

ALEXANDRE ZASLAVSKY

**ANALÍTICA DA AÇÃO PEDAGÓGICA:
DO DISCURSO EXPLICATIVO AO USO DIDÁTICO DA LINGUAGEM.**

Porto Alegre

2010

ALEXANDRE ZASLAVSKY

**ANALÍTICA DA AÇÃO PEDAGÓGICA:
do discurso explicativo ao uso didático da linguagem.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosa Maria F. Martini

Porto Alegre

2010

Z38a Zaslavsky, Alexandre

Analítica da ação pedagógica: do discurso explicativo ao uso didático da linguagem / Alexandre Zaslavsky. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
vii, 137 f.

Orientadora: Rosa Maria F. Martini
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2010.

Referências: f. 133-137

1. Ação comunicativa. 2. Discurso explicativo. 3. Tematização didática.
4. Ação pedagógica – tese. I. Martini, Rosa. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação.
III. Título.

CDD: 370
CDU: 37

AGRADECIMENTOS

- À Tamara, querida interlocutora de todos os momentos.
- À minha mãe, Susana, educadora, inspiradora de minhas escolhas profissionais.
- Ao meu pai, Carlos, pelo carinho com que tem criado seus filhos, conciliando com a indicação de limites no momento certo.
- Aos meus irmãos, Ricardo, Flavio e Fernando, pela amizade e apoio mútuo.
- À Profa. Dra. Rosa Maria F. Martini, pela oportunidade de realizar o presente estudo e, sobretudo, pelo exemplo inspirador de ação pedagógica.
- Aos colegas da CCCI, pela motivação permanente para a junção teoria-prática.
- À Faculdade União das Américas, pela oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional.
- Ao Prof. Dr. Claudio Dalbosco, pelas críticas certeiras feitas na banca de qualificação e de defesa da tese.

As possibilidades comunicativas que devem ser realizadas não “dormem” no sujeito do aluno como potências misteriosas, que poderiam ser ativadas por meio do processo comunicativo, mas são imanentes ao próprio processo da comunicação, como ofertas comunicativas tornadas acessíveis, pelo professor e também pelos alunos, a todos os participantes da comunicação do ensino, ao abrir, sem reserva, todas as fontes de informação que possam ser relevantes para o respectivo tema do ensino. (Schäfer, 1982a: 230)

RESUMO

O presente trabalho é uma investigação em filosofia da educação, no contexto teórico da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. Trata-se de propor um conceito de ação pedagógica dentro das categorias habermasianas de análise da ação social, ou seja, uma *analítica da ação pedagógica*. No primeiro capítulo, faz-se uma revisão da literatura acerca do tema, bem como das breves menções do assunto nos textos de Habermas. Consta-se um ponto de clivagem na literatura, encaminhando a uma dicotomia entre identidade conceitual ou exclusão recíproca, quanto à relação entre ação pedagógica e ação comunicativa. Problematiza-se o conceito do pedagógico na teoria da ação comunicativa. O problema investigado é: *o que é a especificidade da ação pedagógica e de que modo ela se estrutura segundo a ação comunicativa, apesar da assimetria entre os atores?* No segundo capítulo, reconstrói-se brevemente o recorte conceitual da tese – a teoria habermasiana do discurso. Enfatiza-se a reflexividade da linguagem natural, propriedade central tanto para a ação comunicativa, quanto para o discurso e a ação pedagógica. Também o tema da aprendizagem é abordado. No terceiro e último capítulo, procede-se à analítica da ação pedagógica, seguindo o fio condutor das relações entre racionalidade e aprendizagem. De início, aponta-se o papel da aprendizagem na teoria habermasiana, estando localizada no discurso. Argumenta-se por um momento assimétrico do discurso, em que o sucesso na aprendizagem é condição para a obtenção de acordo. Propõe-se o discurso explicativo como o *locus* específico da ação pedagógica, pois os problemas de inteligibilidade a tornam necessária e explícita. A ação pedagógica se inscreve ou co-realiza no discurso explicativo, cujas propriedades a possibilitam. Propõe-se a categoria de situação pedagógica, enquanto situação específica da ação pedagógica, necessária para a compreensão desta em um modelo comunicativo de ação. A questão da coordenação entre planos de ação docentes e discentes é colocada, encaminhando ao ponto central da *tematização didática* ou uso didático da linguagem, *medium* desta interação. Caracteriza-se os aspectos de engendramento e antecipação da tematização didática: o primeiro se refere à relação abstrata com o mundo, decorrente do uso explicativo da linguagem, e o segundo trata da compreensão das tomadas de posição fáticas dos interlocutores, mesmo não explícitas. Por fim, aborda-se a ação pedagógica, enquanto orientada à aprendizagem, quando se procura responder ao problema enunciado no início do trabalho. À questão do estratégico aparente, responde-se com a distinção entre a atitude objetivante da ação estratégica e a atitude hipotética do discurso, realizativa e objetualizadora simultaneamente. À questão da compatibilidade entre simetria comunicativa e assimetria pedagógica, responde-se, sob o ângulo dos meios da ação, pela subsunção da tematização didática na explicativa, e, sob o ângulo dos fins, pela subsunção da orientação à aprendizagem na orientação ao entendimento. Em síntese, a especificidade da ação pedagógica é a tematização didática, a qual se estrutura, segundo a ação comunicativa, através das propriedades do discurso explicativo.

Palavras-chave: ação comunicativa; discurso explicativo; ação pedagógica; tematização didática.

ABSTRACT

The present work is an investigation on philosophy of education in the theoretical context of the *Theory of Communicative Action*, by Jürgen Habermas. It is a proposition of a pedagogical action concept within the Habermas' categories of analysis over the social action, i.e. an *analysis of the pedagogical action*. The first chapter presents a literature review as well as brief mentions over this subject included in Habermas' texts. It verifies a point of cleavage in the literature, concerning the relationship between pedagogical action and communicative action that leads towards a dichotomy between conceptual identity or mutual exclusion. The section discusses the concept of pedagogic action in the theory of communicative action. The problem investigated is: *what is the specificity of the pedagogical action and how it is structured according to communicative action, despite the asymmetry between the actors?* The second chapter reconstructs briefly the conceptual cutting of the Habermas' *Discourse Theory*. It emphasizes the reflexivity of the natural language, the main characteristic for the communicative action, for the discourse and pedagogical action. The learning theme is also addressed in this part. The third and final chapter performs the analysis of the pedagogical action, following the thread of relations between rationality and learning. At first, it points out the role of learning in the Habermas' theory which is located in the discourse. Also, it argues for an asymmetrical moment of the discourse, in which success in learning is a prerequisite for reaching any agreement. The study proposes the explanatory discourse as the specific *locus* of the pedagogical action; the problems concerning the intelligibility make it necessary and explicit. The pedagogical action is included or happens together with the explanatory discourse whose properties make it possible. The analysis also proposes the category of pedagogical situation as a specific situation of pedagogical action which is necessary for the its understanding in a communicative model of action. The issue concerning the coordination between teachers and students' action plans is presented in this part conducing to the focus of the *didactic thematization* or the didactic use of language, which is the *médium* of this interaction. It characterizes the aspects of the didactic thematization engendering and anticipation; the first one refers to the abstract relationship with the world due to the use of explanatory language, and the second deals with the understanding of the factual positions taken by the parties involved in the process, even if they are not explicit. Finally, it addresses the pedagogical action while oriented to the learning process when it tries to respond to the problem stated in the beginning of this work. The distinction between the objectifying attitude of the strategic action and hypothetical attitude of the discourse, simultaneously performative and objectifying, responds to the matter of the strategic apparent. To the question of the compatibility between communicative symmetry and pedagogic asymmetry it responds, from the perspective of the means of the action, through the subsumption of the didactic thematization in the explicative, and from the perspective of the ends, through the subsumption of the orientation to the learning process in the orientation to the understanding process. In summary, the specificity of the pedagogical action is the didactic thematization, which is structured according to the communicative action through the properties of the explanatory discourse.

Keywords: communicative action; explanatory discourse; pedagogical action; didactic thematization.

SUMÁRIO

RESUMO	006
ABSTRACT	007
INTRODUÇÃO	010
a. Histórico da investigação	010
b. Contextualização teórica do tema	011
c. Objetivos	013
d. Definições preliminares	013
e. Percurso da tese	015
1. O PROBLEMA DO PEDAGÓGICO NA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	017
1.1. A ação pedagógica nos estudos habermasianos	020
1.2. Menções à ação pedagógica na <i>Teoria da Ação Comunicativa</i>	031
1.2.1. A ação pedagógica envolve o levantamento de pretensões de inteligibilidade, ou seja, discurso explicativo.	031
1.2.2. A ação pedagógica envolve ações não-independentes que se tornam independentes na forma de exercícios.	032
1.2.3. A ação pedagógica, enquanto exercício de operações, não toca o mundo.	032
1.2.4. A ação pedagógica mostra ou ensina operações de pensamento e de fala em exercícios demonstrativos ou de aprendizagem.	033
1.2.5. A ação pedagógica possui fins didáticos, diferente das ações concretas. .	034
1.2.6. A ação pedagógica se relaciona com a infra-estrutura das ações concretas e, portanto, do mundo ao qual elas fazem referência.	034
1.2.7. A escola é uma esfera do mundo da vida e depende da ação comunicativa.	035
1.2.8. A ação pedagógica possui forma comunicativa.	035
1.2.9. A ação pedagógica inclui em sua estrutura comunicativa a formação discursiva da vontade.	036
1.2.10. A escola pode atuar contra a colonização do mundo da vida.	036
2. A TEORIA HABERMASIANA DO DISCURSO	039
2.1. Teoria da ação	043
2.1.1. Ação estratégica	047
2.1.2. Ação regulada por normas	049
2.1.3. Ação dramaturgica	050
2.1.4. Ação comunicativa	051
2.2. A linguagem e sua propriedade ‘reflexividade’	054
2.2.1. A estrutura do ato de fala	054
2.3. Teoria do discurso	057
2.3.1. A reflexividade da ação comunicativa e do discurso	059
2.3.2. Tematização discursiva	061
2.3.3. Atitude hipotética	063
2.3.4. Aprendizagem	065
2.3.5. Tipos de discurso	070
2.3.5.1. Discurso teórico	070

2.3.5.2. Discurso prático	071
2.3.5.3. Discurso explicativo	073
3. ANALÍTICA DA AÇÃO PEDAGÓGICA	079
3.1. Racionalidade e aprendizagem	081
3.2. A assimetria enquanto momento do discurso	083
3.3. Discurso explicativo e ação pedagógica	086
3.3.1. Discurso explicativo, assimetria e aprendizagem	088
3.3.2. Do discurso explicativo à ação pedagógica	091
3.3.2.1. O <i>caráter primeiro</i> do discurso explicativo e a ação pedagógica	092
3.3.2.2. A <i>exoneração</i> do discurso explicativo e a ação pedagógica	092
3.3.2.3. A <i>tematização</i> do discurso explicativo e a ação pedagógica	096
3.4. Ação pedagógica e situação pedagógica	099
3.4.1. Situação de ação	100
3.4.2. Situação pedagógica	101
3.4.3. Pragmática empírica e ação pedagógica	104
3.5. Ação pedagógica enquanto coordenação de planos de ação	106
3.6. Ação pedagógica e tematização didática	110
3.6.1. Engendramento	112
3.6.2. Antecipação	116
3.7. Ação pedagógica enquanto ação orientada à aprendizagem	119
3.7.1. O problema do estratégico aparente	121
3.7.2. O problema da compatibilidade entre assimetria e simetria	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

a. Histórico da investigação

Esta investigação parte da experiência que venho¹ acumulando desde o início da presente década, primeiro lecionando na educação básica e, após, na educação superior.

