Assim através da modalização, o locutor exprime seu ponto de vista, atribuindo modalidades ao seu enunciado. Recuperando o que foi dito na Subseção 5.3.3.3, para Halliday a modalização ocupa o “espaço entre o sim e o não”.

Halliday classifica a modulação como a outra face do sistema da modalidade, a qual procura influenciar o interlocutor, mudando seu comportamento. Para Halliday, a modulação se realiza lexicogramaticalmente através da modalidade deôntica.

Dentro da categoria da modalização, foi feito no *corpus* um levantamento³⁹ das modalidades epistêmicas e aléticas enfocando como marcas lingüísticas os seguintes recursos gramaticais selecionados da Subseção 5.3.3.4 por figurarem em nosso *corpus*:

³⁹ O levantamento completo encontra-se nos anexos A, B e C.

- verbos auxiliares modais (poder e dever)
- predicados cristalizados
- advérbios modalizadores

Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus* no quadro abaixo:

Quadro 13 - Exemplos de modalização retirados do *corpus*

| | | | |
|--|--------------------------------|---------------------------------|---|
| M O D A L I Z A Ç Ã O | Modalidade Epistêmica | Auxiliares de Modo | <p>“Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas <u>podem</u> ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. (p. 101)”.</p> <p>“Do ponto de vista da Ética, o preconceito <u>pode</u> traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais (p. 101)”.</p> <p>“Mais ainda: mentir para membros de seu grupo <u>pode</u> ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, <u>pode</u> ser visto como um ato merecedor de admiração (p. 101)”.</p> <p>“Tal submissão <u>pode</u> vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder (p. 103)”.</p> <p>“De fato, uma lei <u>pode</u> ser justa ou não. A própria lei <u>pode</u> ser, ela mesma, julgada com base em critérios éticos (p. 106)”.</p> <p>“A escola é um lugar privilegiado onde se <u>pode</u> ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes (p. 110)”.</p> <p>“A palavra “solidariedade” <u>pode</u> ser enganosa. De fato, os membros de uma quadrilha de estelionatários, por exemplo, <u>podem</u> ser solidários entre si, ajudando-se e protegendo-se mutuamente. A mesma coisa <u>pode</u> acontecer com os membros de uma corporação profissional: alguns <u>podem</u> encobrir o erro de um colega para evitar que a imagem da profissão seja comprometida (p. 111)”.</p> |
| | Modalidade Alética | Predicados Cristalizados | <p>“Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, <u>é totalmente impossível</u> de ser construída e o conceito de cidadania perde o seu sentido (p. 102)”.</p> <p>“Ora, <u>é claro</u> que tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo, e não respeito unilateral (p. 103).”</p> <p>“Considerar o respeito mútuo como dever e direito <u>é de suma importância</u>, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral ... (p. 103-104)”.</p> |
| | Advérbios Modalizadores | Advérbios Modalizadores | <p>“Há, <u>certamente</u>, verdades nas duas posições (p. 109).”</p> |

Vejamos agora como ficou o quadro dentro da subcategoria da modulação, contemplando a modalidade deôntica com as mesmas marcas linguísticas: Podemos ver alguns exemplos extraídos do *corpus* no quadro abaixo:

Quadro 14 - Exemplos de modulação retirados do *corpus*

| | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------------------|--|
| M O D U L A Ç Ã O | Modalidade deôntica | Auxiliares de Modo | <p>“Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, <u>devem</u> ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado conjunto ‘central’ de valores)” (p. 101).</p> <p>“Por exemplo, alguém pode considerar que <u>deve</u> respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para as pessoas de outros grupos” (p. 101).</p> <p>“Essa expressão é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se <u>devo</u> respeitá-lo, você também <u>deve</u> me respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão” (p. 103).</p> <p>“O respeito mútuo também <u>deve</u> valer na dimensão política. Embora a política não se confunda com ética, a primeira <u>não deve</u> ser contraditória com a segunda. Logo, as diversas leis que regem o país <u>devem</u> ser avaliadas também em função de sua justeza ética...” (p. 104).</p> <p>“Numa escola o professor também <u>deve</u> se fazer essa pergunta para julgar a atitude de seus alunos” (p. 107).</p> <p>“Na verdade, para maior clareza da questão, <u>deve-se</u> abandonar a visão naturalista do homem (a natureza humana) e pensar sobre seus desejos e ações de forma contextualizada” (p. 109).</p> <p>“Portanto, a violência <u>não pode</u> ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça” (p. 110).</p> |
| | | Predicados Cristalizados | <p>“Finalmente, <u>é preciso</u> pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e merecedor da mínima solidariedade” (p. 101).</p> <p>“<u>É</u> portanto <u>imperativo</u> que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos (p. 102).”</p> |
| | | Advérbios Modalizadores | <p>“Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, <u>necessariamente</u>, devem ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado conjunto ‘central’ de valores)” (p. 101).</p> <p>“O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa <u>necessariamente</u> pela solidariedade...” (p. 112).</p> |

Segue-se o registro de incidência das modalidades nas subcategorias da modalização e da modulação:

Quadro 15 – Incidência das modalidades por subcategoria

| Subcategoria | Modalidade | Incidência |
|--------------|-----------------------|------------|
| Modalização | Modalidade Alética | 5 |
| | Modalidade Epistêmica | 22 |
| Modulação | Modalidade deontica | 26 |

Além da variável tipo de modalidade, Halliday (1985, p. 336) propõe a variável orientação da modalidade, a qual é imprescindível para irmos além da simples descrição gramatical dos recursos utilizados na expressão da modalidade para compreender porque determinada expressão modal é escolhida em determinado contexto em detrimento de outra.

Vejamos abaixo o quadro contendo resultado do levantamento realizado em nosso *corpus* referente à incidência de determinada orientação da modalidade.

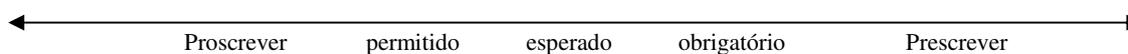
Quadro 16 – Incidência da variável orientação da modalidade

| Tipo de Modalidade | Orientação da modalidade | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| | Subjetiva Explícita | Subjetiva Implícita | Objetiva Implícita | Objetiva Explícita |
| Modalidade Deontica | 0 | 18 | 2 | 2 |
| Modalidade Epistêmica | 0 | 16 | 0 | 0 |
| Modalidade Alética | 0 | 0 | 1 | 4 |

Após analisarmos o quadro, podemos dizer que, quanto ao parâmetro “orientação” da modalidade, observa-se no *corpus* a predominância, tanto na modalidade deontica quanto na modalidade epistêmica, da modalidade de orientação subjetiva implícita, o que reforça a idéia de que o locutor-coletivo codifica suas opiniões através da expressão modal para convencer seu interlocutor de uma forma aparentemente “neutra”, ou seja, dissimula o fato de que está expressando sua opinião (HALLIDAY, 1985, p. 334).

Para complementar a nossa análise, iremos adotar o parâmetro de graus da modalidade, tendo em vista o fato de que as línguas naturais codificam a noção de

Agora, vejamos o *continuum* que ilustra a escala da modalidade dêontica:



Vejamos abaixo a aplicação desta escala em nosso *corpus*:

Quadro 18 – Incidência de graus da escala de modalidade

| GRAUS DA ESCALA DA MODALIDADE DEÔNTICA | INCIDÊNCIA NO <i>CORPUS</i> |
|---|------------------------------------|
| PRESCREVER: “Faça isso!” (pólo positivo) | 0 |
| Obrigatório | 20 |
| Esperado | 0 |
| Permitido | 1 |
| PROSCREVER “Não faça isso!” (pólo negativo) | 1 |

A partir desses dados, observa-se mais uma vez que o uso de asserções modalizadas “fortes” não tira o caráter de opinião da fala do locutor-coletivo. Assim ele consegue criar um efeito de sentido de prescrição, convencendo seu interlocutor de que suas opiniões têm força de lei.

O eixo do permitido manifesta-se no *corpus* única e exclusivamente a favor da ética: “Portanto, a ética pode julgar as leis como justas ou injustas” (p. 106), enquanto que o eixo do proscrito se refere à violência, um valor tido como negativo - “Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça” (p. 110).

Analisando o levantamento das modalidades no texto, a grande incidência da modalidade dêontica, da ordem do dever, das obrigações sociais confirma a característica do texto enquanto prescritivo e está também relacionada à ética na medida em que a mesma se ocupa do comportamento moral do homem.

Dentro do eixo da modalidade dêontica, a categoria que se mostrou mais produtiva na nossa análise foi a dos auxiliares de modo (dever).

A modalidade alética, da ordem da verdade apareceu no texto em frequência bem menor, com maior incidência da categoria dos predicados cristalizados. No entanto seu emprego no texto reforça o *status* de locutor sabedor da verdade, não dando margem para questionamentos por parte do interlocutor.

Inicialmente pode parecer surpreendente o grande índice de frases com a modalidade epistêmica. Essa modalidade se materializou basicamente com o auxiliar modal poder. A função desta modalidade no texto é a nosso ver encaminhar o raciocínio do locutor na apresentação dos conteúdos de ética, impondo uma direção argumentativa ao texto. Via de regra o locutor usa a modalidade epistêmica para referir-se às diferentes possibilidades de interpretação de um valor ou de uma atitude para mais adiante fazer asserções categóricas que mostram que aquilo que “pode” acontecer, na realidade não “deve” acontecer, pontuando a necessidade de uma mudança no comportamento que será alcançada através do ensino da ética na escola. Em alguns casos, a argumentação culmina com o que deve ser feito, daí o emprego da modalidade deôntica, como podemos observar nos dois fragmentos abaixo:

(...). Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais. Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: simplesmente não se aceita a diferença e tenta-se, de toda forma, censurá-la, silenciá-la. Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade.

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. (...) É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 101).

A palavra “solidariedade” pode ser enganosa. De fato, os membros de uma quadrilha de estelionatários, por exemplo, podem ser solidários entre si, ajudando-se e protegendo-se mutuamente. A mesma coisa pode acontecer com os membros de uma corporação profissional: alguns podem encobrir o erro de um colega para evitar que a imagem da profissão seja comprometida. Nesses casos, a solidariedade nada tem de ético. Pelo contrário, é condenável, pois só ocorre em benefício próprio: se a quadrilha ou a corporação correr perigo, cada membro em particular será afetado. Portanto, ajuda-se os outros para salvar a si próprio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 111).

6.3. Traços de didaticidade

Além das modalidades, há outros elementos que corroboram a imagem do locutor do PCN como professor com voz de autoridade: o texto contém traços de didaticidade, tais como: o uso de definições, explicações, perguntas retóricas, exemplificações que procuram tornar o tema concreto para seu interlocutor.

Agora vejamos alguns exemplos de traços de didaticidade encontrados:

Quadro 19 – Traços de didaticidade encontrados no corpus

| | TRAÇOS DE DIDATICIDADE |
|--|--|
| Explicações | <p>“Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, diversas culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, etc (p. 101).”</p> <p>“As Ciências Humanas e a Filosofia sempre refletiram muito sobre os comportamentos agressivos do homem, que se traduzem tanto de forma verbal (por exemplo, os insultos) quanto de forma física (surrar, bater, matar), tanto de forma individual quanto social (como no caso das guerras civis ou entre países) (p. 109).”</p> |
| Perguntas Retóricas ⁴⁰ | <p>“O tema da justiça encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta <u>“Como devo agir perante os outros?”</u>. A rigor, ela poderia ser assim formulada: <u>“Como ser justo com os outros?”</u>, ou seja, <u>“Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?”</u> (p. 106).”</p> |
| Exemplificações | <p>“Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos (p. 101).”</p> <p>“As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos, e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou sanção a todas as ações (<u>por exemplo</u>, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão) (p.106).”</p> <p>“Pode-se associar respeito à idéia de submissão. <u>É o caso quando se fala que alguma pessoa obedece incondicionalmente a outra</u> (p. 103).”</p> <p>“O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. <u>Por exemplo</u>, se a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado injusto (p. 106).”</p> <p>“As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos, e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou sanção a todas as ações (<u>por exemplo</u>, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão) (p. 106).”</p> |
| “Forma Dialogal” ⁴¹ | <p>“<u>Ora</u>, é claro que tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo, e não o respeito unilateral (p.103).”</p> |
| Uso de formas impessoais para expor o pensamento | <p>“Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se</u> “respeito muito as opiniões de fulano”) (p.103).”</p> |

⁴⁰ Os exemplos citados no item “Perguntas Retóricas” foram assim considerados por não pressuporem resposta. São apenas colocadas para estimular a reflexão.