Atuando na educação básica, em 2000, me apercebi do potencial de aprendizagem implicado na tematização dos obstáculos à aprendizagem de uma determinada turma, constitutivos de certa situação pedagógica, no caso, negativa. Verifiquei o alívio dos integrantes de uma turma, ao serem tematizadas as relações de poder e de opressão internas ao próprio grupo, presentes na impossibilidade de obtenção de entendimento fático e na consequente sujeição de uns por parte dos outros. Desse episódio de aprendizagem prática, seguiu-se melhoria na motivação para a aprendizagem teórica, no caso, as discussões temáticas previstas no programa da disciplina. Constatei, com essa experiência, a íntima vinculação entre as normas compartilhadas não-tematicamente em uma situação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem ou ação pedagógica enquanto tal; daí a conclusão, até então mais intuitiva e menos sistemática, da necessidade de ampliar o escopo da ação pedagógica às tematizações sobre a situação pedagógica.

Com o ingresso no curso de mestrado, tomei maior contato com a teoria da ação comunicativa e passei então a buscar permear as ações pedagógicas que desempenhava profissionalmente com ideias desta teoria. Assim, produzi minha dissertação de mestrado (Zaslavsky, 2003), uma investigação qualitativa sobre o desenvolvimento da competência ético-discursiva no terceiro ciclo do ensino fundamental. Neste estudo, pressupus, na prática, determinado conceito de ação pedagógica, o qual concebi a partir das leituras dos textos de Habermas, no entanto, não me dediquei sistematicamente à apresentação, elucidação e justificação do mesmo, pois não era o objetivo naquele momento. Relendo o trabalho, após sua conclusão, decidi, com o aval de minha orientadora, dedicar-me à tal tarefa no doutorado, a qual se tornou objeto do presente estudo.

¹ Optei por escrever este trabalho em primeira pessoa na Introdução e em terceira pessoa no restante. A razão é o caráter inequivocamente pessoal presente na Introdução – vinculação com experiências e decisões metodológicas tomadas –, diferente das demais partes, nas quais desenvolvo a proposta de estudo conceitual delineada na Introdução.

Quando passei a atuar na educação superior em 2004, observei que não só tal ação pedagógica, até então praticada na educação básica, continuava relevante, quanto ganhava contornos de urgência, dadas as imensas dificuldades de aprendizagem que grande parcela dos alunos apresentava. Este momento coincidiu com meu ingresso no doutorado.

Portanto, persigo aqui um tema que me acompanha há praticamente uma década, a saber, o conceito de determinada ação pedagógica inicialmente praticada intuitivamente, quiçá com base em recursos diversos presentes em minha formação pessoal, e, depois, cada vez mais influenciada pelas minhas leituras da obra habermasiana. Nesta tese, pretendo definir um conceito de ação pedagógica que foi gradualmente se formando nesse processo de idas e vindas entre prática e teoria, e que foi, durante o curso de doutorado, sendo sistematizado.

b. Contextualização teórica do tema

Pensar a dimensão prática da Educação, enquanto ação pedagógica, implica em risco, pela possibilidade de ficar apenas no instrumental. A reflexão sobre a prática pedagógica tradicionalmente tem se filiado ao instrumental. No entanto, não se pode alienar a Pedagogia de sua dimensão prática, constituinte da mesma. Tomo assim a decisão de correr o risco de estudar este tema, pois minha experiência praticamente me compele a proceder a uma análise da ação pedagógica, a qual está necessariamente atrelada à prática. O desafio é transformar o intuitivo da experiência em proposicional, ou seja, em algo ajuizável e, em última análise, racional; tarefa esta eminentemente habermasiana. Tal tarefa implica o uso consistente, porém flexível, da trama conceitual da teoria habermasiana da ação comunicativa.

Esta tese, ao inserir-se no escopo teórico da Teoria da Ação Comunicativa, também assume referência ao contexto da Teoria Crítica, pois este é o pano de fundo da investigação habermasiana. Os motivos emancipatórios da tradição crítica, desde seu surgimento no Iluminismo com o próprio projeto moderno, passando pela Teoria Crítica construída pelo Instituto de Pesquisa Social, na primeira metade do século XX, são preservados por Habermas, porém, com os aportes oriundos da virada linguística, especificamente de sua parte pragmática. A Teoria Crítica, que em sua primeira geração referia-se sobretudo a Marx e a Kant (Matos, 2001), com Habermas, passa a valer-se da

filosofia da linguagem, em particular a pragmática, nele, o estudo do uso comunicativo da linguagem. Habermas propõe um novo paradigma de racionalidade em resposta à crítica feita à primeira geração da Teoria Crítica, a saber, a de que ela não tematizara suficientemente seus próprios pressupostos (Nobre, 2004), ou seja, as justificativas para suas asserções críticas, por ter permanecido, em última análise, adstrita à filosofia da consciência (Honneth, 1999). Trata-se da racionalidade comunicativa, presente nos processos interativos orientados ao entendimento, tendo como pano de fundo simbólico o mundo da vida sócio-cultural.

Assim, as propostas que farei no presente trabalho, embora situadas mais precisamente na pragmática universal, enquanto reconstrução de determinado uso da linguagem – o didático –, encontram seu contexto teórico junto às abordagens da Teoria Crítica, especificamente aos esforços para a reformulação de uma Teoria Crítica da Educação. No caso, é pretensão aqui propor reflexões acerca da dimensão prática da educação, a ação pedagógica propriamente dita, com possíveis e desejáveis consequências para as investigações em Didática. Cabe ressaltar a intenção não-instrumentalizadora que permeia este trabalho, pois a análise pragmática da linguagem, tendo parentesco com a filosofia analítica, muitas vezes, faz uma abordagem formal que poderá parecer estar omitindo as questões da Teoria Crítica da Sociedade. No entanto, o próprio Habermas retoma a tradição analítica, enquanto contribuição a esta mesma Teoria Crítica, no sentido de elucidar a estrutura interna da ação comunicativa, cerne da racionalidade comunicativa, conceito com o qual pretende dar continuidade àquela teoria.

A metodologia deste trabalho é a revisão de literatura, sobretudo as obras de Habermas em torno do conceito de ação comunicativa, tanto os estudos prévios quanto as revisões posteriores. Os textos de comentadores sobre Habermas serão utilizados em segundo plano aos textos habermasianos. Pretendo também revisar a literatura sobre a ação pedagógica segundo a teoria da ação comunicativa, para que o trabalho possa dialogar com as discussões que compõem este campo de estudos.

Prestes (1996), Dalbosco (2007) e Sgró (2007) sugerem ser o conceito de interação o ponto-chave a tratar em uma abordagem crítica da prática pedagógica, tendo como referência a teoria habermasiana da ação comunicativa. Este trabalho está inserido no escopo desta sugestão. Trato de desenvolver, pela metodologia da pragmática universal, uma análise conceitual da ação pedagógica e, portanto, a ideia de interação é

um dos pontos de partida. Dalbosco (2007) inclusive afirma ser a simetria presente na ação pedagógica um fator importante, o qual será abordado adiante neste trabalho.

Embora o tema aqui seja a ação pedagógica, não priorizarei a abordagem institucional da escola sob a ótica da teoria habermasiana da sociedade², muito embora o tema do mundo da vida e do sistema se faça presente.

c. Objetivos

Com este trabalho tenho como objetivo geral a exposição e elucidação do conceito de *ação pedagógica* a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. Para tanto, é objetivo específico explicitar as condições pragmáticas para tal ação segundo o modelo comunicativo da ação, as quais, em última análise, definem-se a partir de determinadas propriedades do discurso explicativo.

Como finalidade, pretendo contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula, ou seja, sobre novas possibilidades didáticas.

d. Definições preliminares

Nessa seção, exponho de modo preliminar algumas definições de conceitos centrais à tese, tendo em vista auxiliar o leitor a discerni-los melhor e, assim, ter mais clareza na leitura. A razão disso é a proximidade de significado dos conceitos, bem como as articulações entre eles, o que, por vezes, pode complicar a compreensão das distinções. Ressalto o caráter preliminar dessas formulações, que serão desenvolvidas ao longo de todo o trabalho. Os conceitos a seguir são centrais para a tese, sendo alguns retirados do texto habermasiano e os demais propostos no presente trabalho.

Discurso explicativo, segundo Habermas (1988a), é uma forma de argumentação em que a inteligibilidade do proferimento se converte em tema como uma pretensão de validade controvertida.

Ação pedagógica é o tipo de ação em que se coordenam os planos do professor com os dos alunos por meio de uma reflexividade especial sobre a linguagem, aqui

² Para uma abordagem sistemática da ação educativa sob o ponto de vista da instituição escolar, ver a tese de doutorado de Armino Longhi (2005).

denominada de *didática*, com orientação à aprendizagem. A ação pedagógica se inscreve no discurso explicativo, pois é necessária para a obtenção de inteligibilidade.

Orientação à aprendizagem é a finalidade da ação em que existe assimetria de condições de entendimento por parte dos interlocutores, havendo o deslocamento de foco do entendimento para a aprendizagem.

Situação de ação ou **de fala** (Habermas, 1988b e 1990) é o fragmento de remissões dentro do mundo da vida, articulando não tematicamente os interlocutores quanto à interação em categorias ao modo de tema, marco normativo, tempo, dentre outras. É o modo com que os participantes compreendem a interação em curso a partir de seus referenciais sócio-culturais (mundo da vida).

Situação pedagógica é a situação de fala da ação pedagógica, ou seja, as remissões dos interlocutores (professor e alunos) ao mundo da vida, limitadas ao tema ‘ação pedagógica’. Esse conceito é importante por ser complementar à ação pedagógica. Mesmo ocorrendo essa na escola, uma instituição pertencente ao sistema, a ação pedagógica se conecta inevitavelmente ao mundo da vida dos participantes. Tal fato há de ser levado em conta na ação orientada à aprendizagem.

Tematização didática ou **uso didático da linguagem** é o tipo de reflexividade sobre os meios para o entendimento em que se procura mostrar determinada diferença entre significados para que simultaneamente os significados e o diferenciar sejam aprendidos. Nesse procedimento a assimetria existente é didaticamente neutralizada, dando possibilidade a que ela seja realmente resolvida. Tematizar didaticamente não é apenas ensinar determinado conteúdo proposicional, mas também ensinar a tematizar; é tematizar performativamente o conteúdo ilocucionário ‘tematizar’. Esse é o modo de reflexividade para a aprendizagem.

Ação pedagógica e tematização didática são diferentes, embora internamente articuladas. Tematização didática é o uso da linguagem que permite coordenar os atores na ação pedagógica. A ação pedagógica é o conjunto que envolve fim (aprendizagem) e meio (tematização didática) no processo de coordenação de planos do professor e dos alunos. Pode-se considerar, apesar disso, a ação pedagógica como discurso didático, referindo-se essa expressão não ao conteúdo proposicional, mas ao conteúdo da *performance*, a saber, mostrar ou refletir a si mesmo para a aprendizagem. Assim, não é o caso no presente trabalho identificar ação pedagógica com uma “ação didática”.

e. Percurso da tese

O caminho metodológico na construção da tese será a revisão da teoria habermasiana da ação, especificamente da teoria da argumentação (discurso); revisão dos conceitos de ação pedagógica, propostos dentro dos estudos educacionais com base habermasiana, bem como suas possibilidades e limites; proposta de rearticulação da teoria habermasiana para a compreensão da ação pedagógica enquanto modalidade discursiva ou forma de argumentação. Em síntese, a estratégia de argumentação, aqui desenvolvida, consiste na inscrição conceitual da ação pedagógica no discurso explicativo e na retirada de implicações de tal ato, elucidando assim certas propriedades da ação pedagógica na perspectiva da ação comunicativa.

No primeiro capítulo, abordarei o problema da tese – a compreensão do pedagógico na teoria da ação comunicativa de Habermas. Para tanto, farei uma reconstrução sintética do debate teórico acerca deste tema que vem ocorrendo há já duas décadas e meia, e, após, citarei de modo comentado alguns breves trechos em que a ação pedagógica é mencionada na obra magna de Habermas. Essas pequenas aparições dão pistas do modo pelo qual se pode compreender a ação pedagógica nesse contexto teórico e, efetivamente, pretendo com o presente trabalho estar de acordo com elas.

No segundo capítulo, retomarei conceitos habermasianos importantes para a reflexão a que me proponho aqui, a saber, a tipologia da ação e, dentro dela, o discurso, com ênfase no discurso explicativo. O objetivo não será o de reconstruir as teses habermasianas em profundidade, mas o de apresentá-las enquanto pré-requisito ao estudo central, o qual as pressupõe. Atenho-me aqui aos textos de Habermas referentes à ação comunicativa, sejam anteriores ou posteriores ao livro *Teoria da Ação Comunicativa*, dentro do critério da abordagem pela teoria da ação, e não à teoria do conhecimento, da moral ou do direito que caracterizam outros aportes que o filósofo vem desenvolvendo ao longo de sua produção. Mesmo dentro desse limite, apesar da teoria da ação ser internamente vinculada à da sociedade, o foco será a teoria da ação em si, enquanto elucidação pragmática dos mecanismos de coordenação das ações, atores, seus planos e suas razões. No caso, trata-se da ação pedagógica, ou seja, a coordenação entre ação docente e ação discente.

No terceiro e último capítulo, proporei um conceito de ação pedagógica a partir da teoria da ação comunicativa, procurando atender às categorias sistemáticas da ação

empregadas por Habermas. Enfatizarei a especificidade da ação pedagógica em termos de tematização didática ou uso didático da linguagem, decorrente de sua inscrição ou co-realização no discurso explicativo.

Nas considerações finais, retomarei sinteticamente o trabalho realizado e apresentarei algumas possibilidades de investigação, suscitadas como prosseguimento, na área de Didática.

1. O PROBLEMA DO PEDAGÓGICO NA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

O presente capítulo visa apresentar a problemática para a qual esta tese investiga proposta de solução: trata-se do sentido específico do pedagógico na Teoria da Ação Comunicativa. Apesar de Habermas não ter abordado diretamente esse tema, muitos têm procurado pensá-lo, não sem motivo, a partir da ação comunicativa. Importa aqui não o educacional em sentido amplo, por exemplo, social e familiar, mas uma dimensão deste, a saber, a ação pedagógica enquanto *lócus* de concreção do educacional, dando-se nas interações em que os papéis de ‘aluno’ e ‘professor’ são relevantes. Conforme Dalbosco (2005: 172), a ação pedagógica é “[...] em última instância, o horizonte definitivo no qual ocorre o processo educacional-formativo dos seres humanos”. O sentido específico do pedagógico se refere inicialmente ao diferencial dessa ação em comparação com as demais e, em seguida, ao esclarecimento dos pressupostos normativos desse diferencial.

A primeira parte procura reconstruir a discussão sobre o conceito de ação pedagógica no contexto desta teoria, sumariando as abordagens que a tem balizado, seu fio condutor e, por fim, situando a presente investigação dentro dela. A segunda parte apresenta excertos de alguns textos de Habermas em que a ação pedagógica é mencionada e, a partir dos quais, se procurará extrair alguns indícios iniciais apontando para o percurso construtivo da tese a ser realizado. Essa revisão esquemática de literatura visa expor as principais linhas de força, por assim dizer, das discussões realizadas ao longo de três décadas, as quais necessariamente deverão ser aqui consideradas.

A expressão ‘ação pedagógica’³ é mencionada em passagens não centrais da obra de Habermas, geralmente a título de exemplo, não recebendo tratamento conceitual e, portanto, não chegando a ocupar um lugar em sua tipologia da ação. São raros e breves os momentos em que o tema da educação aparece em seus escritos, apesar da importância conferida à aprendizagem, tema intrínseco à educação. Há inclusive quem enxergue em Habermas um “ímpeto de educador” (Coutinho, 2002: 324). No entanto, a teoria da ação comunicativa, desde antes de sua proposição completa em 1981,

³ Não se pretende aqui discutir o conceito de Pedagogia e sua distinção do de Educação, mas sim procurar oferecer um sentido para a expressão ‘pedagógico’ na teoria da ação comunicativa.

enquanto proposta de novo paradigma de racionalidade, tem sido considerada promissora ao pensamento educacional.

A crítica ao reducionismo instrumental da racionalidade moderna, feita pela primeira geração da denominada *teoria crítica*, abalou profundamente diversos ícones ocidentais, dentre eles a educação, porém se manteve mais em uma perspectiva negativa, de denúncia (Sgró, 2007). Habermas, herdeiro dessa abordagem, procura fazer contribuição positiva ao âmbito das teorias da racionalidade, ação, linguagem e sociedade, partindo da ideia de entendimento intersubjetivo, tributária da virada linguístico-pragmática na Filosofia. A crise da racionalidade moderna, diagnosticada filosoficamente pela teoria crítica, ainda em meados do século XX, alcançou a escola, filha diletta da modernidade, em fins deste século, como mostra Prestes (1996). O resultado é a ausência de sentido para a educação em geral e, em decorrência, para a ação pedagógica. Sendo a teoria habermasiana uma proposta de resposta a esse diagnóstico, sem negá-lo, porém oferecendo uma nova alternativa, evidente que ela se torna, *prima facie*, interessante à educação. Se essa teoria for bem sucedida em sua pretensão, então a educação, e junto a ação pedagógica, deverão auferir ganhos com isso. Daí o interesse que tem recebido a teoria habermasiana por parte de diversos pesquisadores educacionais.

Muitas são as propostas de recepção da teoria habermasiana na educação (conforme mostram Miedema, 1994; Hermann, 1999; Coutinho, 2002; Bannell, 2006), desde a década de 1970, das mais otimistas às mais pessimistas. A reconstrução de referencial de racionalidade para a educação tem sido tarefa compartilhada pelos pesquisadores, porém, ficando mais no âmbito do aspecto teórico, sem ainda aproximar-se mais significativamente da dimensão prática, constituinte da educação (Schäffer & Schaller, 1982; Schmied-Kowarzik, 1983; Marques, 1996) – a ação pedagógica. A teoria da educação procura oferecer definições ao modo das de educação, formação, instrução, escola, professor e alunos, dentre outras. Trata de oferecer e justificar um sentido à educação. Já a ação pedagógica, se, por um lado, é mais lembrada dentro de um senso comum social e profissional, nas discussões acadêmicas parece ainda à sombra, por ser entendida como mera consequência da teoria educacional. Sem demérito às reflexões teóricas, não parece ser o caso de descurar da ação pedagógica que, numa dimensão fática, representa a educação em uma dada realidade. Entender a ação pedagógica como subordinada à teoria não parece fazer jus à especificidade da Pedagogia, que impescinde das situações reais em que ocorre, não podendo ficar

apenas nas idealizações (embora necessite delas). O campo da ação pedagógica pode e deve estruturar-se conceitualmente com categorias próprias que, embora vinculadas à teoria, não se reduzem a meras derivações desta, mas sim se configuram mais como mediadoras entre prática e teoria (Schmied-Kowarzik, 1983; Martini, 1996; Zaslavsky, 2006). Nesse sentido, Sgró (2007, p. 24, nota 3) afirma que “[...] as questões metodológicas entendidas como formas de interação [...] representam problemas que uma Teoria Crítica da Educação deveria abordar”. Prestes (1996: 16) também assinala a importância da ação pedagógica para a filosofia da educação: “A filosofia da educação [...] envolve a explicitação dos pressupostos que justificam a ação pedagógica”.

Em certo sentido, a própria discussão metodológica feita por Habermas sobre as ciências sociais parece encorajar esse enfoque à prática como dimensão necessária à teoria, e não oposta ou subordinada a ela. Por exemplo, a divisão de trabalho entre Filosofia e ciências sociais; o caráter falibilista da Pragmática Universal; o estatuto das ciências reconstrutivas com pretensões universalistas⁴, ao modo das psicologias evolutivas de Piaget e Kohlberg; a complementaridade entre pragmática formal e empírica na pesquisa social, etc. Esses textos se encontram em sua forma mais elaborada principalmente nos volumes *Teoria da Ação Comunicativa e Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Esta é uma herança da teoria crítica, representada pela valorização filosófica da pesquisa empírica.

Na tese ora em desenvolvimento, trata-se de buscar caracterizar e compreender a estrutura da ação pedagógica, com referência à teoria da ação comunicativa. A abordagem privilegia a produtividade teórica da atitude realizativa que considera o uso da linguagem pelos interlocutores.