⁴¹ O uso da interjeição *ora* como forma dialogal foi considerado por ser uma partícula usada nas interações face a face. Assim, seu emprego no texto escrito é um recurso para envolver o interlocutor criando a impressão de uma conversa com o locutor-coletivo. No entanto, o uso de *ora* seguido da modalidade alética é *claro* não dá escolha ao interlocutor levando-o a concordar com o que está sendo dito.

Os investimentos realizados no texto através das escolhas lingüísticas e da imagem projetada do locutor-coletivo como se este fosse um professor que transmite todo o conhecimento incontestável ao seu interlocutor, criou um efeito de sentido que primeiramente nos fez pensar no PCN de ética como se fosse uma sala de aula onde esse conhecimento é transmitido. Porém, após uma reflexão pormenorizada, percebemos que, pela forma com que o documento foi escrito, o efeito de sentido construído mais se parece com o de um livro didático, no qual vários ramos de conhecimento são simplificados para serem divulgados ao leitor de forma que ele compreenda. O locutor-coletivo seria um professor tão competente a ponto de ser autor desse livro didático que passa o conhecimento para seus alunos. O interlocutor, que apesar de no mundo empírico ser em tese o professor, passa a assumir no mundo discursivo a imagem de um aluno que precisa ler esse livro para melhorar de desempenho.

Este efeito final de sentido se relaciona com a visão do professor apresentada no volume de introdução aos PCN – aquele que não tem uma formação inicial satisfatória a qual deve ser melhorada:

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, p. 30-31).

A visão do PCN de ética como se fosse um livro didático é reforçada pela maneira pela qual, tanto os blocos de conteúdo quanto os conteúdos de ética propriamente ditos, são apresentados no documento, através de quadros nos quais os temas morais e os conteúdos aparecem arrumados em tópico, em posição de destaque, como normalmente ocorre nos livros didáticos. Conforme Moirand (1991 apud SANT'ANNA, 2004, p. 160-163) esta característica, classificada como sendo da ordem do icônico, por si só é um traço de didaticidade.

Do ponto de vista dos elementos icônicos presentes em nosso *corpus*, a noção de ética emerge discursivamente, nos PCN, como um conteúdo curricular. A ética, que no

discurso filosófico se constrói como um tema abstrato, passível de ser ponderado, em que cabe julgamento de valor, é construída discursivamente enquanto disciplina escolar; como um conhecimento que vem dividido e agrupado em partes menores, como se faz em um livro didático e em outras disciplinas, como a matemática, por exemplo, que se divide em álgebra e aritmética.

Os seguintes elementos icônicos presentes em nosso *corpus* ajudaram a constituir uma visão de ética enquanto mais uma disciplina do currículo escolar, cujos conteúdos devem ser trabalhados na escola: apresentação dos temas morais e conteúdos arrumados em tópicos em quadros com cor de fundo diferente, à semelhança da apresentação dos conteúdos num livro didático ou da arrumação da matéria a ser dada num quadro-de-giz.

No próximo capítulo, abordaremos a dimensão do processo discursivo. Nele trataremos das ordens do discurso que estão implícitas no *corpus*; da figura do locutor-coletivo enquanto sujeito de uma formação discursiva; das formações discursivas que colonizam o texto do PCN de Ética encontradas em nosso *corpus*; e da instabilidade do sentido e do caráter contingente das práticas sociais.

7. INTERDISCURSIVIDADE: A DIMENSÃO DO PROCESSO DISCURSIVO

Neste capítulo, nos ocuparemos do processo discursivo com o intuito de estabelecer uma relação entre tudo o que já discutimos sobre Ética e Temas Transversais, ACD e os efeitos de sentido produzidos pelo texto, a partir de nossa análise lingüística.

Como já colocado no capítulo anterior, o uso do discurso relatado por parte do locutor-coletivo mobilizando uma pluralidade de vozes, traz para o debate diferentes pontos de vista sobre a questão da ética em nossa sociedade. Esta atitude, parcialmente democrática, apela para a diversidade da população acolhendo diferentes vozes que se confrontam, para, a partir desse embate, se filiar a uma determinada formação discursiva e automaticamente descartar as outras vozes. Assim, cria-se um efeito de consenso que mobiliza as pessoas a agir, da mesma forma que se cria uma ilusão de que haja uma única visão de ética a ser seguida.

Também, conforme analisado na Seção 5.2 do capítulo anterior, tal característica é típica do gênero de governo e controle, ao qual o PCN pertence. Este gênero prescreve políticas públicas e se caracteriza pela presença de um locutor ao qual todas as outras vozes estão subordinadas. Esse locutor organiza o discurso e a grande incidência de indefinição de atribuição das vozes, encontrada na análise das ocorrências de Discurso Relatado, também é mais um índice que aponta o PCN como texto prescritivo e que confere ao locutor-coletivo voz de autoridade para mobilizar uma diversidade de vozes a fim de convencer seu interlocutor e levá-lo à ação.

A grande indefinição na atribuição das vozes funciona também como mais uma característica do PCN enquanto texto prescritivo, passando a idéia de que o que foi dito faz parte do senso comum.

Aliado ao Discurso Relatado, o locutor-coletivo também cria para si uma imagem de autoridade, na medida em que faz uso intensivo da modalidade deôntica com predominância de orientação subjetiva implícita, cujo grau predominante na escala da modalidade corresponde ao eixo do obrigatório – eixo mais próximo ao pólo positivo da escala (aquele que tem em prescrever o grau mais forte) para posicionar-se em relação ao seu interlocutor. A grande incidência da modalidade epistêmica com incidência total de orientação subjetiva implícita, fazendo com que ocupe predominantemente o grau de asserções modalizadas correspondentes ao pólo mais fraco do eixo das probabilidades (possivelmente), reforça o que é dito através da modalidade deôntica e principalmente dá uma direção argumentativa ao texto, já que nele são apresentadas as diversas possibilidades

de atitude que uma pessoa pode ter em relação a uma dada situação. No final de cada seqüência, essas possibilidades são negadas através de asserções categóricas e da modalidade deôntica. Isto acaba funcionando como um recurso do locutor-coletivo para criar uma ilusão de liberdade, de que tudo pode ser dito e feito.

Apesar da baixa incidência da modalidade alética, esta também corrobora a imagem autoritária do locutor-coletivo, sabedor de verdades inquestionáveis através do uso de asserções categóricas.

O uso orquestrado das modalidades reforça o caráter prescritivo do texto, colaborando para a construção da imagem do locutor-coletivo como se fosse um professor que tudo sabe.

Além das modalidades, há outros elementos que reforçam a imagem do locutor-coletivo como um professor com voz de autoridade: o texto contém traços de didaticidade, tais como: o uso de definições, explicações, perguntas retóricas, exemplificações que procuram tornar o tema concreto para o interlocutor. Tal efeito de “concretude” é sentido até mesmo pela personificação dos valores morais, como argumentamos no Capítulo 6.

Através da mobilização de várias vozes, principalmente pelo discurso relatado, atingimos uma outra dimensão de análise e interpretação na qual mapeamos o que está implícito, invisível no discurso que se manifesta a partir de duas noções: a noção de ordem do discurso e a de formação discursiva, conforme veremos a seguir. Na verdade, para Fairclough, a noção de formação discursiva (ou “discurso como representação”, nos termos do autor) está implícita na de “ordens do discurso”, que faz referência a uma ordem intermediária entre a língua e o evento social, uma situação concreta de produção de sentidos. No entanto, por questão de clareza na exposição, iremos tratar das duas noções em seções separadas. Primeiramente abordaremos a noção de ordens do discurso, depois, desenvolveremos a questão do locutor-coletivo enquanto sujeito de uma formação discursiva; em seguida falaremos sobre as formações discursivas que “colonizam” o texto do PCN de ética.

7.1. As ordens do discurso

Conforme vimos na Subseção 4.4.2, a ordem do discurso, na visão de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 58) é um conjunto de gêneros e discursos socialmente ordenados e correspondem a um nível intermediário entre a ordem da língua e a situação concreta de enunciação.

A partir dessa noção, podemos mapear a presença de diferentes ordens do discurso em nosso *corpus* de análise. Primeiramente, ao observarmos a forte presença das modalidades colaborando para a construção da imagem do locutor-coletivo como um professor, com voz de autoridade, verificamos no texto a presença de traços de didaticidade (cf. Seção 6.3) para facilitar a compreensão por parte do interlocutor.

Por todas estas características, nota-se a presença do **discurso pedagógico** no *corpus* de análise. A função desse discurso é criar uma área de conhecimento compartilhado, simplificando os outros discursos que aparecem no PCN, tal como se fosse um livro didático, que vulgariza os demais ramos do conhecimento. No entanto, a partir da observação atenta do PCN, que a rigor é um texto com a finalidade de propor diretrizes que orientem a organização de conteúdos com o objetivo maior de fortalecer a formação do cidadão brasileiro, portanto um discurso direcionado às escolas, professores e outros profissionais envolvidos com a educação no Brasil, notamos que nele há um conjunto de **tipos de discurso**⁴² constituintes, não só o **pedagógico** como também o **filosófico**, o **científico**, o **político** e o **jurídico**. Já que o documento se propõe a ser ao mesmo tempo um direcionador de políticas de educação, de filosofia e de sustentação teórica para o professor, o campo do discurso jurídico ordena os outros eixos, pois tudo vem pelo eixo jurídico na medida que o documento tem caráter predominantemente prescritivo.

Agora iremos identificar alguns fragmentos do *corpus* que poderiam ser relacionados a esses outros tipos de discurso que o constituem. Vejamos:

Quadro 20 – Discurso filosófico

| TIPO DE DISCURSO | FRAGMENTO |
|---------------------|--|
| Discurso filosófico | <p>“O tema da <u>justiça</u> sempre atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os <u>filósofos gregos</u>. Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas. O tema da <u>justiça</u> encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta “<u>Como devo agir perante os outros?</u>”. A rigor, ela poderia ser assim formulada: “Como ser justo com os outros?”, ou seja, “Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?”(p.106)”.</p> |

⁴² Classificação feita com base em critérios institucionais. Este conceito se relaciona com o de Formação Discursiva. Para maior detalhamento, ver Subseção 4.4.2.

Os elementos que permitem sustentar a hipótese de que o fragmento acima remete ao discurso filosófico são a menção à justiça, a referência aos filósofos gregos e a própria pergunta “Como devo agir perante os outros?”, que conforme o PCN é caracterizada como uma pergunta ética: “A pergunta ética por excelência é: Como agir perante os outros?” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 31). De acordo com o mesmo documento: “A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 29).

Quadro 21 – Discurso científico

| TIPO DE DISCURSO | FRAGMENTO |
|---------------------|---|
| Discurso científico | <p>“Algumas <u>pesquisas apontam para o fato de</u> que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (<u>medida</u> em termos de qualidade de vida) é grande. Tal <u>fenômeno</u> é até fácil de ser compreendido: a dignidade de uma pessoa será cruelmente ferida se vir que nada possui num lugar onde outros desfrutam do mais alto luxo. E tal situação é freqüente no Brasil. Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade (p. 110).”</p> <p>“A criança pequena (<u>de até sete ou oito anos em média</u>) concebe o respeito como unilateral, portanto, dirigido a pessoas prestigiadas, vistas por ela como poderosas. Com a socialização, a <u>aprendizagem</u> e o <u>desenvolvimento psicológico</u> decorrente, essa assimetria tende a ser substituída pela relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito (e a exigência) de ser respeitado (p.103).”</p> |

A referência às pesquisas, medidas, à média de idade, aprendizagem e desenvolvimento psicológico nos levaram à conclusão de que os fragmentos destacados acima estariam incluídos no tipo do discurso científico, pois este discurso trata de questões objetivas que podem ser mensuradas.

Quadro 22 – Discurso político

| TIPO DE DISCURSO | FRAGMENTO |
|-------------------|---|
| Discurso político | <p>“O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo <u>grupo</u>. Deve valer <u>quando se fazem contratos</u> que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos <u>lugares públicos</u>, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (p.104)”.</p> <p>“Logo, as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o <u>regime político democrático</u> pressupõe indivíduos livres que, por intermédio de seus <u>representantes eleitos</u>, estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos; portanto, o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado (p.104)”.</p> <p>“Uma <u>sociedade democrática</u> tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade. Tarefa difícil que pede de todos, <u>governantes e governados</u>, muito discernimento e muita sensibilidade. Se um <u>regime democrático</u> não conseguir aproximar a sociedade do ideal de justiça, se perdurarem as <u>tirantias</u> (nas quais o desejo de alguns são leis e os privilégios são normas), se os direitos de cada um (baseados na equidade) não forem respeitados, a democracia terá vida curta (p. 107)”.</p> |

Consideramos o fragmento acima como pertencente ao discurso político já que faz referência a contratos, à *polis* (lugares públicos), sociedade democrática, regime, tirania. Estes temas são característicos da ordem do discurso político, ou seja, conforme dispõe Foucault (2001, p. 32-33) sobre as disciplinas como princípio de controle de discurso, são objetos que compõem as proposições participantes do horizonte teórico da política.

Quadro 23 – Discurso jurídico

| TIPO DE DISCURSO | FRAGMENTO |
|-------------------|--|
| Discurso jurídico | <p>“Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental <u>destinam-se a todos os brasileiros</u> e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, <u>necessariamente, devem ser contemplados</u> para que essa formação tenha êxito (o chamado “conjunto central” de valores). Os conteúdos apresentados aqui estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira (p.101)”.</p> |

Este fragmento foi considerado como exemplo de discurso jurídico tendo em vista que a expressão “destinam-se a todos os brasileiros” remete à extensão da aplicabilidade da lei, uma vez que o PCN é um documento com “força de lei” (vide Seção 2.1).

Além disso, há outros elementos lingüísticos característicos do discurso prescritivo, tais como: a modalidade deôntica, o advérbio modal **necessariamente**, o auxiliar de modo, o tempo verbal, a voz passiva, sem deixar de falar da referência à Constituição. Os elementos lingüísticos remetem à prescrição, demonstrando o caráter normatizador dos PCN.

7.2. O locutor-coletivo enquanto sujeito de uma determinada formação discursiva

Um olhar atento para nosso *corpus* permite-nos dizer que o locutor-coletivo, mobilizando outras vozes, se posiciona no texto e passa a atuar como sujeito de uma determinada formação discursiva. Mas de qual formação discursiva esse locutor-coletivo é sujeito? Que visão esse sujeito do discurso tem da realidade brasileira para se colocar dessa forma?

Para melhor respondermos a essas perguntas, recorreremos a DaMatta (1997), que possui uma visão de sujeito construído na história e portanto coerente com a proposta da ACD. Num estudo das formas ritualizadas de apresentação e representação da sociedade brasileira, o autor dedica um capítulo inteiro a um ritual que contrasta com a alegria do carnaval, com a formalidade da Semana da Pátria e com o fervor das procissões religiosas da Igreja Católica e Apostólica Romana. Segundo DaMatta (1997, p. 181), essas manifestações são “três formas de desfile, exibição e conagração social” que revelam aspectos importantes da nossa sociedade. Ao contrastar com as três festividades acima, esse ritual revela uma faceta bastante desagradável da sociedade brasileira. Trata-se do rito do “sabe com quem está falando?”, expressão tão popular no país (ao ponto de até ser citada em nosso *corpus*).

Para o autor tal expressão

implica uma separação radical e autoritária de duas posições sociais real ou teoricamente diferenciadas. Talvez por isso, essa maneira de dirigir-se a um outro, (...), seja sistematicamente excluída dos roteiros – sérios ou superficiais – que visam a definir os traços essenciais de nosso caráter como povo e nação. O “sabe com quem está falando?”, além de não ser motivo de orgulho para ninguém – dada a carga considerada *antipática* e *pernóstica* da expressão –, fica escondido de nossa imagem (e auto-imagem) como um modo indesejável de ser brasileiro, pois que revelador do nosso formalismo e da nossa maneira velada (e até hipócrita) de demonstração dos mais violentos preconceitos (DAMATTA, 1997, p. 181-182).

DaMatta (1997, p. 186) afirma que somos uma sociedade que privilegia seus pontos positivos, tomando-os como base para a construção de sua identidade e que o “sabe com

quem está falando?” revela “uma espécie de paradoxo numa sociedade voltada para tudo que é **universal** e **cordial**, a descoberta do **particular** e do **hierarquizado**” (grifo nosso).

Desta forma, percebe-se a co-existência de duas concepções da realidade brasileira: a que valoriza e “integração e cordialidade” e outra que concebe o mundo arrumado em categorias hierarquizadas, numa ordem de respeitos e privilégios.

Segundo DaMatta (1997, p. 195), o “sabe com quem está falando?” chama a atenção para a dimensão da pessoa e das relações pessoais, contrastando com a dimensão das relações impessoais prescritas pelas leis e preceitos gerais. Nessa perspectiva, torna-se uma expressão de uso pessoal, que não se relaciona com uma camada economicamente delimitada. Assim, tal expressão permite e legitima um nível de relações sociais cujo foco é a pessoa em atividades impessoais, regidas pela “universalidade classificatória da economia, dos decretos e dos regulamentos”.

Através da expressão “sabe com quem está falando?”, DaMatta (1997, p. 216), apoiando-se em Stirling (1968) e Kenny (1968), percebe a oposição entre duas éticas: uma “ética burocrática” e uma “ética pessoal”.

Do lado da “ética burocrática”, temos o sistema moral rígido e universal regido por leis e normas impessoais, com uma “feição modernizadora e individualista”. Estas leis são praticadas para sujeitar todos os membros da sociedade. Do lado da “ética pessoal”, temos um sistema moral mais complexo das relações impostas, ou por laços familiares ou por relações sociais, que possibilitam burlar a regra ou colocá-la em prática com todo o seu rigor. Assim possuímos um código duplo que se relaciona com a igualdade e a hierarquia.

Nessa perspectiva, DaMatta (1997, p. 235) afirma que as categorias de indivíduo e pessoa são importantes para definir nosso sistema social como dual, formado por uma vertente pessoal e outra individualizante. A vertente pessoal se manifesta na consideração, nas regras do respeito e da honra, funcionando como um recurso para “estabelecer gradações de prestígio e autoridade entre pessoas e famílias” e suprimir a igualdade social em vigor. Já a vertente individualizante se manifesta em nosso aparato legal, pois, segundo o autor, “as leis foram feitas para os indivíduos e em função da igualdade básica de todos os indivíduos perante a lei. Assim no Brasil o indivíduo se manifesta sempre que nos defrontamos com a autoridade impessoal, expressa através da lei universalizante. Então a lei, universalizante e igualitária passa a ser utilizada como “elemento fundamental de sujeição e diferenciação política e social”. Nas palavras do próprio autor, “*as leis só se aplicam aos indivíduos e nunca às pessoas*; (...) receber a letra fria e dura da lei é tornar-se

imediatamente um indivíduo”. Poder personalizar a lei é sinal de que se é uma pessoa (DAMATTA, 1997, p. 237).

Para DaMatta (1997, p. 236), “o sistema das leis que serve para todos e sobre o qual todos estão de acordo – transforma-se num instrumento de aprisionamento da massa que deve seguir a lei, sabendo que existem pessoas bem relacionadas que nunca a obedecem.” – isto configura, na palavras de DaMatta (1997, p. 237) “o dilema brasileiro”.

Voltando ao nosso raciocínio sobre o locutor-coletivo do PCN de Ética, podemos dizer que ele é sujeito de uma formação discursiva que compartilha das idéias de DaMatta, pois, apesar de não nos esquecermos que esse locutor tem uma voz de autoridade, que representa várias instâncias, desde membros do governo, até profissionais de educação e que coloca suas idéias ancoradas nos princípios constitucionais e nos ideais de nossa República, possui uma visão bastante crítica da sociedade brasileira; visão essa que deixa transparecer em seu discurso. Mas que formações discursivas colonizam o PCN de Ética? É disso que trataremos na seção a seguir.

7.3. As formações discursivas

Nesta seção abordaremos as formações discursivas por nós mapeadas que colonizam o texto do PCN de ética. Em 7.3.1 falaremos sobre o discurso de respeito às diferenças; em 7.3.2 falaremos sobre a ética do discurso habermasiana. Para facilitar a nossa análise, iremos numerar os fragmentos selecionados.

7.3.1. Discurso do respeito às diferenças

Podemos inserir a perspectiva do locutor-coletivo dentro da formação discursiva do discurso do respeito às diferenças. Esse discurso evoca o dos direitos das minorias⁴³, remanescente de uma disputa política que ocorreu na sociedade por volta dos anos 60. Esse discurso de respeito às diferenças se baseia numa visão crítica da realidade brasileira, marcada pela hierarquia e autoridade, o que dá margem ao preconceito contra uns e a

⁴³ Segundo Woodward (in: Silva, 2000, p. 33-34), os movimentos sociais pelos direitos das minorias surgiram no Ocidente, nos anos 60 e “especialmente , após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. (...) As lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores. (...) A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado”, sendo um importante fator de mobilização política.

privilégios para poucos. Vejamos no quadro abaixo passagens onde encontramos exemplos desse discurso de respeito às diferenças:

Quadro 24 – Discurso do respeito às diferenças (formação discursiva que coloniza o texto)

| FORMAÇÃO DISCURSIVA | FRAGMENTO |
|------------------------------------|--|
| Discurso do respeito às diferenças | <p>(1) "<u>Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas</u>; elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. É grande a <u>diversidade</u> das pessoas que compõem a população brasileira: <u>diversas etnias, diversas culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, etc.</u> (p.101)".</p> <p>(2) "Essa diversidade freqüentemente é alvo de preconceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violência. Assim, alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, porque são negras, porque são nordestinas, cariocas, gaúchas, pobres, doentes, etc. (p.101)".</p> <p>(3) "O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, <u>não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa</u> (p. 102)".</p> <p>(4) "O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. <u>Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade</u> (p.104)".</p> <p>(5) "A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem "mais iguais que os outros". Eis um bolo a ser dividido: cada um deve receber parte igual. E as crianças, desde cedo, pensam assim. Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. De fato, na <u>grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nascem com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças</u> e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece) (p.106-107)".</p> <p>(6) "<u>As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos, e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou sanção a todas as ações</u> (por exemplo, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão) (p.107)".</p> <p>(7) "Nesses casos, o critério é o da equidade que restabelece a igualdade <u>respeitando as diferenças</u>: o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança (p.107)".</p> |

Conforme pudemos observar nas expressões sublinhadas de todos os fragmentos, o discurso do respeito às diferenças é uma constante no texto. Tal discurso é percebido primordialmente pelas escolhas lexicais.

Gostaríamos, no entanto, de fazer uma reflexão a respeito do fragmento (5). O locutor-coletivo começa fazendo uma asserção categórica: "A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem 'mais iguais que os

outros'. Eis um bolo a ser dividido: cada um deve receber parte igual. E as crianças, desde cedo, pensam assim" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 106-107).

Quando o locutor-coletivo usa sua própria voz para dizer que não há razão para alguns serem "mais iguais do que os outros" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 106), lança mão de uma frase de uso corrente no senso comum, que está intimamente ligada ao "sabe com quem está falando?" analisado por DaMatta. A idéia de que uns são "mais iguais do que os outros" coincide com uma das concepções da realidade brasileira tal como apresentada por DaMatta (1997, p. 186) – aquela em que há a visão do mundo construído em categorias hierarquizadas, onde existe um ordenamento de "respeitos e privilégios", onde a lei só vale para "aprisionar" os mais pobres e fracos, aqueles que não se relacionam com quem está "acima da lei".

Podemos relacionar esta questão ao cerne do debate em torno da questão da Ética na contemporaneidade: a fronteira entre **o universal** e **o particular**, que levada para a prática cotidiana na sociedade brasileira, parece, no ponto de vista de DaMatta, ainda não estar resolvida. Isso acontece, pois nossa sociedade está estruturada na dicotomia universal/particular. Nessa dicotomia, o universal se materializa nas relações sociais em que a pessoa é vista em atividades impessoais e é sujeita às classificações universais da economia e da lei.

Nessa perspectiva, do ponto de vista do locutor-coletivo que se apresenta em nosso *corpus*, torna-se necessário reformular as incongruências que provocam o que DaMatta (1997, p. 237) chama de "dilema brasileiro", adotando-se uma ética que se baseie na universalização dos valores morais, valores esses que sirvam efetivamente como referência para todos os brasileiros.