A Pragmática Universal, disciplina proposta por Habermas e a partir da qual foi desenvolvida a Teoria da Ação Comunicativa, parte da consideração da linguagem enquanto fala, ou seja, enquanto ação intersubjetiva, para propor reconstrutivamente as condições desta ação. Portanto, a partir do entendimento da ação pedagógica enquanto ação linguística ou ato de fala, será possível: reconstruir sua dupla⁵ estrutura pragmática, a saber, os componentes proposicional e ilocucionário; suas referências aos mundos objetivo, social e subjetivo; sua situação de fala; principalmente, o uso da

⁴ Mühl (1999: 210) aponta a Educação como ciência reconstrutiva.

⁵ Na *Teoria da Ação Comunicativa* Habermas acrescenta o elemento de referência à sinceridade do sujeito, afirmando a estrutura da ação como sendo tripla. No presente estudo será adotada a concepção anterior a esta obra – a dupla estrutura –, pois o aspecto subjetivo da ação foge ao escopo do problema em questão. Apenas eventualmente será mencionado.

linguagem que lhe é peculiar – o didático. Esse é um sumário de itens principais a atender numa descrição teórica da ação em uma perspectiva habermasiana. O presente estudo, desse modo, consiste no emprego da metodologia da Pragmática Universal e da teoria da ação comunicativa à análise de tipo específico de ação – a pedagógica. Nesse escopo, deverão ser propostas novas categorias, ao modo de ‘situação pedagógica’ e ‘tematização didática’, para atender à sua especificidade.

No item a seguir, inicia a abordagem à temática da ação pedagógica propriamente dita, considerando o universo das pesquisas realizadas a partir da teoria da ação comunicativa.

1.1. A ação pedagógica nos estudos habermasianos

Sendo Habermas um filósofo alemão, é esperado que o impacto de seu pensamento sobre a educação tenha ocorrido primeiramente na Alemanha e, apenas posteriormente, chegando ao restante do mundo⁶. É isto que se verifica com as publicações de Klaus Mollenhauer (*apud* Garz, 1993; Miedema, 1994; e Coutinho, 2002), Jürgen Oelkers (*apud* Miedema, 1994; e Hermann, 1999) e Jan Masschelein (*apud* Hermann, 1999; e Coutinho, 2002), respectivamente nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado. As contribuições desses autores, de certo modo, delinearão o mapa desse campo de investigação, apontando tanto possíveis caminhos favoráveis, quanto desfavoráveis. Ou seja, os pontos a favor de uma reflexão educacional habermasiana e os pontos contra. Suas obras são referências inevitáveis na reflexão educacional a partir de Habermas, como se observa na revisão da literatura da área.

A primeira produção no âmbito das relações entre a ação pedagógica e a teoria da ação comunicativa parece ser a obra *Theorien zum Erziehungsprozess*⁷, de Klaus Mollenhauer, publicada em 1972, sua *opus magnum* segundo Garz (1993). Assimilando as ideias do então recente texto de Habermas *Observações introdutórias a uma teoria*

⁶ No Brasil, por exemplo, a recepção do pensamento habermasiano nas discussões educacionais iniciou principalmente na década de 1990 (Hermann, 1999), impulsionada pelos estudos iniciais na década anterior (Freitag, 1992).

⁷ Mollenhauer na década de 1960 integrou a pedagogia crítica alemã, em cujos estudos exerceu papel importante o texto *Conhecimento e Interesse*, aula inaugural apresentada por Habermas em 1965 e que três anos depois seria ampliado em um livro. Contudo, na década seguinte acompanhou a guinada pragmática habermasiana, sendo este período o que interessa no âmbito da presente investigação. Pelo caráter recente da proposição inicial da teoria da ação comunicativa, ainda em 1972, é provável que esta obra de Mollenhauer tenha mesmo inaugurado os estudos sobre ação pedagógica e ação comunicativa.

da *competência comunicativa*, Mollenhauer faz propostas-chaves que estabeleceram, em grande medida, a agenda dessa linha de investigações, ao modo das seguintes: o objetivo da educação é o desenvolvimento da competência comunicativa; a participação no discurso possui importante papel na ação pedagógica; a educação deve ser encarada enquanto relação intersubjetiva (Garz, 1993: 163-164; Coutinho, 2002: 370-377); principalmente, a ação pedagógica antecipa a simetria da ação comunicativa (Miedema, 1994: 204, nota 3).

Também a ideia do “*Freiräume*” (literalmente, ‘espaço livre’) pedagógico, segundo Miedema defendida por Mollenhauer nesta obra, merece atenção pela relação com a teoria de Habermas. Miedema (1994: 204) se refere a “pedagogical sanctuaries, the pedagogical realm” e Coutinho (2002: 377) à “província pedagógica” [*pädagogischen Provinz*]. Essa expressão representa o caráter intrinsecamente livre, autônomo e democrático das instituições educacionais, de modo a possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa. Coutinho coloca a dificuldade admitida por Mollenhauer para a obtenção deste local protegido e autônomo, considerando as complexas relações entre educação e sociedade em uma pedagogia crítica. Miedema (1994: 203-204), por sua vez, é bem simpático a esta ideia e entende que

If on the basis of Habermas’ bulky volume [...] then Mollenhauer’s book [...] deserves our renewed attention. Our conclusion has to be that pedagogical sanctuaries, the pedagogical realm, or the “youthland” are not such bad ideas after all.

Se compreendermos o *Freiräume* pedagógico não necessariamente como um espaço físico e sim como uma situação de fala definida por certo uso especialmente exonerado da linguagem, então a expressão caracteriza traço específico do pedagógico. A liberdade requerida para o sucesso da ação pedagógica é a mesma que o discurso requer (e instaura). Se, conforme é aqui intencionado, se compreende a ação pedagógica pelos pressupostos do discurso, então o *Freiräume* de fato não é assim tão implausível, idealizado. No terceiro capítulo desta tese, este assunto será novamente abordado.

Jürgen Oelkers, com a publicação do artigo *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas’ Theorie des kommunikativen Handelns*, em 1983, efetivamente firmou o contraponto que estabelece o cerne do debate, a saber, que *a ação pedagógica não é ação comunicativa*. Isso será apresentado em seguida neste capítulo.

E Jan Masschelein, no livro *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, de 1991, leva adiante esse debate, apresentando dificuldades adicionais ao

problema levantado por Oelkers, do estatuto da ação pedagógica, conforme também será abordado logo à frente.

Pode-se entender, portanto, a base dessa discussão como sendo as tentativas de refutação, feitas por Oelkers e Masschelein, das teses inicialmente propostas por Mollenhauer. Enquanto Oelkers descarta o conceito de ação comunicativa como base para o de ação pedagógica, Masschelein, ao contrário, procura delinear o que seria uma compreensão correta dessa relação, distinta da inicialmente proposta por Mollenhauer.

O debate entabulado ao longo das duas últimas décadas, sobre as relações entre a ação pedagógica e a ação comunicativa, parece ter se consolidado em torno da seguinte dicotomia: ou *a ação pedagógica é ação comunicativa* ou *a ação pedagógica escapa à teoria habermasiana*. Essa dificuldade será abordada em detalhe no terceiro capítulo, porém, de imediato, se pode dizer que é simples constatar que a ação pedagógica não se identifica completamente com a ação comunicativa, pois a primeira é assimétrica e a segunda é simétrica. A ação comunicativa exige a igual possibilidade de dizer *sim* ou *não* esperada em quaisquer atos de fala, a partir dos quais efetivamente ocorre a coordenação das ações. Já na ação pedagógica, os interlocutores têm papéis diferentes – professor e aluno –, assimétricos quanto ao poder articulador das ações. O professor precisa estar em posição diferente à do aluno, para que se tenha efetivamente ação pedagógica; tal parâmetro parece irrenunciável. Seja pelo conhecimento ou pelo desenvolvimento de determinada competência, é esperado que o professor contribua na formação do aluno com algo que o mesmo não conseguiria sozinho. Eis assim a incompatibilidade, ao menos aparente, entre ação comunicativa e ação pedagógica.

A coordenação de ações na ação pedagógica dá-se de modo diferente em comparação à ação comunicativa. A alternativa contrária seria conceber a ação pedagógica enquanto comunicativa. Porém, tal concepção traria problemas aparentemente insolúveis, decorrentes do caráter espontâneo⁸ da ação comunicativa e engendrado⁹ da ação pedagógica. A comunicativa constitui as interações cotidianas, espontâneas, reprodutoras do mundo da vida, enquanto a pedagógica exige antecipação, é planejada e avaliada em uma perspectiva que não é simplesmente a realizativa ou do

⁸ O uso aqui da expressão ‘espontaneidade’, referida à ação social em Habermas, evoca as bases kantianas na formação deste, porém com o cuidado de não regredir ao paradigma do sujeito, pois não se trata de faculdades cognitivas e sim da coordenação da ação, ou seja, da interação.

⁹ As expressões ‘engendrado’ e ‘engendramento’ se contrapõem aqui ao espontâneo e à espontaneidade, significando o que é manifesto por meios reflexivos, ou seja, discursivos. O caráter engendrado da ação pedagógica, contudo, destaca-se do discurso em geral pelo nível maior de abstração, próprio do discurso explicativo, porém com outra finalidade, conforme será desenvolvido ao longo do presente trabalho.

participante. Os sentidos da ação comunicativa e da ação pedagógica, ao menos até esse ponto, são diferentes. A segunda visa o que a primeira pressupõe: o efetivo desenvolvimento das condições subjetivas para participar de argumentações públicas. A ação pedagógica visa formar as condições subjetivas para a ação comunicativa plenamente considerada. Tal hipótese – identificar ação pedagógica com ação comunicativa – implicaria, portanto, na *perda do pedagógico*, pois a ação comunicativa cotidiana pode ocorrer sem que haja aprendizagem alguma, considerando que o entendimento já está implícito entre pertencentes a um mesmo mundo da vida. Na melhor hipótese, a ação comunicativa inclui a ação educativa, ambas espontâneas, sem menção direta de reflexividade.

Um dos caminhos metodológicos escolhidos pelos estudiosos, diante de tal dificuldade, é se abster da reflexão prática, atendo-se tão somente ao problema da racionalidade educacional em si mesma, conceitual, em que a teoria habermasiana permanece referencial importante. É comum se encontrar nos textos ressalvas sobre a não aplicabilidade imediata das ideias. No entanto, tal abordagem geralmente omite o tema da ação pedagógica, em que a prática se articula à teoria e sem o qual a educação, enquanto área do saber, perde o sentido.

Configura-se, assim, a necessidade de procurar outras estratégias de aporte conceitual à ação pedagógica, a partir da teoria habermasiana, que resguardem sua especificidade, evitando cair na dicotomia acima enunciada.