Uma outra formação discursiva que parece informar esse discurso de respeito às diferenças está representada pela visão Rawlseana⁴⁴, que superpõe ao conceito de justiça a idéia de equidade, que segundo Oliveira (2003, p. 13) "procura desvelar as idéias básicas de liberdade e igualdade latentes do senso comum". Tal presença se manifesta também no fragmento (5), quando o locutor-coletivo, ao falar sobre justiça, afirma que o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade e faz uma longa discussão a respeito dele.

⁴⁴ John Rawls, autor de *Uma Teoria da Justiça* (1971) que, a partir da expressão de senso comum "a vida não é justa" (*life is not fair*), empregou a metáfora do "jogo limpo" (*fair play*) para referir-se às incongruências da vida social, na qual as desigualdades e injustiças ocorrem devido ao não cumprimento das regras do jogo e à falta de regras institucionais. Esse autor "tem sido considerado o mais importante pensador político da segunda metade do século XX" (OLIVEIRA, 2003, p. 7-8).

No entanto não dispusemos de tempo hábil para enveredarmos por mais este horizonte teórico.

Para expressar seu ponto de vista, o locutor-coletivo, além de se filiar ao discurso de respeito às diferenças também articula mais uma formação discursiva, conforme veremos na próxima subseção.

7.3.2. A Ética do Discurso Habermasiana

Ao apresentar os conteúdos de ética a serem trabalhados, o locutor-coletivo coloca uma visão de ética tal como a postulada pela Ética do Discurso Habermasiana, uma vez que este autor reconhece a supremacia do discurso como meio por intermédio do qual os cidadãos atingem o consenso utilizando a argumentação. Tal postura permite a elaboração de regras universais, isto é, válidas para todos dentro de um contexto e de um momento histórico. Assim, essas regras possibilitariam administrar por meio do diálogo os conflitos da vida cotidiana, sendo uma boa alternativa para a organização da sociedade. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o texto do PCN de Ética se apresenta, nos termos de Fairclough (2001b, p. 80), “colonizado” por essa formação discursiva.

A partir das características dessa ética do discurso, fizemos um levantamento de trechos de nosso *corpus* que exemplificam tal colonização, e compomos o quadro na próxima página.

No fragmento (1), selecionamos a expressão “não-universalização” por esta fazer o que poderíamos considerar uma alusão à ética do discurso habermasiana, que tem na universalidade sua premissa fundamental aliada à idéia de intersubjetividade, que legitima no discurso as normas “que atendam ao interesse de todos os concernidos”, conforme vimos na Subseção 3.2.3. O mesmo ocorre no fragmento (2): a referência a “um valor fundamental” nos remete à universalidade da ética habermasiana. Já os fragmentos (3) e (4), nos remetem ao caráter histórico e situacional de sua ética do discurso, segundo o qual argumentamos em uma situação histórica específica e não dada *a priori*.

Quadro 25 – Ética do Discurso Habermasiana (formação discursiva que coloniza o texto)

| FORMAÇÃO DISCURSIVA | FRAGMENTO |
|---------------------------------------|--|
| <p>Ética do Discurso Habermasiana</p> | <p>(1) “Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a <u>não-universalização</u> dos valores morais (p.101)”.</p> <p>(2) “O preconceito é <u>contrário a um valor fundamental</u>: o da dignidade humana. Segundo esse valor, <u>toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito</u>. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa (p. 102)”.</p> <p>(3) “Tal reciprocidade também <u>deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados</u>, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca (p.104)”.</p> <p>(4) “... as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o regime político democrático pressupõe <u>indivíduos livres</u> que, por intermédio de seus representantes eleitos, <u>estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos</u> (p.104)”.</p> <p>(5) “A democracia é um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta de membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista. Nela é garantida a expressão de diversas idéias, sejam elas dominantes ou não (defendidas pela maioria). Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, o conflito entre pessoas é dimensão constitutiva da democracia. <u>O diálogo</u> é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar <u>o diálogo</u> como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar (p.110)”.</p> <p>(6) “O enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da idéia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, <u>se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça</u>: cada um daria o melhor de si para os outros (p.111)”.</p> |

Além disso, os fragmentos (3) e (4) evocam o *princípio da ética do Discurso (D)*, segundo o qual, “só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos, enquanto participantes de um Discurso prático” (HABERMAS, 2003, p. 116). As expressões sublinhadas no fragmento (5) quando o locutor-coletivo, ao falar sobre a democracia, valoriza o diálogo, ilustram a dimensão racional presente em sua ética, através da qual conflitos podem ser resolvidos intersubjetivamente através da argumentação.

Desta forma, o locutor-coletivo se caracteriza como sujeito de um discurso que considera a dimensão ética fundamental para a formação do cidadão, que considera que a

ética deve ser trabalhada na escola, tendo como eixos vertebradores o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

Curiosamente, o fragmento (6) não se filia propriamente à ética do discurso habermasiana, mas sim à sua concepção de solidariedade na dimensão da filosofia política, baseada na racionalidade comunicativa. Segundo Pizzi (2005, p. 221), o grande desafio de uma visão universalista é garantir os vínculos entre os sujeitos firmando laços de solidariedade⁴⁵ e compromissos de justiça através da racionalidade comunicativa. Tais compromissos são compartilhados por todos por meio do discurso. O autor cita Habermas, que concebe a solidariedade como “o revés da justiça” (HABERMAS, 1999, p. 48, apud PIZZI, 2005).

Sob o ponto de vista de que a ética é essencial para a formação do cidadão, o locutor-coletivo combina as seguintes formações discursivas: a visão habermasiana de ética e a perspectiva do discurso de respeito às diferenças na qual é percebida uma visão crítica da sociedade brasileira, semelhante à de DaMatta (uma sociedade que se baseia na hierarquia e autoridade - o que gera desigualdade, privilégios e injustiça).

Para tanto, o locutor-coletivo articula várias vozes, vozes que se compatibilizam com os seus próprios valores e vozes às quais se opõe por representarem o preconceito, a intolerância, o respeito unilateral, o abuso de autoridade, dentre outros.

A visão de ética, que é transmitida pelo locutor-coletivo como se fosse a única possível, mascara o conflito teórico existente entre as diferentes visões de ética na contemporaneidade que foram por nós abordadas na Seção 2.2, criando em seu leitor a ilusão de que haja na sociedade um compartilhamento de uma única visão de ética. Assim, devemos estar alertas para não considerar este Discurso Ético veiculado no PCN como sendo “a” ética universal, por duas razões: em primeiro lugar, por esta não refletir a totalidade do debate em torno da questão da ética na contemporaneidade, apontando para a visão de uma ética universal de orientação habermasiana⁴⁶. Em segundo lugar, por esta formação discursiva não abarcar toda a complexidade da sociedade brasileira, já que o locutor-coletivo ao optar pelo discurso de respeito às diferenças e pela ética do discurso habermasiana, exclui certos segmentos da sociedade. Isto é o que veremos logo a seguir.

⁴⁵ “Solidariedade” é aqui entendida como a “atitude voltada ao estranho, independentemente de pertencer ou não ao mesmo grupo, ou então, de possuir uma causa comum”. Segundo Pizzi (2005, p. 222) a solidariedade a partir desse ponto de vista representa um conceito com traços universalistas, sendo considerada um valor moral.

⁴⁶ A inclusão de Habermas na bibliografia que informa a confecção do PCN de ética reforça esse ponto de vista.

7.4. Sobre a instabilidade do sentido e o caráter contingente das práticas sociais

Conforme dito na Subseção 7.3.1, o discurso de respeito às diferenças provavelmente é remanescente do discurso pelos direitos das minorias que emergiu nos anos 60. A esse discurso de respeito às diferenças foram acrescentados elementos éticos que foram levados para o âmbito da educação. Assim a diferença, que é um elemento do social característico da contemporaneidade, a partir do momento em que foi discursivizada no interior do PCN, se configurou num “momento” de uma prática articulatória cujo objetivo é uma intervenção na área da Educação.

O mesmo princípio se aplica à decisão de se colocar a ética, que é um ramo da filosofia prática na educação, à decisão de se utilizar a ética habermasiana como base para a construção de uma determinada visão de ética; à decisão de se mesclar vários tipos de discurso, no sentido de ordens do discurso e a de misturar outras formações discursivas.

No entanto, resta-nos examinar a questão do caráter contingente das práticas sociais: em determinado momento da história do Brasil um grupo formado por profissionais ligados à educação de vários segmentos construíram um consenso provisório sobre um determinado tipo de intervenção na área de educação. Esse consenso aparece discursivizado na primeira parte do PCN de ética, na qual se aborda a importância do tema:

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. (...) Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, p. 73).

Esse consenso é estabelecido a partir da idéia de que vivemos em uma sociedade democrática e de que a educação deve ser comprometida com a formação do cidadão. Obviamente sabemos que a cada consenso que se constrói, há exclusões a serem feitas e que, portanto, nem todos os envolvidos são contemplados. No caso específico do PCN de Ética, por mais que o locutor-coletivo tenha se construído como democrático, contemplando em sua fala uma pluralidade de vozes, e com uma visão crítica da sociedade brasileira, há vozes que são excluídas. As vozes excluídas são aquelas das pessoas que são

contra a visão da ética habermasiana, postulando uma visão tradicional, com base em uma verdade ética única e universal, de origem teológica ou metafísica, visão essa já abandonada nos debates teóricos contemporâneos (GOERGEN, 2001b), mas que fatalmente encontramos em nossa sociedade.

Além das vozes mencionadas acima, há também a exclusão das vozes das pessoas com posição teórica totalmente oposta aos princípios universais. Estas pessoas filiam-se à visão pós-moderna, segundo a qual, diante do mundo plural em que vivemos não existem valores absolutos, universais. Tal ponto de vista traz para a ética a questão do relativismo moral, delegando a questão dos valores para a esfera individual. A estas as vozes excluídas podemos acrescentar os questionamentos a respeito de quais valores ou tipos de comportamentos devem ser trabalhados pela escola, como também questionamentos acerca da função da escola como responsável pela formação moral de seus alunos, tal como afirmado por Goergen (2001b).

Podemos então considerar que ocorre uma intervenção do ponto de vista da colonização da educação por uma determinada visão de ética e esta intervenção se relaciona com a questão do poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 93-94). De acordo com os autores:

A dialética da colonização / apropriação se dirige aos movimentos de discursos e gêneros de uma prática social a outra dentro de uma rede de práticas sociais (...). Tais movimentos podem ser interpretados como uma prática colonizando (e desta forma dominando) a outra, (...). Então a questão do poder está sempre presente, assim como a questão do hibridismo – o movimento de um discurso ou gênero de uma prática para outra ocasiona sua recontextualização dentro da última, isto é, uma nova articulação de elementos dentro dos quais ele é incorporado, um novo hibridismo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 93-94).

Assim chegamos à questão de como se estabelece uma hegemonia: uma determinada visão de ética é trazida para o universo da educação, sendo recontextualizada dentro dele, como se fosse a única visão possível sobre o assunto, a fim de estabelecer um consenso. O PCN, com seu padrão organizacional prescritivo-expositivo pertencente ao gênero de governo e controle, orienta a elaboração de currículos, a confecção de livros didáticos e a ação do professor e dos profissionais de educação. Essa cadeia irá afetar o aluno, aquele que será o futuro cidadão. Desta forma temos um exemplo vivo de como “mudanças no discurso abrem possibilidades para mudanças sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 35).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1. À guisa de conclusão

Nesta pesquisa procuramos analisar a construção discursiva do sujeito da moral no componente de Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir da visão do PCN como documento oficial que objetiva orientar a ação educativa por parte dos sistemas de educação e dos professores, e da necessidade de uma análise crítica para observar como a questão da ética é por eles abordada.

Para tanto, trabalhamos com o volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual contém a apresentação dos Temas Transversais e o PCN de Ética. Devido à importância para nosso projeto de pesquisa, foi feito um recorte da seção intitulada “Os conteúdos de Ética para o primeiro e o segundo ciclos” (páginas 101 a 113), o qual constituiu o *corpus* de análise lingüística.

Este estudo está inscrito no âmbito dos estudos em Análise Crítica do Discurso, baseados na proposta de Fairclough (2001b; 2003) que tem por objetivo investigar o aspecto discursivo nos processos de mudança social e implica a adoção de uma perspectiva crítica em relação àqueles processos.

Para mapear não só as diferentes vozes que foram trazidas pelo locutor-coletivo para o debate acerca da questão da ética, como também a forma com que foram trazidas e incorporadas ao texto, utilizamos como categoria de análise a intertextualidade.

Dentro da categoria lingüístico-discursiva da intertextualidade, empregamos como fenômenos para a dimensão lingüística de análise o discurso relatado, (INDURSKY, 1997), a modalidade (HALLIDAY, 1985) e a noção de traços de didaticidade, conforme Moirand (1991 apud SANT’ANNA, 2004).

A categoria analítica da intertextualidade foi estudada através do parâmetro funcional da heteroglossia, que distingue tanto a intra-vocalização quanto a extra-vocalização como recursos para o reconhecimento da diversidade heteroglóssica. A partir da dimensão lingüística de análise constatou-se que o locutor-coletivo traz para o debate em torno da questão da ética uma pluralidade de vozes. Essas vozes representam vários pontos de vista a respeito da questão da ética na sociedade brasileira e se confrontam. A partir do acionamento e confronto dessa multiplicidade de vozes, tem-se a impressão de que o locutor-coletivo tem uma postura totalmente aberta e democrática. No entanto, isto funciona apenas como um recurso para convencer seu interlocutor do seu ponto de vista,

pois a partir desse confronto de diferentes vozes, o locutor-coletivo se filia a uma determinada formação discursiva, descartando as outras vozes. Como implicação desse procedimento, podemos destacar o efeito de consenso que é criado pela voz do locutor-coletivo, dando a impressão de que a visão de ética que ele apresenta é a única existente e, portanto deve ser seguida.

Essa característica está relacionada ao gênero do discurso a que os PCN pertencem: os PCN estão inseridos no “gênero de governo e controle”, que prescrevem ações na esfera pública, através de um processo de persuasão. O processo de estruturação desse texto parte de um conflito com o objetivo de se produzir um texto “aparentemente consensual”, através do qual se possa atingir a hegemonia, convencendo o maior número de pessoas a agir de maneira que nas palavras de Fairclough (2003, p. 45) “visões e representações do mundo particulares adquiram *status* universal”. É justamente isso que ocorre em nosso *corpus*: diferentes vozes são acionadas, várias posições são apresentadas para se chegar a um consenso de que se deve trabalhar a ética na escola. Tal consenso, baseado numa visão de ética informada predominantemente pela ética do discurso de Habermas, apaga o conflito existente entre as diferentes visões de ética no mundo contemporâneo, inclusive a visão de que não é tarefa da escola educar moralmente seus alunos.

Além da adoção do recurso da extra-vocalização que se manifesta no discurso pelo emprego do discurso relatado, o locutor-coletivo também adotou mais um recurso para administrar a diversidade heteroglóssica: a intra-vocalização. Esse recurso se materializou no *corpus* através da modalidade, com predominância da orientação subjetiva implícita, do alto grau na escala da modalidade deôntica em concomitância com um baixo grau na escala de probabilidade. A grande incidência da modalidade epistêmica (do eixo das possibilidades) serve para impor uma direção argumentativa ao texto, onde uma série de possibilidades é negada por uma modalidade deôntica. Aliada a esses recursos para a negociação da diversidade heteroglóssica, temos a noção de traços de didaticidade, que corrobora a visão do locutor-coletivo como um professor que tudo sabe. Tais fenômenos ajudam a construir a sua imagem como aquele que tem voz de autoridade e é sabedor de verdades inquestionáveis.

Pelo uso das modalidades, do discurso relatado e dos traços de didaticidade, pela apresentação dos conteúdos em tópicos, em caixas de texto com retículo de fundo cinza, percebe-se que o locutor-coletivo imaginariamente representa as pessoas com quem está falando como pessoas que desconhecem o assunto e que, por conseguinte, necessitam de uma explicação simplificada. Essa explicação se apresenta cheia de exemplos, como se o

locutor estivesse escrevendo um livro didático para os professores. Seu texto esconde os conflitos entre as diferentes visões de ética e a complexidade da questão, porém a seu ver é suficiente para motivá-los à ação. Desta forma percebe-se que o locutor-coletivo concebe os seus leitores como profissionais que devem melhorar de desempenho e como pessoas que potencialmente são passíveis de se alinharem à formação discursiva à qual se opõe, ou seja, como pessoas que podem ter comportamentos que não correspondem à visão dos valores morais que preconiza.

Na dimensão da interdiscursividade, podemos afirmar que o PCN é formado por uma série de tipos de discursos (entendidos aqui como ordens de discurso) constituintes. Foram identificados em nosso *corpus* elementos do discurso político, filosófico, científico e jurídico e pedagógico. Este último se apresentou no texto na forma de traços de didaticidade. Além da presença dessas ordens do discurso, identificamos em nosso *corpus* a presença massiva de formações discursivas: a ética do discurso habermasiana e o discurso do respeito às diferenças. Através dessas observações, podemos constatar que o PCN de ética se configura como um momento de uma prática articulatória, onde diferentes discursos são acionados e transferidos para uma esfera onde originalmente não aparecem. Nesse movimento de recontextualização, são criados novos sentidos (como o sentido de que a ética habermasiana deve ser trabalhada na escola) e novas possibilidades de mudança social.

Conforme vimos na Seção 2.3, Habermas estuda a contemporaneidade trabalhando com duas dimensões da sociedade moderna: o *mundo da vida* e o *mundo sistêmico*. A dimensão do *mundo da vida* é composta de uma esfera privada (representada pela família) e de uma esfera pública (representada pelas associações e instituições que garantem a reprodução cultural de uma sociedade). É na dimensão do *mundo da vida* que se dá a interação comunicativa voltada para o entendimento. A dimensão do *mundo sistêmico* é formada por uma esfera privada representada pelo mercado (esfera da economia) e por uma esfera pública representada pelo Estado (esfera da política).

Sabemos que a escola se situa numa dimensão na qual são realizadas práticas que mantêm e transformam a estrutura do social, pois é no cotidiano escolar que se desenvolve a formação do aluno, não só como cidadão, consciente dos seus direitos e deveres, como também sua formação enquanto ser humano. A escola está ligada à dimensão do *mundo comum da vida cotidiana* (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 40). Podemos, então, dizer que dentro da teoria habermasiana, a escola se situa na dimensão do *mundo da vida*, que é regida pela comunicação.

Nessa perspectiva, podemos complementar nossa análise dizendo que o PCN de ética, por pertencer ao gênero de governo e controle, por ser um documento governamental que prescreve ações em educação, representa uma tentativa de colonização do *mundo da vida* pelo *mundo sistêmico*. No entanto, há que se ter uma postura crítica, pois neste caso poderíamos fazer duas leituras: Por um lado, do ponto de vista dos problemas sociais, como a desigualdade e a violência, e de costumes arraigados em nossa cultura, essa intervenção seria positiva, pois contribuiria para a formação do cidadão e a integração social, tornando-a uma sociedade mais tolerante, justa e solidária.

Por outro lado, pode-se relacionar essa intervenção em termos da colonização da educação por uma determinada visão de ética à questão do poder. Relacionando o acima exposto à colonização do *mundo da vida* pelo *mundo sistêmico*, pode-se levar a reflexão mais longe e pensar qual seria a ideologia implícita no PCN de ética. Para conduzir tal reflexão, recorremos a Fairclough (2003, p. 214) que, referindo-se à visão de Habermas sobre a ação estratégica e a ação comunicativa no processo de colonização de *mundo da vida* pelo *mundo sistêmico*, explica que a ação estratégica, típica do *mundo sistêmico*, tende a “deslocar ou se apropriar da ação comunicativa”. Para o autor, estes processos são parcialmente textuais e “em muitos textos contemporâneos, o que parece ser ação comunicativa pode ser visto como ação estratégica dissimulada”.

É nessa dimensão que se dá a ideologia e articulamos à ela o tema do *universal* e do *particular*, ou seja, como identidades, interesses e representações particulares podem ser consideradas universais. Apoiando-se em Butler, Laclau & Zizek, Fairclough (2000, apud 2003, p. 40-41) afirma que esta questão se relaciona com a noção de *hegemonia*, isto é: do estabelecimento, manutenção e contestação da dominação social de determinados grupos sociais. Para o autor: “alcançar a hegemonia envolve alcançar um grau de sucesso ao apresentar algumas noções particulares como universais. Porém esse sucesso é em parte devido à construção do próprio texto, que pode ser verificado pela análise textual” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41).

Também devemos ter em vista o papel formativo da educação, que faz com que o processo educativo seja um processo de constituição de subjetividades, um processo de construção discursiva da própria moralidade/ética. Ao se assumir como sujeito do discurso, o locutor-coletivo cria posições de sujeito para os leitores do PCN - os professores e profissionais de educação que naturalmente irão trabalhar os conteúdos de ética com seus alunos. Assim, a nosso ver, a ideologia implícita no PCN de ética, seria a “produção” de um cidadão com características que o habilitassem a cumprir com as demandas de um

mundo cada vez mais globalizado, que respeite as diferenças de um mundo plural, que seja capaz de trabalhar em equipe (ver p. 105 do PCN), que conceba justiça como igualdade e equidade, que seja capaz de usar o diálogo para resolver os conflitos, respeitando diferentes pontos de vista. Este cidadão também deve ser capaz de ajudar “sem esperar nada em troca”, ser criativo para descobrir soluções alternativas e crítico, a ponto de reconhecer e repudiar as injustiças – enfim, um cidadão pronto para viver e “se defender” no mundo competitivo neoliberal.

Em suma: o *sujeito da moral* construído no PCN de ética – o modelo de cidadão construído discursivamente no texto — é o cidadão que compartilha com tantos outros um conjunto mínimo de valores ancorados no princípio de dignidade humana da Constituição da República. O sujeito da moral é um cidadão que deve atender aos interesses de nosso país no mundo globalizado, que é capaz de viver numa sociedade plural e democrática, tendo como valores básicos o respeito mútuo, a justiça (e como parâmetros fundamentais os conceitos de igualdade e de equidade), o diálogo como forma de resolver conflitos e a solidariedade, como a forma mais pura de ajuda desinteressada.

Aprofundando a questão da educação, Rios (2003, p. 42-43) afirma que esta possui duas dimensões: uma dimensão técnica e uma dimensão política. A dimensão técnica se manifesta na elaboração dos conteúdos e técnicas. Porém estes dois são escolhidos, ensinados e transformados para atender a determinados interesses. É sempre nessa articulação do social com o pedagógico que se dá a dimensão política da educação.

Para a autora (2003, p. 48), a ética perpassa as duas dimensões, se manifestando não só na escolha dos conteúdos, que deve ser informada pela ética, como também na dimensão das relações humanas. Assim não basta apenas acrescentar conteúdos éticos aos conteúdos técnicos: a ética deve permear todo o processo educativo.

Nessa perspectiva, gostaríamos de acrescentar mais uma reflexão com relação ao que chamaríamos de “*dimensão técnica da educação moral*”: trata-se do aspecto da formação do professor para lidar com a questão da ética no contexto dos temas transversais. É necessário que em sua formação o professor seja preparado adequadamente para trabalhar a questão da ética com seus alunos de uma forma mais consciente e segura, pois a nosso ver os cursos de formação de professores não oferecem tal preparação.

O professor tem uma formação moral para agir no mundo, e isto é diferente de trabalhar a questão da ética com seus alunos com sensatez, sensibilidade e com o grau de profundidade adequado. Na verdade, o professor conta com seu próprio interesse e dedicação, procurando sozinho diferentes possibilidades de ação.

A iniciativa de se incluir a ética como um dos temas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, representa um avanço na medida em que vivemos num momento de transformação e mudanças e numa sociedade onde as questões morais são centrais, suscitando debate, reflexão e uma postura crítica para a solução dos problemas do dia-a-dia. No entanto devemos ser cautelosos, pois há idéias diferentes tanto a respeito da adoção da ética enquanto tema transversal, quanto à própria noção de ética, como a de Goergen (2001a, p. 69), segundo a qual devemos “superar a tranqüila ingenuidade de que a moral é um objeto de ensino cujos conteúdos são aceitos consensualmente”, e como a de Badiou (1995, p. 93), segundo a qual “a (consistência) ética, (...), não é senão compromisso desinteressado, na fidelidade, de uma perseverança cuja origem é o interesse.”- isto é: para este autor, a ética não passa de ideologia.