É um ponto central do problema da relação entre ação pedagógica e comunicativa, o que se pode denominar caráter aparentemente *estratégico* da ação pedagógica, pelo qual se entende que, havendo assimetria entre professor e aluno, então, a relação entre eles só pode ser de intervenção, ou seja, estratégica. A conciliação entre ação comunicativa e ação pedagógica há de enfrentar esse problema, dividido em duas partes, mostrando: 1) *a virtual impossibilidade da ação comunicativa ser assimétrica, como a ação pedagógica realmente o é*; e 2) *a real impossibilidade da ação comunicativa ser estratégica, como a ação pedagógica virtualmente o é*. São duas virtualidades, cujo caráter é preciso mostrar, a serem dirimidas no já longo processo de debate deste tema e que, de certo modo, são o fio condutor do mesmo, embora ainda sem essa formulação. No capítulo final deste trabalho, se pretende poder afirmar, nesse sentido, que a ação comunicativa pode ser assimétrica, mediante seu modo reflexivo, e que a ação pedagógica, portanto, não é estratégica; elas são dois modos

conciliáveis/compatíveis de ação, o primeiro explicando o segundo. Tal afirmação exigirá a analítica da ação pedagógica a qual o título dado ao trabalho se refere.

Em resumo, procura-se aqui defender, em resposta ao problema neste capítulo enunciado, a tese segundo a qual *a ação pedagógica vincula-se à ação comunicativa mediante seu modo reflexivo – o discurso ou fala argumentativa*, mais precisamente, o discurso explicativo.

O estudo, em que se procura abordar a especificidade da ação pedagógica no panorama da teoria da ação comunicativa, tem continuado desde seu início, conforme já visto, na Alemanha, ainda na década de 1970. A tentativa de acompanhar as objeções e respostas ao longo do tempo mostra, se não o rumo de um consenso, um crescente avanço na delimitação do tema ‘ação pedagógica’, a começar do que ele não é, indo até a caracterização gradual do que ele é.

A seguir, procura-se reconstruir esse debate, em seus traços principais e de modo esquemático, começando pelas objeções, e, após, as propostas de solução também feitas pelos pesquisadores da área. Não é pretensão reconstruir na totalidade a produção teórica da área, mas, sim, certa linha mestra do debate, o que permitirá situar o presente trabalho.¹⁰

I. OBJEÇÕES

A ação pedagógica não é ação comunicativa.

Esta objeção, feita por Jürgen Oelkers em 1983, inaugurou o debate, ao contestar as propostas iniciais de Mollenhauer e também apresentar o problema básico. A ação pedagógica, pressupondo relações interpessoais assimétricas, pois envolve os diferenciais de saberes e de competências que são condição para que haja processos de aprendizagem, não pode ser reduzida à ação comunicativa, que exige relações simétricas (Oelkers *apud* Hermann, 1999). Essa objeção se tornou consensual entre os estudiosos, enquanto ponto a enfrentar.

A partir dela, em obra de 1990, Oelkers firma sua posição de que “o quadro teórico de Habermas não acolhe um conceito de ação pedagógica” (Hermann, 1999:

¹⁰ Apesar da não intenção (e até da impossibilidade atual) de abarcar a totalidade da discussão, não deixa de estar presente o intento de contribuir na ampliação do leque de autores considerados na mesma. Sob o aspecto do intercâmbio acadêmico, a *internet* é de grande auxílio, conforme se pode verificar nas referências infográficas deste trabalho.

103), pois ela não se explica nem pela busca de entendimento, nem pela de cálculo egocêntrico estratégico; nem pelo mundo da vida e nem pelo sistema. A ação pedagógica envolve um processo de mediação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, o qual se pode descrever como influência comunicativa em um esquema meio-fim, e, assim, é simultaneamente ação comunicativa e estratégica, o que é contraditório na teoria habermasiana. “Assim, a forma de tratamento dispensada à teoria da ação, em Habermas, não dá conta da singularidade da ação pedagógica” (Oelkers *apud* Hermann, 1999: 106), que estaria na mediação entre ação e processo, cuja racionalidade seria uma forma de teleologia não contemplada naquela teoria.

A interação não é disponível.

Jan Masschelein (*apud* Coutinho, 2002) vê, nas propostas de Klaus Mollenhauer acerca do papel do discurso na ação pedagógica, uma simulação da ação comunicativa, portanto, uma concepção de ação pedagógica ainda dependente do paradigma do sujeito. Mollenhauer estaria, deste modo, instrumentalizando a interação, no caso discursiva, tomando-a enquanto meio para a finalidade de desenvolvimento da competência comunicativa, o que apontaria para uma teleologia própria do modelo instrumental de ação. Não se pode “utilizar uma interação” em outra, enquanto meio; ela não é disponível, no sentido de manipulação, produção e confecção, exceto em atitude objetivante. Masschelein concentra seus esforços, assim, em propor o que seria a ação pedagógica em bases efetivamente intersubjetivas.

Nessa linha, em texto de 1992 (Hermann, 1999), Masschelein enfatiza as pretensões de validade das relações sociais, mais do que as veritativas, o que permitiria uma equiparação entre alunos e professor em termos da pertença ao mundo da vida e do uso da linguagem. Não se trata de uma ação intencional do professor, a qual pressuporia o esquema meio-fim da filosofia do sujeito, mas de educação enquanto interação. A pretensão de validade da criança, mesmo passiva, possui o mesmo *status* que a de um adulto. Não se trata de disponibilizar intencionalmente a interação para a assistência a um ser menor, pois “a essência da educação não é ajuda, tampouco instrumento, mas um poder dado pela vida, que forma o sujeito” (Hermann, 1999: 116). Educação é auto-desenvolvimento.

O tornar-se da subjetividade através da intersubjetividade [...] não é entendido pela relação meio-fim. A interação não é disponível. Ela não é condição técnica para a realização do objetivo do ensino (o auto-desenvolvimento), mas ela estrutura o sujeito. (Masschelein *apud* Hermann, 1999: 116)

Em síntese, o desenvolvimento do sujeito, para Masschelein, pode ocorrer nas interações pedagógicas, o que é diferente de afirmar que é provocado intencionalmente por elas. A interação comunicativa permite, por sua estrutura intrínseca, o auto-desenvolvimento do sujeito. A vulnerabilidade dos sujeitos, enquanto participantes de uma trama comunicativa, é o que permite a educação como *práxis* comunicativa, sem norma técnica, início e nem fim. Apesar de apontar que a ação pedagógica inclui um aspecto de simetria, o que é uma formulação nova no debate, esta concepção, no entanto, parece deixar escapar a especificidade do pedagógico: o que diferenciaria a ação pedagógica da ação comunicativa? Seriam idênticas? Afirmar que a ação comunicativa é intrinsecamente formativa, em sentido amplo, é o mesmo que dizer ser ela é pedagógica? Não se estaria aí abolindo a ação pedagógica e, junto, a escola? Assim como para Hermann (1999: 117), com Oelkers a ação comunicativa se perde pela porta dos fundos, quer parecer que, com Masschelein, o mesmo ocorre com a ação pedagógica, a qual é trocada pela comunicativa.

A ação comunicativa é racionalista demais para dar conta da ação pedagógica.

Robert D. Heslep, professor da Universidade de Virginia, em artigo de 2001, afirma que a ação pedagógica compreende aspectos irracionais que a teoria habermasiana, excessivamente racionalista, não dá conta. Ele coloca a questão das *romantic relations*, referindo-se ao papel da afetividade nas interações entre professor e alunos.

Por um lado, Habermas, de fato, praticamente não aborda o tema da afetividade. Por outro, no entanto, neste artigo, Heslep não deixa claro por que a afetividade seria componente necessário da ação pedagógica, ou seja, cuja negação implicaria na impossibilidade de tal ação.

Habermas não aborda a ação pedagógica em suas obras e pressupõe, na ação comunicativa, falantes adultos.

Ralph Ings Bannell, no livro *Habermas & a Educação* (2006), afirma que não se pode retirar consequências da teoria habermasiana para a ação pedagógica, pois nela nada consta quanto a este assunto e, ademais, o participante na ação comunicativa é o falante adulto, o que excluiria a educação básica.

Habermas apresenta, em diversos pontos de seus livros, exemplos e menções acerca da ação pedagógica, transparecendo possivelmente sua longa experiência docente. Embora de fato não tenha desenvolvido reflexões propriamente pedagógicas, a Educação e a Pedagogia são áreas das ciências humanas, cuja renovação é objetivo do seu trabalho. Assim sendo, não pareceria tão difícil a ação pedagógica receber certas repercussões do projeto habermasiano, fazendo ela parte de uma área do saber visada por Habermas. Quanto ao outro aspecto da objeção, pode-se entender o falante adulto como o que possui competência comunicativa desenvolvida, condição não necessariamente atrelada à idade.¹¹

A seguir, serão abordadas propostas efetivas para a compreensão das relações entre ação pedagógica e ação comunicativa. A sequência não será por autor, como no item acima, mas na ordem da proposição da ideia, às vezes por mais de um autor e em momentos diferentes.

II. PROPOSTAS

A ação pedagógica combina ação comunicativa e estratégica.

Na tentativa de apreender o específico da ação pedagógica, vários autores (Miedema, 1994; Cullen, 2000 e 2005; Sgró, Russo & Díaz, 1998; Longhi, 2005 e 2008;

¹¹ Com o crescimento da oferta de ensino superior ocorrido na última década no Brasil, não é incomum a presença de alunos adultos nas universidades que, no entanto, não possuem o desenvolvimento da competência comunicativa esperado. Tal realidade pode ser compreendida, por um lado, como consequência da democratização da educação no país e, por outro, da necessidade de melhoria na educação básica.

Zaslavsky, 2006) afirmaram que seria preciso integrar ação comunicativa e estratégica. Tal proposta, formulada desse modo, torna-se praticamente inaceitável na teoria habermasiana, pois os modos de coordenação das ações, nos dois tipos, são mutuamente excludentes.

Aqui já está presente a necessidade de justificar o caráter mais explicitamente teleológico presente na ação pedagógica, por exemplo, envolvendo o planejamento e a avaliação, simultaneamente a certo uso da linguagem que parece comunicativo, por exemplo, a escuta e a argumentação. A ideia por detrás dessa proposta de definição, contudo, poderia talvez ser reformulada, esclarecendo esses caracteres da ação pedagógica, de modo a compatibilizá-los com a ação comunicativa. É o que se procura fazer no final do capítulo 3, quando se abordará o problema do estratégico aparente da ação pedagógica.

A ação pedagógica media a ação comunicativa.

Outra tentativa de explicar a relação entre ação pedagógica e ação comunicativa foi definir a primeira enquanto mediadora da segunda. A ação pedagógica seria potencialmente comunicativa (Lorente, 1995), ou incoativamente comunicativa (Russo, Sgró & Díaz, 1998), de modo geral conduzindo a ações comunicativas em sala de aula (Oliveira, 2000; Zaslavsky, 2006).