Mesmo conscientes de todos esses pontos de vista, não podemos em hipótese alguma negar o caráter *formativo* da educação, mesmo reconhecendo as contradições que emergem no mundo contemporâneo, embora se questione a validade de um modelo de educação que nas palavras de Goergen (2001a, p. 69) está “intimamente ligado a um projeto cultural unitário, fundado numa racionalidade transcendente à realidade histórica”. Não podemos nos resignar com a visão pessimista do mundo e abrir mão de uma educação que seja *crítica, transformadora* e que leve o homem e a sociedade para uma realidade melhor do que a vivenciada no presente. Ainda que esta visão seja por demais idealista, é ela que alimenta nosso trabalho cotidiano de educador.

Obviamente, em meio ao caos da sociedade contemporânea, há que se construir um mínimo de princípios gerais que orientem nossa ação em sala de aula e a interação entre os alunos.

Para finalizar nossa argumentação, gostaríamos de lembrar que para que a escola propicie a formação de um cidadão ético, ela deve em si própria ser um ambiente ético, no qual os alunos encontrem respeito, justiça, democracia e solidariedade, pois a importância de um ambiente acolhedor e do exemplo é fundamental.

A escola também não deve ter a ilusão de que pela inclusão do tema transversal da Ética dará conta totalmente da educação moral de seus alunos, já que a escola é uma das instâncias onde se realiza o processo educativo. A educação moral é também tarefa da família, a qual, diga-se de passagem, dedica cada vez menos tempo à convivência com seus filhos, principalmente por questões de trabalho e sobrevivência. Além do convívio familiar, as crianças e jovens se formam a partir do contato com o ambiente social no qual interagem. Nessa perspectiva, a sociedade como um todo participa da formação ética de

seus cidadãos sendo cada vez mais difícil esta formação numa sociedade em que aqueles que são seus líderes e deveriam servir de exemplo, nos envergonham com escândalos de corrupção; numa sociedade em que enquanto poucos dilapidam o dinheiro público, milhões estão desempregados; numa sociedade em que presenciamos toda sorte de injustiças.

Apesar de a questão ética em educação ter muitas facetas e muitas dificuldades, reiteramos a necessidade de o educador não perder a esperança e continuar na luta, pois ele, apesar de sua grande responsabilidade, e mesmo sem se dar conta, é detentor de um poder: o poder de construir subjetividades, visões de mundo e formar gerações; gerações essas que através da reflexão e do diálogo, sejam capazes de lidar com as incertezas, tomar suas próprias decisões e fazer deste país um Brasil melhor.

8.2. Limitações e novas possibilidades de pesquisa

Com este trabalho esperamos ter contribuído para uma maior compreensão das polêmicas envolvidas em torno da questão da ética e da educação na contemporaneidade, possibilitando aos seus leitores uma visão crítica a respeito de como o tema é abordado pelos PCN, documentos oficiais nos quais essa polêmica não pode ser inteiramente captada pela leitura do texto. Esperamos também ter contribuído de alguma forma para que o professorado amplie sua consciência sobre a importância do seu trabalho para seus alunos e para a sociedade.

Como trabalho interpretativo que é, esta pesquisa está mostrando uma entre várias interpretações possíveis, não temos a ilusão de que essa seja “a” interpretação sobre a seção do PCN selecionada como nosso *corpus* de análise.

Quanto mais aprofundávamos a análise, mais dimensões inexploradas descobríamos. Portanto este trabalho é rico em possibilidades de ampliação e desdobramento da pesquisa. Dentre essas possibilidades, apontamos o enriquecimento do trabalho com a intertextualidade, estendendo a análise a outros fenômenos da materialidade lingüística, como a negação e as pressuposições. Uma outra possibilidade de desdobramento da pesquisa muito promissora seria complementar a análise lingüística com a análise dos elementos visuais que acompanham o texto.

Muitas são as possibilidades de pesquisa, cada uma contribuindo com o seu quinhão para aumentar a visão crítica a respeito do que não está revelado na opacidade do discurso. Esse é o propósito de um trabalho em ACD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
- ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite; BARBOSA, Ricardo José Corrêa (Org.). **Filosofia Prática e Modernidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. 178 p.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al (Org.). **Temas Transversais em Educação**: Bases para uma formação integral. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 9-17.
- BADIOU, Alain. **Ética**: um ensaio sobre a consciência do mal. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. **A Modalidade**. 1995. 38 p. Trabalho acadêmico apresentado no Curso Pragmática: Teoria e Descrição, Disciplina: Semântica e Pragmática. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.
- _____. A escrita e o escrito: produzindo identidades, domesticando diferenças. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e o escrito**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2006.
- BAPTISTA, Ana Lúcia da Costa. **Ética no currículo da Educação Fundamental**: A formação do aluno de 1^a a 4^a série. 2000. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BÉGIN, Luc. Pensar no interior da moralidade: um ponto de vista americano. In: ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite; BARBOSA, Ricardo José Corrêa (Org.). **Filosofia Prática e Modernidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- BELTRÁN, Carlos. **Ética formal**: De Kant a Habermas. Disponível em: <<http://www.terra.es/personal/yehudah/1999/etica9.html>>. Acesso em: 27 ago. 2005.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Modalidades**: estudo semântico-pragmático. Rio de Janeiro: UFRJ, [s.d.].
- CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v. 21, p. 49-62, 1993.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: o simulacro de um discurso modernizador. 2002. 186 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. 168 p.

CIRNE-LIMA, Carlos. Ética da coerência Dialética. In: OLIVEIRA, Manfredo A. (Org.). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 207-233.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Subjetividade no Discurso Científico. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 117-124, 1991.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UNB, 2001b.

_____. The dialectics of discourse. **Textus**, v. XIV, n. 2, p. 231-242, 2001c. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc>>. Acesso em: 24 set. 2005.

_____. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.

_____. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **A Ordem do Discurso**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade Ética e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001a.

_____. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, Out. 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300009>. Acesso em: 2 fev. 2005.

GRISOTTO, Américo. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas.** 2002. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUAZZELLI, Iara. **A Especificidade do Fato Moral em Habermas: O uso moral da Razão Prática.** Disponível em: <<http://www.sedes.org.br/Centros/habermas.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2005.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência enquanto Ideologia. In: **Os pensadores: Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 303-333.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Sociologia.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective.** [S.l.]: Deakin University, 1985.

HERRERO, F. Xavier. Ética do Discurso. In: OLIVEIRA, Manfredo A. (Org.). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 163-192.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

IPPERCIEL, Donald. Razão racional e razão razoável: Habermas entre Kant e Aristóteles. In: ARAUJO, Luiz Bernardo Leite; BARBOSA, Ricardo José Corrêa (Org.). **Filosofia Prática e Modernidade.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics.** London: Verso, 1998.

LANGLOIS, Luc. Discurso moral e discurso ético segundo Habermas: uma distinção fundada? In: ARAUJO, Luiz Bernardo Leite; BARBOSA, Ricardo José Corrêa (Org.). **Filosofia Prática e Modernidade.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

LIMA, Vera Márcia Souza Gomes. Ética no PCN: leitura crítica dos elementos visuais. In: CONGRESSO DA ASSEL-RIO, 13., 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Microdicionário**. São Paulo: Ática, 1998.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MACEY, David. **The Penguin Dictionary of Critical Theory**. Paperback. ed. London: Penguin Books, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes: UNICAMP, 1997.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

MORAES, Eduardo Jardim de; MURICY, Kátia. Visões da modernidade. In: REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, cap. 15.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. et al (Org.). **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, cap. 1, p. 19-59.

NASCIMENTO, Renata G. **Educação é Commodities: a colonização neoliberal do discurso pedagógico**. 2005. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NEVES, Maria Helena de Moura. A Modalidade. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). **Gramática do Português Falado**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002, cap. 5, p. 171-208.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. **Rawls**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PIZZI, Jovino. **O Conteúdo Moral do Agir Comunicativo: uma análise sobre os limites do procedimentalismo**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

PRESTES, Nadja Hermann. **A Propósito das Relações Entre Ética e Educação**. Educação On-Line. Resp.: MRECH, Leny Magalhães; GODINHO, José Carlos Lang. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_proposito_das_relacoes.asp>. Acesso em: 30 ago. 2005.

REZENDE, Cláudia Cabral. **Parâmetros Curriculares Nacionais: da intenção à ação. Análise crítica da introdução e temas transversais**. 2001. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. **O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade**. São Paulo: EDUC, 2004. 247 p.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Antônio Rogério da. **A Ética dos Falantes**. DISCURSUS. Resp.: ANTÔNIO ROGÉRIO DA SILVA. Disponível em: <<http://www.discursus.250x.com/textos/eticad.html>>. Acesso em: 15 ago. 2005.

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar**. London: Arnold, 1996.

WHITE, Peter. **An Introductory Tour through Appraisal Theory**. 2001. Disponível em: <<http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/AppraisalOutline.doc>>. Acesso em: 2 fev. 2005.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. especial, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/10.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2005.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Para uma Ética da Alteridade na Perspectiva Latino-Americana**. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~direito/publicacoes/mais_artigos/para_uma_etica.html>. Acesso em: 27 ago. 2005.

ŽIŽEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, Introdução, p. 7-38.

ANEXOS

A – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Alética

B – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Deôntica

C – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Epistêmica

D – Quadro completo das ocorrências de Discurso Relatado no *corpus*

E – *Corpus* de Análise

ANEXO A – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Alética

1. “Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde o seu sentido” (p. 102).
2. “Ora, é claro que tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo, e não respeito unilateral” (p. 103).
3. “Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral...” (p. 103-104).
4. “Há, certamente, verdades nas duas posições” (p. 109).
5. “Não há dúvida de que um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana, apreendendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) emitidas de diversas fontes; e fazer com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens” (p. 109).

ANEXO B – Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Deôntica

1. “Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, devem ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado conjunto ‘central’ de valores)” (p. 101).
2. “Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para as pessoas de outros grupos” (p. 101).
3. “Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e merecedor da mínima solidariedade” (p. 101).
4. “Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, devem ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado conjunto “central” de valores)” (p. 101).
5. “É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos” (p. 102).
6. “Essa expressão é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão” (p. 103).
7. “O respeito mútuo também deve valer na dimensão política. Embora a política não se confunda com ética, a primeira não deve ser contraditória com a segunda. Logo, as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética ...” (p. 104).
8. “Numa escola o professor também deve se fazer essa pergunta para julgar a atitude de seus alunos” (p. 107).

9. “Na verdade, para maior clareza da questão, deve-se abandonar a visão naturalista do homem (a natureza humana) e pensar sobre seus desejos e ações de forma contextualizada” (p. 109).
10. “Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça” (p. 110).
11. “O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa necessariamente pela solidariedade...” (p. 112).
12. “Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo” (p. 103).
13. “Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca” (p. 104).
14. “Os seguintes conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno evolua em sua formação, de acordo com os objetivos propostos: ...” (p. 104).
15. “Como devo agir perante os outros?” (p. 106).
16. “A dimensão legal da justiça deve ser contemplada pelos cidadãos” (p. 106).
17. “Portanto, a ética pode⁴⁷ julgar as leis como justas ou injustas” (p. 106).
18. “Eis um bolo a ser dividido: cada um deve receber parte igual. E as crianças, desde cedo, pensam assim” (p. 107).
19. “Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade” (p. 107).
20. “Portanto, fazer justiça deve, em vários casos, derivar de cálculo de proporcionalidade (por exemplo, pena proporcional ao crime)” (p. 107).
21. “Um pai ou uma mãe, que têm poder sobre os filhos e responsabilidade por eles, a todo momento devem se perguntar se suas decisões são justas ou não” (p. 107).
22. “Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar” (p. 110).

⁴⁷ O auxiliar modal *pode* aqui é empregado na acepção *tem poder para*.

ANEXO C - Relação das modalidades Identificadas – Modalidade Epistêmica

1. “Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos” (p. 101).
2. “Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração” (p. 101).
3. “Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. ” (p. 101).
4. “Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais” (p. 101).
5. “Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os ‘estranhos’, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração” (p. 101).
6. “Tal submissão pode vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder” (p. 103).
7. “Pode-se associar respeito à idéia de submissão” (p. 103).
8. “Tal submissão pode vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder” (p. 103).
9. “Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo)” (p. 103).
10. “A rigor, ela poderia ser assim formulada: ‘Como ser justo com os outros?’, ou seja, ‘Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?’ ” (p. 106).
11. “O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis” (p. 106).