Esta proposta parece ter alcançado o consenso entre os pesquisadores, embora não tenha esclarecido o que é a ação pedagógica propriamente dita, segundo a teoria da ação de Habermas. Por que ela media a ação comunicativa? Como isso é possível? A resposta, mais uma vez, deve elucidar o problema da relação assimetria-simetria que está no cerne da ação pedagógica e inaugurou o debate sobre o assunto.

A ação pedagógica é orientada ao entendimento.

Mesmo não podendo ser identificada exatamente com a ação comunicativa, a ação pedagógica, afirma-se, não deixa de ser orientada ao entendimento, pois o contrário, a orientação ao êxito, não seria admissível dentro de um projeto crítico e emancipatório de educação (Boufleuer, 1997; Goergen, 2004).

Essa proposta demarca o limite tipológico da ação pedagógica, a saber, de algum modo a ser esclarecido, a ação comunicativa. Ou seja, embora a ação pedagógica não seja exatamente ação comunicativa, ela estaria circunscrita a esse tipo de ação pela sua orientação. No entanto, o *télos* específico da ação pedagógica parece estar mais orientado ao desenvolvimento da competência comunicativa ou à aprendizagem do que ao entendimento simplesmente. A orientação ao entendimento é espontânea, enquanto a orientação à aprendizagem é engendrada. Este “engendrado” precisaria ser elucidado e compatibilizado com o modelo comunicativo de ação, em uma definição de ação pedagógica, no âmbito da teoria da ação comunicativa, que desse conta da especificidade do pedagógico.

A ação pedagógica deve desenvolver a competência comunicativa.

A competência comunicativa é o objeto da Pragmática Universal, ou seja, as condições subjetivas para a obtenção de entendimento. Embora qualquer fala pressuponha alguma competência comunicativa, e mesmo todo proferimento pressupõe a possibilidade de tematização discursiva das razões do mesmo, isso não significa que não seja necessário desenvolver a competência comunicativa (Mühl, 1999; Zaslavsky, 2003; Hermann, 2004; Gomes, 2007). O objetivo mesmo seria alcançar um ponto de desenvolvimento que permitisse a participação em discursos. Essa tese já havia sido defendida por Mollenhauer na década de 1970, conforme já apresentado.

As questões da definição do específico pedagógico e de se o desenvolvimento da competência comunicativa deveria dar-se pela ação comunicativa ou por outro tipo de ação, continuam aqui sem resposta.

A ação pedagógica é processo argumentativo.

A ideia de que a ação pedagógica seria um processo argumentativo está presente em diversas investigações (Marques, 1996¹²; Martini, 1996; Mühl, 1999; Cullen, 2000;

¹² Ao que parece, esta obra de Mário Osório Marques, cuja primeira edição data de 1990, ao que tudo indica, inaugurou o debate brasileiro mais sistemático sobre a produtividade da teoria da ação comunicativa à educação, merecendo por isto ser destacada.

Trevisan, 2000; Goergen, 2001; Dalbosco, 2007; Englund, 2006 e 2007; Gomes, 2007; Zaslavsky, 2008). De algum modo, a mediação da ação comunicativa, a orientação ao entendimento e o desenvolvimento da competência comunicativa, propostas acima apresentadas, subsumem-se no processo argumentativo.

Cabe, porém, analisar esse processo argumentativo, especificamente no que se refere à compreensão do *pedagógico*. Afirmar que promover a comunicação deliberativa em aula (discurso) pode levar ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Englund, 2006 e 2007) não resolve o problema-chave da ação pedagógica: *a natureza dessa promoção*. Se há o pressuposto de que os alunos entrarão espontaneamente em interação discursiva, então a ação pedagógica mais elementar, da formação básica, perde o sentido. O problema está justamente em que não se dá necessariamente o discurso em sala de aula, requerido para desenvolver a competência comunicativa. Trata-se justamente de se promover interações pedagógicas que alcem luz aos entraves e possibilidades ao discurso, aí sim auxiliando na promoção desse tipo de ação social. A ação pedagógica, de algum modo, é esse discurso que ainda não é discurso, que, porém, ensina o discurso. Adiante se procurará indicar e caracterizar o momento assimétrico do discurso que é, ao fim, momento didático do discurso, e no qual ocorre a ação pedagógica.

As condições rigorosas para a argumentação parecem permitir a especificidade do pedagógico, ou o agir orientado à aprendizagem. Trata-se, neste estudo, de procurar caracterizar essa especificidade; logo, o mesmo situa-se nessa linha de abordagem.

Vale chamar a atenção ao fato de que a discussão reconstruída esquematicamente acima ainda está no escopo do que Mollenhauer propôs em 1972; suas teses ainda são a ordem do dia, a agenda desse programa de investigação. O cerne da questão é: a ação pedagógica é ação comunicativa? Em que sentido?

As diversas propostas aqui apresentadas podem ser entendidas como gradualmente precisando essa relação entre ação comunicativa e ação pedagógica, a qual parece poder ser afirmada como sendo interna. A ação pedagógica estaria estruturada a partir da ação comunicativa, porém de algum modo a ser ainda elucidado. Se é o modo de coordenar ações o que define a ação comunicativa, a coordenação de ações na ação pedagógica não poderia divergir substancialmente, tampouco em sua especificidade.

Trata-se de responder à pergunta:

O que é a especificidade da ação pedagógica e de que modo ela se estrutura segundo a ação comunicativa, apesar da assimetria entre os atores?

No próximo item, serão apresentadas as breves menções à ação pedagógica na obra *Teoria da Ação Comunicativa* e nos *Complementos e Estudos Prévios*, as quais servirão de pistas ou indícios para a caracterização deste tipo de ação no escopo da teoria habermasiana.

1.2. Menções à ação pedagógica na *Teoria da Ação Comunicativa* e nos *Complementos e Estudos Prévios*

Embora Habermas não tenha abordado o tema da ação pedagógica em sua tipologia da ação, ocorre a menção do assunto em seus textos, porém direcionado a explicar algo mais geral, principalmente na forma de exemplos. A reflexão acerca dessas breves aparições da ação pedagógica pode trazer interessantes sugestões para a abordagem que, neste trabalho, se pretende desenvolver. Um tema bastante próximo, na verdade intrínseco, ao da ação pedagógica é a aprendizagem. Habermas o aborda muito mais e diretamente no escopo de sua teoria, por isso ele será objeto do próximo capítulo e não deste.

A sistemática será tomar algumas afirmações de Habermas acerca da ação pedagógica e da escola e tecer alguns comentários iniciais a cada uma delas, apontando para o encaminhamento a ser realizado no presente trabalho.

1.2.1. A ação pedagógica envolve o levantamento de pretensões de inteligibilidade, ou seja, discurso explicativo.

[...] cuando un profesor está explicando en una clase de biología la taxonomía de Linneo¹³ [...] para corregir a un alumno que no clasifica correctamente los espárragos está planteando una pretensión de inteligibilidad de una regla semântica. (1988a: 61)

¹³ As menções à ação pedagógica no texto habermasiano poderão soar um tanto tradicionais ao pedagogo ou docente contemporâneo, no entanto o ponto aqui é salientar as possíveis indicações do uso da linguagem neste tipo de ação, no contexto da ação comunicativa.

A pretensão de inteligibilidade se dirige ao sentido da manifestação simbólica. O interlocutor que não compreende o sentido de certa manifestação questiona pelo mesmo ao responsável por ela, o qual deverá poder dirimir a dificuldade. Este tipo de interação argumentativa, em que o objeto é uma dificuldade com a linguagem, é denominado por Habermas de discurso explicativo. O trecho sugere o uso de discurso explicativo na ação pedagógica, talvez por estar em primeiro plano, em ambos, a relação com a linguagem e não com o mundo. A afirmação do professor na citação acima deixa claro que não se trata de pretensão de verdade ou de correção, ou seja, não está em jogo diretamente os mundos objetivo e social, mas sim a manifestação simbólica dos mesmos. O papel do discurso explicativo e da pretensão de inteligibilidade na ação pedagógica é o principal tema em foco aqui.

1.2.2. A ação pedagógica envolve ações não-independentes que se tornam independentes na forma de exercícios.

Las operaciones de pensamiento y de habla tienen siempre que co-realizarse en *otras* acciones. A lo sumo, pueden *constituirse como acciones independientes* en el marco de un ejercicio – como por ejemplo cuando un profesor de latín explica en una clase la transformación a pasiva de un ejemplo en voz activa. (1988a: 141)

O uso de voz passiva ou ativa não constitui uma ação em si mesmo, porém faz parte de ações, a saber, de toda ação linguística. Ninguém, portanto, as utiliza simplesmente por fazê-lo, não há sentido em tal prática, não é uma ação independente, concreta. A operação de pensamento e fala aqui envolvida, enquanto tal, torna-se independente apenas ao ser ensinada, ou seja, na forma de exercício. A reflexão sobre esse conceito de ‘exercício’ poderá contribuir na análise da ação pedagógica.

1.2.3. A ação pedagógica, enquanto exercício de operações, não toca o mundo.

Mediante las cuentas y las oraciones estamos normalmente realizando *otras* acciones, por ejemplo, ejercicios escolares [...] Pero no son accesibles, como las acciones, a una crítica desde el punto de vista de la verdad, de la eficacia, de la rectitud o de la veracidad. Sólo como infraestructura de otras acciones guardan una relación con el mundo. *Las operaciones no tocan el mundo.* (1988a: 141)

A afirmação acima apresenta certa semelhança com a exoneração que caracteriza o discurso – a tematização discursiva pressupõe o alívio das pressões da experiência

cotidiana, ou seja, das relações diretas com o mundo. Porém, observe-se que isso é diferente de afirmar que o discurso *não toca* o mundo. O discurso toca o mundo, porém em um segundo momento; seu sentido reside na solução de problemas provenientes do mundo. Já o exercício de que fala Habermas *não toca o mundo*, pois seu sentido está na aprendizagem e não na verdade ou na correção, ou seja, em sucessos referentes ao mundo. A operação em si mesma não possui sentido e, portanto, não pode ser justificada racionalmente enquanto ação, apenas, na melhor hipótese, enquanto exercício. Chama a atenção a relação da ação pedagógica com o mundo.

1.2.4. A ação pedagógica mostra ou ensina operações de pensamento e de fala em exercícios demonstrativos ou de aprendizagem.

Las acciones no independientes típicamente tienen que quedar insertas en un ejercicio demostrativo o en un ejercicio de aprendizaje para poder presentarse como acciones. Pues las instrucciones de ese tipo sólo aparecen en el contexto de una práctica en que se trata de mostrar o enseñar (como tales) elementos de acción no independientes. (Habermas, 1988a: 141, nota 161)

Esse trecho é o que parece deixar mais claro o cerne da ação pedagógica, pois menciona tanto o ensino quanto a aprendizagem. Nesse ensino, enquanto ‘prática de exercício demonstrativo’, está o ponto necessitado de esclarecimento, a saber, que tipo de uso comunicativo da linguagem, se é que é o caso, seria capaz de propiciá-lo. A linguagem do ensinar e do aprender pode ser inscrita em um modelo comunicativo de ação?