12. “De fato, uma lei pode ser justa ou não. A própria lei pode ser, ela mesma, julgada com base em critérios éticos” (p. 106).
13. “A comunicação entre os homens pode ser praticada em várias dimensões, que vão desde a cultura como um todo, até a conversa amena entre duas pessoas” (p. 109).
14. “Ela pode ser fonte de riquezas e alegrias: o contato que o artista estabelece com seu público, a discussão científica sobre algum tema relevante, o debate caloroso sobre questões complexas, o silencioso diálogo de olhares entre amantes” (p. 109).
15. “A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes” (p. 110).
16. “A palavra “solidariedade” pode ser enganosa. De fato, os membros de uma quadrilha de estelionatários, por exemplo, podem ser solidários entre si, ajudando-se e protegendo-se mutuamente. A mesma coisa pode acontecer com os membros de uma corporação profissional: alguns podem encobrir o erro de um colega para evitar que a imagem da profissão seja comprometida” (p. 111).

ANEXO D - Quadro completo das ocorrências de Discurso Relatado no *corpus*

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|---|--|--------------------|
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (1) Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que, necessariamente, devem ser contemplados para que esta formação tenha êxito (o chamado “conjunto central” de valores) (p. 101). | Voz do senso comum | aspas e a expressão “o chamado” | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (2) Os conteúdos apresentados aqui <u>estão referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira</u> (p.101). | Voz da Constituição brasileira | estão referenciados (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (3) Assim, <u>alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, porque são negras, porque são nordestinas, cariocas, gaúchas, pobres, doentes, etc</u> (p.101). | Voz de pessoas que têm preconceito | Alguns <u>acham</u> que (verbo cognitivo como introdutor de discurso relatado) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (4) <u>Do ponto de vista da Ética</u> , o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais (p. 101). | Voz da Ética | Do ponto de vista de... (sintagma preposicionado que indica atribuição de informação) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (5) Por exemplo, <u>alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos</u> (p. 101). | Voz de pessoas que respeitam só os do seu grupo | Alguém <u>pode considerar</u> que (verbo cognitivo como introdutor de discurso relatado) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (6) Mais ainda: <u>mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração.</u> (p. 101). | Voz de pessoas que só respeitam os do seu grupo | Pode ser considerado (verbo cognitivo na voz passiva) | Indefinida |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|--|--|--|------------------------------|
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (7) Finalmente, é preciso pensar na indiferença: <u>o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade</u> (p.101). | Voz de pessoas indiferentes | É ignorado Verbo na voz passiva sem agente (= há pessoas que ignoram o outro) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (8) O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. <u>Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito</u> (p.102). | Voz de um princípio (= a dignidade humana) | Segundo esse valor (sintagma preposicionado que indica atribuição da informação) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (9) O tema respeito é central na moralidade. É também complexo, pois remete a <u>várias dimensões de relações entre os homens, todas “respeitosas”</u> , mas em sentidos muito diferentes (p. 102-103) | Vozes populares (= há quem considere várias dimensões de relações entre os homens respeitosas) Voz do locutor | Aspas em “respeitosas” todas (consideradas) “respeitosas” verbo <i>dicendi</i> | Indefinida Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (10) <u>Pode-se</u> associar respeito à idéia de submissão. É o caso <u>quando se fala</u> que alguma pessoa obedece incondicionalmente a outra. Tal submissão pode vir do medo: <u>respeita-se</u> o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder (p. 103). | Voz de pessoas que associam respeito à submissão | (forma passiva sintética) (pode-se, quando se fala, respeita-se) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (11a) Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se</u> “respeito muito as opiniões de fulano”) (p.103). | Voz do senso comum | <u>diz-se</u> verbo <i>dicendi</i> na forma passiva sintética | Indefinida |
| Discurso Direto | (11b) Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (<u>diz-se</u> “ <u>respeito muito as opiniões de fulano</u> ”) (p.103). | Voz das pessoas que têm a postura de expressar seu respeito pela opinião de outrem. | “ <u>respeito muito as opiniões de fulano</u> ” uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (12) Nesses exemplos, o respeito é <u>compreendido</u> de forma unilateral: consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira ou necessária (p.103). | Voz das pessoas que compreendem o respeito como unilateral. | É compreendido Voz passiva com verbo cognitivo | Indefinida |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|---|---|---|
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (13a) <u>Um intelectual</u> observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: “Sabe com quem está falando?” Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: “Eu sou mais que você, portanto respeite-me”. É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem de alguma forma, desacatadas no exercício de seu poder (p.103). | Voz da academia | Observou Verbo cognitivo | Parcialmente definida (<u>um</u> intelectual: marca de indefinição) |
| Discurso Direto | (13b) Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: <u>“Sabe com quem está falando?”</u> Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: “Eu sou mais que você, portanto respeite-me”. É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem de alguma forma, desacatadas no exercício de seu poder (p.103). | Voz popular (pessoas que consideram o respeito como unilateral e abusam do poder) | <u>“Sabe com quem está falando?”</u> Uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (13c) Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira por meio de uma expressão popularmente freqüente: “Sabe com quem está falando?” Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: <u>“Eu sou mais que você, portanto respeite-me”</u> . É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem de alguma forma, desacatadas no exercício de seu poder (p.103). | Voz popular (pessoas que consideram o respeito como unilateral e abusam do poder) | <u>“Eu sou mais que você, portanto respeite-me”</u> uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (14) Porém, outra expressão popular também conhecida apresenta uma dimensão diferente do respeito: <u>“Quem você pensa que é?”</u> . Tal pergunta traduz a destituição de um lugar imaginariamente superior que o interlocutor pensa ocupar. | Voz popular (pessoas que questionam o abuso de poder /autoridade) | “Quem você pensa que é?” (dois pontos e uso de aspas) | Indefinida |
| Discurso Direto | (15) Essa expressão [= “ Quem você pensa que é?”] é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: <u>se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar</u> ; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença (p. 103). | Voz popular (pessoas que questionam o abuso de poder /autoridade) | <u>: se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar</u> (dois pontos + mudança para a primeira pessoa) | Indefinida |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|--|---|---|--|------------------------|
| Discurso Direto | (16a) Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: “ <u>Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo</u> ” ou “Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros” (p. 103-104). | Voz popular que considera o respeito como unilateral a partir de uma visão que a coloca numa posição inferior | “ <u>Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo</u> ” dois pontos e uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Direto | (16b) Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: “Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo” ou “ <u>Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros</u> ” (p. 103-104). | Voz popular que considera o respeito como unilateral a partir de uma visão que a coloca numa posição superior | “ <u>Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros</u> ” uso de aspas | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (17) O respeito mútuo <u>expressa-se de várias formas complementares</u> . Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (p. 104). | Voz do respeito mútuo (valor como uma voz) | <u>Expressar-se</u> (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Discurso Indireto sintaticamente previsível | (18) O tema da justiça sempre atraiu <u>todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os filósofos gregos</u> . Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas (p. 106). | Voz de pessoas que se ocuparam da moral | Atraiu verbo com valor discursivo de causativo (x leva y a dizer, pensar, refletir) pensaram (verbo cognitivo) | Definida (= geral) |
| Discurso indireto sintaticamente imprevisível + ilhas de discurso direto | (19) O tema da justiça encanta e inquieta <u>todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”</u> . A rigor, ela poderia ser assim formulada: “ <u>Como ser justo com os outros?</u> ”, ou seja, “ <u>Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?</u> ” (p. 106). | Voz de pessoas que se preocupam com a justiça | <u>todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”</u> (todos aqueles que + ilhas de discurso direto) | Indefinida / Inclusiva |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|--|---|---|----------------------------------|
| Discurso indireto sintaticamente imprevisível | (20a) O conceito de justiça <u>pode remeter à obediência às leis</u> . Por exemplo, se a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, <u>deserdá-los será considerado injusto</u> . Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la (p.106). | Voz da justiça | Remeter (= leva à discussão da questão da lei) Verbo causativo seguido de verbo <i>dicendi</i> | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (20b) O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. Por exemplo, se <u>a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado injusto</u> . Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la (p.106). | Voz da Lei | Prever (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (21) Cada um, intimamente ligado à sua consciência pode se perguntar se essa lei era justa ou não; se <u>os</u> analfabetos têm o direito de participar da vida pública como qualquer cidadão; ou se o fato de não saberem ler ou escrever os torna desiguais em relação aos outros. Portanto, a ética pode julgar as leis como justas ou injustas (p. 106). | Voz de pessoas que usariam critérios éticos para julgar a lei. | Perguntar-se (verbo <i>dicendi</i>) | Indefinida (= há pessoas que...) |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (22a) A igualdade <u>reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos</u> . Não há razão para alguns serem "mais iguais que os outros" (p. 106). | Voz da igualdade | Reza (verbo <i>dicendi</i>) | Definida |
| Ilha de Discurso Direto | (22b) A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. <u>Não há razão para alguns serem "mais iguais que os outros"</u> (p. 106). | Voz das pessoas que dizem que alguns têm mais direitos do que os outros | uso de aspas (ilha de discurso direto) | Indefinida |
| Discurso Indireto sintaticamente imprevisível | (23) Nesses casos, o critério é o da equidade <u>que restabelece a igualdade respeitando as diferenças</u> : o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança (p. 107). | Voz da Equidade | Restabelece (verbo <i>dicendi</i> – significando "fixar o sentido de") | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (24) Um pai ou uma mãe, que têm poder sobre os filhos e responsabilidade por eles, a todo momento <u>devem se perguntar se suas decisões são justas ou não</u> (p.107). | Voz de um pai ou de uma mãe | (devem) se perguntar decisões (verbo <i>dicendi</i>) | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (25) Numa escola, o professor também <u>deve se fazer essa pergunta para julgar a atitude de seus alunos</u> (p.107). | Voz do professor | (deve) se fazer essa pergunta (expressão com valor de verbo <i>dicendi</i>) | Definida |

| CATEGORIAS DE DISCURSO RELATADO | OCORRÊNCIAS DE DISCURSO RELATADO NO TEXTO | A QUEM SE ATRIBUI A VOZ | MARCA | TIPO DE ATRIBUIÇÃO |
|---|---|--|--|------------------------------|
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (26) As Ciências Humanas e a Filosofia <u>sempre refletiram muito sobre os comportamentos agressivos do homem, que se traduzem tanto de forma verbal (por exemplo, os insultos) quanto de forma física (surrar, bater, matar), tanto de forma individual quanto social (como no caso das guerras civis ou entre países) (p. 109).</u> | Voz das Ciências Humanas e da Filosofia | Refletiram (verbo cognitivo) | Definida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (27) <u>Para alguns, a agressividade em relação ao outro é traço natural do homem, e o estabelecimento de uma sociedade onde as pessoas convivam com um mínimo de harmonia e paz somente pode ser realizado mediante formas de repressão dessa agressividade (p. 109).</u> | Voz de pessoas que aceitam a agressividade como natural. | Para alguns Sintagma preposicionado que indica origem/atribuição | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (28) Para outros, os comportamentos violentos são essencialmente causados por fatores sociais que levariam inelutavelmente a condutas agressivas (p. 109). | Voz de pessoas que acham que comportamentos violentos são causados por fatores sociais | Para outros Sintagma preposicionado que indica atribuição | Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (29) Não muito tempo atrás, <u>para alguns países (e ainda para muitos), matar e morrer pela pátria era considerado normal, necessário e até glorioso (p.110).</u> | Voz de países que defendem a idéia de que é normal matar ou morrer pela pátria | Para alguns (sintagma preposicionado que indica atribuição) Para muitos (sintagma preposicionado que indica atribuição) | Indefinida Indefinida |
| Discurso indireto sintaticamente previsível | (30) <u>Algumas pesquisas apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (medida em termos de qualidade de vida) é grande (p.110).</u> | Voz de algumas pesquisas | Apontam (verbo <i>dicendi</i>) | Indefinida |

ANEXO E – *Corpus* de análise

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Volume 8

APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

Ética

Excerto: **Os Conteúdos de Ética para o Primeiro e Segundo Ciclos**
Páginas 101 a 113

OS CONTEÚDOS DE ÉTICA PARA O PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental destinam-se a todos os brasileiros e objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão, foram escolhidos temas morais que necessariamente devem ser contemplados

por pessoas: elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, diversas culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, etc.

Essa diversidade freqüentemente é alvo de preconceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violência. Assim, alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são

pobres, doentes, etc. Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais freqüente é a não-universalização dos valores morais. Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não enganá-las, não violentá-las, etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: simplesmente não se aceita a diferença e tenta-se, de toda forma, censurá-la, silenciá-la. Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade.

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. Toda pessoa tem, em princípio, direito ao respeito de seus semelhantes, a uma vida digna (no sentido de boas condições de vida), a oportunidades de realizar seus projetos. Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É portanto imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos.

Dois outros critérios nortearam a escolha dos conteúdos: a possibilidade de serem trabalhados na escola e sua relevância tanto para o ensino das diversas áreas e temas quanto para o convívio escolar.

Foram organizados blocos de conteúdos, os quais correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores complementares. Os blocos de conteúdos, assim como toda a proposta de Ética, referem-se a todo o ensino fundamental. Os conteúdos de cada bloco serão detalhados para os dois primeiros ciclos e já se encontram expressos nas áreas, transversalizados. Por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar. São eles:

- Respeito mútuo.
- Justiça.
- Diálogo.
- Solidariedade.

Cada um dos blocos de conteúdo está intimamente relacionado com os demais, assim como com o princípio de dignidade do ser humano.

Respeito mútuo

O tema respeito é central na moralidade. E também é complexo, pois remete a várias dimensões de relações entre os homens, todas “respei-

tosas”, mas em sentidos muito diferentes. Pode-se associar respeito à idéia de submissão. É o caso quando se fala que alguma pessoa obedece incondicionalmente a outra. Tal submissão pode vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder. Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (diz-se “respeito muito as opiniões de fulano”). Nesses exemplos, o respeito é compreendido de forma unilateral: consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira ou necessária. Um intelectual observou bem a presença desse respeito unilateral na sociedade brasileira, por meio de uma expressão popularmente freqüente: “Sabe com quem está falando?”. Essa expressão traduz uma exigência de respeito unilateral: “Eu sou mais que você, portanto, respeite-me”. É a frase que muitas “autoridades” gostam de empregar quando se sentem, de alguma forma, desacatadas no exercício de seu poder.

Porém, outra expressão popular também conhecida apresenta uma dimensão diferente do respeito: “Quem você pensa que é?”. Tal pergunta traduz a destituição de um lugar imaginariamente superior que o interlocutor pensa ocupar. Essa expressão é a afirmação de um ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença.

Ora, é claro que tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo, e não o respeito unilateral.

A criança pequena (de até sete ou oito anos em média) concebe o respeito como unilateral, portanto, dirigido a pessoas prestigiadas, vistas por ela como poderosas. Com a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico decorrente, essa assimetria tende a ser substituída pela relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito (e a exigência) de ser respeitado. Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importân-

cia, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: “Devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir o mesmo” ou “Tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros”.

O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los.

O respeito mútuo também deve valer na dimensão política. Embora política não se confunda com ética, a primeira não deve ser contraditória com a segunda. Logo, as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas também em função de sua justeza ética: elas devem garantir o respeito mútuo, pois o regime político democrático pressupõe indivíduos livres que, por intermédio de seus representantes eleitos, estabelecem contratos de convivência que devem ser honrados por todos; portanto, o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado.

Os seguintes conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno evolua em sua formação, de acordo com os objetivos propostos:

- as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
- o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
- o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas;

- o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si;
- o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso;
- a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo;
- o respeito à privacidade como direito de cada pessoa;
- o contrato como acordo firmado por ambas as partes;
- a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano;
- o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro;
- as formas legais de lutar contra o preconceito;
- a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito;
- a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
- o zelo pelo bom estado das dependências da escola;
- a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.

Justiça

O tema da justiça sempre atraiu todos aqueles que pensaram sobre a moralidade, desde os filósofos gregos. Belíssimas páginas foram escritas, idéias fortes foram defendidas. O tema da justiça encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta “Como devo agir perante os outros?”. A rigor, ela poderia ser assim formulada: “Como ser justo com os outros?”, ou seja, “Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?”.

O conceito de justiça pode remeter à obediência às leis. Por exemplo, se a lei prevê que os filhos são os herdeiros legais dos pais, deserdá-los será considerado injusto. Um juiz justo será aquele que se atém à lei, sem feri-la. Será considerado injusto se, por algum motivo, resolver ignorá-la.

Porém, o conceito de justiça vai muito além da dimensão legalista. De fato, uma lei pode ser justa ou não. A própria lei pode ser, ela mesma, julgada com base em critérios éticos. Por exemplo, no Brasil, existiu uma lei que proibia os analfabetos de votarem. Cada um, intimamente ligado à sua consciência, pode se perguntar se essa lei era justa ou não; se os analfabetos não têm o direito de participar da vida pública como qualquer cidadão; ou se o fato de não saberem ler e escrever os torna desiguais em relação aos outros. Portanto, a ética pode julgar as leis como justas ou injustas.

As duas dimensões da definição de justiça são importantes. A dimensão legal da justiça deve ser contemplada pelos cidadãos. Muitos, por não conhecerem certas leis, não percebem que são alvo de injustiças. Não conhecem seus direitos; se os conhecessem, teriam melhores condições de lutar para que fossem respeitados. Porém, a dimensão ética é insubstituível, precisamente para avaliar de forma crítica certas leis, para perceber como, por exemplo, privilegiam alguns em detrimento de outros. E os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre a justiça são igualdade e equidade.

A igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Não há razão para alguns serem “mais iguais que os outros”. Eis um bolo a ser

dividido: cada um deve receber parte igual. E as crianças, desde cedo, pensam assim.

Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. De fato, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nasceram com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece). As pessoas também não são iguais no que diz respeito a seus feitos, e, da mesma forma, seria considerado injusto dar igual recompensa ou sanção a todas as ações (por exemplo, punir todo crime, da menor infração ao assassinato, com pena de prisão). Portanto, fazer justiça deve, em vários casos, derivar de cálculo de proporcionalidade (por exemplo, pena proporcional ao crime). Nesses casos, o critério é o da equidade que restabelece a igualdade respeitando as diferenças: o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança.

A importância do valor justiça para a formação do cidadão é evidente. Em primeiro lugar, para o convívio social, sobretudo quando se detém algum nível de poder que traz a responsabilidade de decisões que afetam a vida de outras pessoas. Um pai ou uma mãe, que têm poder sobre os filhos e responsabilidade por eles, a todo momento devem se perguntar se suas decisões são justas ou não. Numa escola, o professor também deve se fazer essa pergunta para julgar a atitude de seus alunos.

Em segundo lugar, para a vida política: julgar as leis segundo critérios de justiça, julgar a distribuição de renda de um país segundo o mesmo critério, avaliar se há igualdade de oportunidades oferecidas a todos, se há impunidade para alguns, se o poder político age segundo o objetivo da equidade, se os direitos dos cidadãos são respeitados, etc. A formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento. Uma sociedade democrática tem como principal objetivo ser justa, inspirada nos ideais de igualdade e equidade. Tarefa difícil que pede de todos, governantes e governados, muito discernimento e muita sensibilidade. Se um regime democrático não conseguir aproximar a sociedade do ideal de justiça, se perdurarem as tiranias (nas quais o desejo de alguns são leis e os privilé-

gios são normas), se os direitos de cada um (baseados na equidade) não forem respeitados, a democracia terá vida curta. Por essa razão, apresentam-se nos conteúdos itens referentes ao exercício político da cidadania: embora ética e política sejam domínios diferentes, com suas respectivas autonomias, o tema da justiça os une na procura da igualdade e da equidade.

Conteúdos a serem trabalhados:

- o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.);
- o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horários);
- a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; repúdio à injustiça;
- o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira;
- a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres;
- o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição;
- o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres;
- a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados;
- a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

Diálogo

A comunicação entre os homens pode ser praticada em várias dimensões, que vão desde a cultura como um todo, até a conversa amena entre duas pessoas. Ela pode ser fonte de riquezas e alegrias: o contato que o artista estabelece com seu público, a discussão científica sobre algum tema relevante, o debate caloroso sobre questões complexas, o silencioso diálogo de olhares entre amantes. Não há dúvida de que um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana, apreendendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) emitidas de diversas fontes; e fazer com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens.

As Ciências Humanas e a Filosofia sempre refletiram muito sobre os comportamentos agressivos do homem, que se traduzem tanto de forma verbal (por exemplo, os insultos) quanto de forma física (surrar, bater, matar), tanto de forma individual quanto social (como no caso das guerras civis ou entre países). Para alguns, a agressividade em relação ao outro é traço natural do homem, e o estabelecimento de uma sociedade onde as pessoas convivam com um mínimo de harmonia e paz somente pode ser realizado mediante formas de repressão dessa agressividade. Para outros, os comportamentos violentos são essencialmente causados por fatores sociais que levariam inelutavelmente a condutas agressivas. Há, certamente, verdades nas duas posições. De fato, é ter uma visão demasiadamente romântica do homem pensar que sua inclinação natural o leva necessariamente a ter simpatia pelos outros homens e a solidarizar-se com eles. Tendências agressivas existem. Mas não são as únicas. Verificam-se também tendências inatas para a compaixão, para a simpatia, para a reciprocidade. Na verdade, para maior clareza da questão, deve-se abandonar a visão naturalista do homem (a natureza humana) e pensar sobre seus desejos e ações de forma contextualizada.

A agressividade humana e seus comportamentos violentos decorrentes dependem em alto grau de fatores sociais, de contextos culturais, de sistemas morais. Por exemplo, antigamente, era habitual um homem defender sua honra matando o ofensor. Hoje, a defesa da honra tende a se dar de forma indireta, por meio da justiça. Não muito tempo atrás, para alguns países (e ainda para muitos), matar e morrer pela pátria era considerado normal, necessário e até glorioso. Após duas terríveis guerras mundiais, em vários lugares, tal tradução do ideal patriótico arrefeceu. O homem mudou e tal mudança somente pode ser compreendida levando-se em conta os fatores psicológicos e sociais. Não foi o homem que se tornou menos agressivo, mas é a sociedade que reserva lugares e valores diferentes à expressão dessa agressividade. Algumas pesquisas apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (medida em termos de qualidade de vida) é grande. Tal fenômeno é até fácil de ser compreendido: a dignidade de uma pessoa será cruelmente ferida se vir que nada possui num lugar onde outros desfrutam do mais alto luxo. E tal situação é freqüente no Brasil. Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça.

A democracia é um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta de membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista. Nela é garantida a expressão de diversas idéias, sejam elas dominantes ou não (defendidas pela maioria). Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, o conflito entre pessoas é dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes.

Conteúdos a serem trabalhados:

- o uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos;
- a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo;
- o ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro;
- a formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão;
- a expressão clara e precisa de idéias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas;
- a disposição para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário.

Solidariedade

A palavra “solidariedade” pode ser enganosa. De fato, os membros de uma quadrilha de estelionatários, por exemplo, podem ser solidários entre si, ajudando-se e protegendo-se mutuamente. A mesma coisa pode acontecer com os membros de uma corporação profissional: alguns podem encobrir o erro de um colega para evitar que a imagem da profissão seja comprometida. Nesses casos, a solidariedade nada tem de ético. Pelo contrário, é condenável, pois só ocorre em benefício próprio: se a quadrilha ou a corporação correr perigo, cada membro em particular será afetado. Portanto, ajuda-se os outros para salvar a si próprio.

O enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da idéia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. A rigor, se todos fossem solidários nesse sentido, talvez nem se precisasse pensar em justiça: cada um daria o melhor de si para os outros.

A força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais. Porém, o que pode às vezes passar despercebido são as formas de ser solidário. Não se é solidário apenas ajudando pessoas próximas ou engajando-se em campanhas de socorro a pessoas necessitadas (como depois de um terremoto ou enchente, por exemplo). Essas formas são genuína tradução da solidariedade humana, mas há outras. Uma delas, que vale sublinhar aqui, diretamente relacionada com o exercício da cidadania é a da participação no espaço público, na vida política. O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa necessariamente pela solidariedade (por exemplo, atuar contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo). É pelo menos o que se espera para que a democracia seja um regime político humanizado e não mera máquina burocrática.

Conteúdos a serem trabalhados:

- identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária;
- as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo);
- a resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua;
- as providências corretas, como alguns procedimentos de primeiros socorros, para problemas que necessitam de ajuda específica;
- o conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de

saúde, corpo de bombeiros e polícia, e formas de acesso a eles;

- a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)