À primeira vista, pode parecer trivial a definição de ensino enquanto exercício demonstrativo, porém, isso se deve ao reducionismo da ação pedagógica meramente ao conteúdo proposicional, deixando de lado o aspecto performativo que orienta o interlocutor na interação. O desenvolvimento da competência comunicativa exige um modo distinto de ensino, não abarcado por simples reconstruções conceituais monológicas. O seguinte trecho reforça essa ideia de ampliação do alcance da ação pedagógica, considerando-se a estrutura do ato de fala.

Las habilidades se aprenden con la práctica, no se enseñan teóricamente. [...] pueden hacer (al enseñar a otros) ejercicios a título de ejemplos, es decir, mostrar cómo se hace; pero no pueden

dar explícitamente el contenido de la conciencia de regla por la que intuitivamente se rigen. (Habermas, 1994¹⁴: 251)

Na citação, Habermas trata do caráter não reconstruível conceitualmente das normas próprias dos movimentos corporais ou habilidades que são co-executados nas ações. Portanto, o ensino desses movimentos se dá primeiramente pela prática. Análogo a isto poder-se-ia tomar o aspecto metacomunicativo que compõe o ato de fala e que nunca pode ser completamente transformado em conteúdo proposicional. O ato de ofertar determinado conteúdo a um ouvinte não é proposicional, mas performativo ou ilocucionário. Ensinar para o desenvolvimento da competência comunicativa precisa, com isso, englobar também esse aspecto do conteúdo não proposicional da ação.

1.2.5. A ação pedagógica possui fins didáticos, diferente das ações concretas.

No hay una diferencia esencial entre ejecutar estas operaciones a título de ejemplos con fines didáticos, o en “situaciones que van en serio”, por ejemplo, trás un mostrador o en un tribunal. No obstante, las acciones concretas exigen la co-ejecución de operaciones. (1994: 251)

Na ação pedagógica, a execução de operações ganha sentido devido aos fins didáticos, enquanto na ação concreta (estratégica, regulada por normas, dramatúrgica e comunicativa), o sentido é pelos compromissos assumidos com a realização da pretensão no mundo. Em ambas há co-execução de operações, porém com sentidos diferentes, pois a estrutura é diferente. Ressalta-se aqui a expressão ‘fins didáticos’.

1.2.6. A ação pedagógica se relaciona com a infra-estrutura das ações concretas e, portanto, do mundo ao qual elas fazem referência.

Las operaciones enumeradas tienen que ser co-ejecutadas en acciones porque fijan la estructura del mundo objetivo en el que los agentes intervienen instrumentalmente, y la estructura del mundo social en que pueden actuar unos con otros. (1994: 252)

Se o papel infra-estrutural das operações de pensamento e de fala nas ações concretas é fixar a estrutura do mundo para os interlocutores, isso parece ampliar ainda

¹⁴ Foram utilizados trechos do capítulo 5 dos *Complementos y Estudios Previos* (1994), denominado *Acciones, operaciones, movimientos corporales*, pois o mesmo preparou a abordagem de Habermas à teoria geral da ação presente no tomo I da *Teoría da Ação Comunicativa*, onde mais se encontram indicações sobre o uso da linguagem na ação pedagógica.

mais o escopo da ação pedagógica, pois, nesta, as operações são abordadas didaticamente.

1.2.7. A escola é uma esfera do mundo da vida e depende da ação comunicativa.

La familia y la escuela no son en modo alguno ámbitos de acción formalmente organizados. [...] en estas esferas del mundo de la vida, *con anterioridad a toda* juridización, existen normas y plexos de acción que de modo funcionalmente necesario dependen del entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. (1988b: 520)

A integração social pela reprodução simbólica pressupõe a ação comunicativa e, junto, o mundo da vida. A escola é uma esfera de reprodução simbólica, logo, necessita do entendimento para coordenar a ação. Estipulado esse marco, coloca-se o problema de esclarecer de que modo ela necessita, ao mesmo tempo, do entendimento e de aprender o entendimento, e como é possível resolver isso simultaneamente. Essa é a problemática do pedagógico que o presente capítulo pretende apresentar. Se o tipo de ação que institui a escola é a ação pedagógica, então o mecanismo do entendimento a alcança também. Trata-se, portanto, de esclarecer como é possível que a ação pedagógica opere segundo o mecanismo do entendimento, enquanto seus participantes ainda o estão aprendendo.

1.2.8. A ação pedagógica possui forma comunicativa.

No tomo II da *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas afirma que “[...] el medio “derecho” colisiona con la forma de la acción pedagógica” (1988b: 525), fazendo uma crítica à instituição escolar no Estado de Direito.

O autor diz que as interações na escola foram reduzidas ao mensurável, tendo em vista demandas jurídicas, e que isso é contrário à necessidade de participação dos interlocutores nas resoluções de conflitos, subentendendo ser essa uma condição para que se desenvolvam, isto é, pedagógica. Com isso, indiretamente, afirma que ação pedagógica não opera pela integração sistêmica, funcionalista, mas sim pela integração normativa, comunicativa, através do entendimento, pelo “sim” ou “não” dos interlocutores. Assim, novamente, coloca-se o desafio de explicar como é possível a coordenação comunicativa na ação pedagógica. Ou seja: como é possível que a ação pedagógica seja comunicativa?

1.2.9. A ação pedagógica inclui em sua estrutura comunicativa a formação discursiva da vontade.

El uso del derecho como medio debe sustituirse por procedimientos de regulación de los conflictos, que se ajusten a las estructuras de la acción orientada al entendimiento – por procesos de formación discursiva de la voluntad individual y colectiva y por procedimientos de negociación y decisión orientados hacia el consenso. (1988b: 524)

A estrutura comunicativa da ação pedagógica aqui aparece sob o aspecto de discurso, ou seja, o modo reflexivo da ação comunicativa. Os procedimentos de regulação de conflitos, cuja normatividade é discursiva, possuem potencial formativo que deve substituir a regulação sistêmica própria do direito. É o que cumpre, no presente trabalho, desenvolver – o potencial formativo do discurso e a decorrente articulação da ação pedagógica.

1.2.10. A escola pode atuar contra a colonização do mundo da vida.

La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida. (1988b: 524)

Sendo a escola, e junto a ação pedagógica, esfera do mundo da vida, está em jogo o posicionamento da mesma a favor ou contra a colonização desse aspecto da sociedade no qual ela está situada. A ação pedagógica oposta à colonização significa o enfoque à estrutura comunicativa da mesma, a qual se busca compreender aqui.

Constatam-se, nos trechos acima destacados, algumas indicações pontuais sobre a ação pedagógica, conforme consta abaixo. A intenção aqui é ater-se ao máximo à letra do texto habermasiano.

- A ação pedagógica resgata pretensões de inteligibilidade.
- A ação pedagógica é composta por exercícios de aprendizagem.
- A ação pedagógica ensina mostrando.
- A ação pedagógica coordena-se pelo entendimento.
- A ação pedagógica não possui forma compatível com o “meio” direito.

- A ação pedagógica resolve conflitos através de processos de formação discursiva da vontade.
- A ação pedagógica precisa se posicionar a favor ou contra a colonização do mundo da vida pelo sistema.

O presente capítulo abordou a problemática da caracterização e elucidação do pedagógico a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. Esse problema está em discussão desde a década de 1970, com os trabalhos de Klaus Mollenhauer, sob a forma de busca de definição para o conceito de ação pedagógica. Tal definição implica em compreender o *processo pedagógico de ensino e aprendizagem* possibilitado pela ação comunicativa, mais do que uma ação educativa, espontânea, uma ação propriamente pedagógica, visando à aprendizagem em situação pedagógica. Porém, tal intento encontra a dificuldade, apontada por Jürgen Oelkers em 1983, segundo a qual relações de ensino e aprendizagem são assimétricas, enquanto relações comunicativas são simétricas, o que coloca o desafio da compatibilização entre ação pedagógica e ação comunicativa.

A discussão, sobretudo brasileira, ocorrida nas duas últimas décadas, parece convergir para o entendimento de que a ação pedagógica é um processo argumentativo, sem, no entanto, elucidar *o nexos entre a argumentação e o pedagógico*.

Por outro lado, conforme visto logo acima, o texto habermasiano indica uma compreensão da ação pedagógica a partir da estrutura da ação orientada ao entendimento e afim ao discurso especificamente explicativo. Conforme se procurará mostrar ao longo deste trabalho, essas breves menções de Habermas assumem a feição de balizas à análise da ação pedagógica que se irá proceder. De fato, na presente tese, a compreensão da especificidade ou natureza da ação pedagógica parece ser possível a partir das propriedades do discurso explicativo – uso da linguagem, conteúdo ilocucionário, coordenação da ação, relação com o mundo e pretensão de validade, dentre outros. Essas categorias que analisam o discurso explicativo, ao serem consideradas quanto à ação pedagógica, constituirão sua analítica.

O presente trabalho, em síntese, procura, em resposta ao *problema da compreensão da especificidade da ação pedagógica a partir de um modelo comunicativo de ação*, defender a tese de que *a ação pedagógica possui estrutura discursivo-explicativa* e, portanto, é possível em um modelo comunicativo de ação.

No capítulo seguinte, será realizada a exposição dos principais conceitos da teoria da ação comunicativa necessários à construção da tese, ou seja, aqueles pressupostos na teoria habermasiana do discurso.

2. A TEORIA HABERMASIANA DO DISCURSO

No presente capítulo, será feita uma breve retrospectiva da produção teórica de Jürgen Habermas, com o sentido de subsidiar, conceitual e estruturalmente, a argumentação que será tecida no capítulo à frente, referente à ação pedagógica. Inicialmente, será localizada a teoria da ação comunicativa no contexto da busca do filósofo por fundamentar uma teoria crítica da sociedade; a seguir serão apresentadas algumas categorias internas àquela teoria, necessárias à argumentação principal da tese. As categorias escolhidas dizem respeito às inter-relações entre ação e linguagem, ponto que constitui nexos central para o projeto habermasiano a partir da década de 70 do século passado. O cerne será a teoria habermasiana do discurso, a qual exigirá um detalhamento maior.

Reforça-se que não é intenção deste trabalho fazer revisão teórica profunda, realizar exegese ou tecer comentário, por exemplo, discutindo a legitimidade dos conceitos; esta tese, embora filosófica, trata da prática pedagógica e é imperativo manter o foco. Será suficiente a apresentação conceitual para as tematizações que são de real interesse, a saber, acerca de uma possível compreensão da ação pedagógica a partir dos subsídios da teoria habermasiana da ação, especificamente a teoria do discurso.

Habermas, desde suas primeiras publicações na década de 1960, passou por diversas fases (Siebeneichler, 1994; McCarthy, 1998; Dalbosco, 2006): a práxis, o conhecimento, a ação comunicativa propriamente dita, a ética e o direito, este sendo o mais recente. Ao mesmo tempo, é possível vislumbrar certo eixo que o tem acompanhado como uma constante, e, em função do qual, tem mudado periodicamente de foco: trata-se da Teoria Crítica da Sociedade. O mote da crítica ao reducionismo na racionalidade moderna, redundando em uma sociedade instrumentalizada, administrada, tendo como alvo o positivismo nas ciências sociais, herdou de sua formação junto aos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social, denominado muitas vezes, embora problemáticamente, de Escola de Frankfurt (Nobre, 2004). Portanto, Habermas tem, ao longo de sua carreira, procurado oferecer bases sólidas (embora não últimas) para as ciências sociais que assumem responsabilidade para com a evolução social¹⁵, embora

¹⁵ Evolução social, para Habermas, decorre de processos de aprendizagem em princípio oriundos da integração simbólica do mundo da vida, ou seja, de processos de interação linguística. Embora este trabalho aborde o conceito de aprendizagem, não o fará sob o enfoque da aprendizagem social ou da homologia de desenvolvimento indivíduo-sociedade, e sim o da aprendizagem individual.

através de abordagens compatíveis com o Estado Democrático de Direito, e não com ações revolucionárias, por exemplo.

Em 1968, lançou sua mais importante obra até então, denominada *Conhecimento e Interesse*. Dentro da crítica aos dogmatismos nas ciências sociais (positivismo, funcionalismo, objetivismo, tecnicismo, etc.) (Siebeneichler, 1994) estabeleceu o conceito de interesses diretores do conhecimento, que seriam necessidades vitais da espécie às quais o conhecimento estaria subordinado – os interesses técnico, prático e emancipatório –, com isso procurando chamar a atenção ao reducionismo vigente do conhecimento apenas ao técnico. Porém, tal explicitação ocasionou uma série de críticas, cujo maior impacto deu-se sobre a ideia de autorreflexão, central no interesse pela emancipação, conceito muito caro nesse projeto e diretamente ligado à teoria crítica. Estas objeções foram apresentadas e assumidas publicamente na introdução à nova edição de *Teoria e Práxis* de 1971, bem como no posfácio à de *Conhecimento e Interesse* publicada em 1973, recebendo a teoria habermasiana novo direcionamento metodológico, o qual, em linhas gerais, continua até hoje.

Assim, Habermas desistiu da epistemologia ou teoria da ciência para dar fundamentação crítica às ciências sociais, passando a investir nos potenciais da virada linguística, sobretudo em sua vertente pragmática, tendo em vista retirar consequências para a teoria da ação e, por fim, para a teoria da sociedade. Na década de 1970 foi publicada uma série de materiais de cunho programático preparatório, cujo resultado, já com alguns avanços em relação a esses (Siebeneichler, 1994), foi a grande obra de Habermas, a *Teoria da Ação Comunicativa*, de 1981.

O programa desenvolvido nesta obra é bastante amplo, porém pode-se dizer que em seu cerne está a definição e a extração de consequências do conceito de ‘ação comunicativa’, desenvolvido a partir de teorias pragmáticas da ação¹⁶, ao modo das de Mead e Austin, dentre diversos outros autores, as quais concentram os potenciais para uma revisão comunicativa das teorias da racionalidade e da sociedade. O filósofo realiza, neste livro de dois volumes, uma exaustiva revisão das teorias da ação, da sociedade e da racionalidade, dialogando com os clássicos contemporâneos dessas áreas. Com a ação comunicativa, Habermas pretende responder às principais críticas recebidas pela primeira geração da Teoria Crítica (McCarthy, 1998; Nobre, 2004), a

¹⁶ Se a pragmática é, em sentido amplo, “uma teoria dos *usos* da linguagem” (Dascal, 2006: 303), então uma investigação pragmática acerca da ação pedagógica trataria do uso da linguagem em tal ação específica, o qual, pretendo propor, pode-se considerar um uso didático da linguagem.

saber, de que não teriam conseguido justificar a validade de suas próprias afirmações. Ou seja, teria restado a necessidade de explicitar a outra racionalidade pressuposta por Adorno e Horkheimer ao elaborar suas famosas críticas à razão instrumental ou técnica. Em resposta, Habermas propõe uma racionalidade da comunicação, do reconhecimento intersubjetivo da validade; uma racionalidade relacional (e não relativista) ao invés de monológica ou da consciência, ao modo da que justificava o projeto moderno. Segundo McCarthy (1998: 42), a origem do conceito de racionalidade comunicativa em Habermas foi a decomposição operada no “concepto marxista de ‘actividad humana sensible’ en dos componentes [...] trabajo o interacción racional con respecto a fines, e interacción social o acción comunicativa”. Essa distinção se deu ainda na década de 1960, porém permaneceu na *Teoria da Ação Comunicativa*.

Assim, o filósofo reconstrói as pretensões do projeto moderno, porém com bases comunicativas e não adstritas à consciência isolada, cartesiana, solipsista. O pragmatismo habermasiano não é o da racionalidade instrumental, do efficientismo, do objetivismo; pelo contrário, é sim o estudo das condições para o uso comunicativo da linguagem, meio para esclarecer a possibilidade de continuidade da teoria crítica da sociedade, assentada na tomada de posição de interlocutores quanto a racionalidade das pretensões veiculadas em seus atos de fala, livre de coerções.

A partir da explanação pragmática da estrutura interna do conceito de ação comunicativa, Habermas pretende construir sua teoria. Estrutura interna significa aqui as regras pressupostas pelos interlocutores (falante e ouvinte) ao fazerem uso da linguagem para a coordenação de ações orientadas ao entendimento, descritas, portanto, sob a perspectiva do participante, em uma experiência comunicativa (Habermas, 1994). A exposição da estrutura dessas interações só poderia ser interna, pois o acesso ao significado dos proferimentos enquanto tais é condicionado à participação na situação de fala¹⁷, nas interpretações compartilhadas que são condição para a coordenação das ações ou planos de ação. O uso intersubjetivo do conteúdo proposicional dá-se na experiência comunicativa dos participantes, ou seja, internamente. Através dessa teoria, Habermas (1988a e 2004) procura vincular intrinsecamente significado e validade: a compreensão do significado é a compreensão das condições de assentimento intersubjetivo e vice-versa. A estrutura externa da ação comunicativa seria, por

¹⁷ A apresentação do conceito de situação de ação exige a introdução sistemática do de mundo da vida, a qual será feita no próximo capítulo. O presente capítulo tem seu foco na teoria da ação, enquanto o tema do mundo da vida pertence à teoria da sociedade. Este assunto será abordado com mais detenção ao se trazer à tona o papel da pragmática empírica na ação pedagógica, em 3.8..

exemplo, a descrição do *comportamento* comunicativo ou social obtido através de dados estatísticos, sempre da perspectiva epistêmica de um observador, ou seja, de um não-participante.

O conceito de ‘discurso’, peça-chave nesta tese, possui uma peculiar relação com o de ‘ação comunicativa’: é seu prosseguimento reflexivo, ou seja, compartilham o mesmo uso básico da linguagem – a orientação ao entendimento. No entanto, a orientação *reflexiva* ao entendimento, própria do discurso e não da ação comunicativa em seu sentido trivial das práticas cotidianas, faz uma diferença enorme. O discurso se filia logicamente à ação comunicativa, porém adquire, de certo modo, traços específicos que inclusive o conferem um papel de relevância diferencial dentro da pretensão habermasiana mais ampla de propor uma teoria crítica reconstruída. Pode-se dizer que, no discurso, pelo uso argumentativo da linguagem, a racionalidade comunicativa torna-se explícita aos participantes; eles sabem que estão sendo racionais e isso é um pressuposto do discurso. A interação discursiva significa uma espécie de antecipação ideal *operante* (Habermas, 1994: 155-6; 2003: 57), pois suas condições rigorosas, contrafáticas, precisam ser pressupostas *faticamente* em qualquer ato de fala. É o mesmo que dizer que a ação comunicativa necessita do discurso para ocorrer, enquanto instância recursiva; pressupõe-se que os falantes podem justificar suas pretensões em caso de desentendimento. O entendimento presente na ação comunicativa cotidiana também opera pela aceitação de pretensões de validade racionais, mesmo que implicitamente. No fundo, uma competência linguístico-pragmática (comunicativa) suficientemente desenvolvida a ponto de permitir a participação em discursos é o que parece estar em jogo, tendo em vista a democratização da sociedade.

A seguir, serão expostos elementos conceituais da teoria da ação comunicativa, necessários à tese que se está construindo. Esses elementos estarão centralizados na teoria da ação em si, desde o conceito de ação, passando pela relação intrínseca entre linguagem e ação, os tipos de ação e por fim, o discurso enquanto ação portadora de uma prerrogativa ou privilégio em termos de racionalidade (Habermas, 2004: 101). Esse último tópico exigirá maior detenção, pois desempenha importante papel na tese – a compreensão, a ser apresentada, de ação pedagógica é tributária da estrutura normativa do discurso.

2.1. Teoria da ação

Nesse item, será apresentada a teoria da ação de Habermas, conforme consta na *Teoria da Ação Comunicativa* e alguns retornos posteriores ao tema.

O conceito de ação ou agir, em sentido geral, não é objeto sistemático de Habermas, embora precise abordá-lo tendo em vista passar aos tipos específicos de ação, seu objetivo. Notam-se algumas diferenciações nessas abordagens introdutórias, ao longo do tempo. Vamos considerar aqui a definição oferecida na *Teoria da Ação Comunicativa* como referencial para análise das demais propostas, pois esse é o texto central deste estudo e pode-se dizer que exerce um papel central na obra habermasiana em geral.

Llamo acciones sólo a aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor [...] entra en relación al menos con un mundo (pero siempre *también* con el mundo objetivo). (Habermas, 1988a: 139)¹⁸

Nesta definição estão presentes duas teses muito importantes para a teoria da ação de Habermas, já mencionadas de passagem na introdução deste capítulo, a saber: a) ações são manifestações simbólicas; b) ações relacionam ator e mundo(s).

a) Ações são manifestações simbólicas.

Para compreender essa tese, é preciso analisar primeiro o significado das expressões que a compõem, no caso, ‘manifestação’ e ‘simbólica’. Manifestação, em sentido amplo, é tornar explícito o que estava implícito; é expor, exhibir, fazer visível, mostrar. A manifestação expressa algo que não é ela, dá forma a determinado conteúdo que então é nela manifesto; para Habermas este conteúdo é um saber. Portanto, ação é o ato de manifestar um saber. Já ‘simbólica’ determina o tipo de manifestação, no caso através de símbolos. Símbolos, na perspectiva habermasiana pós virada pragmática, existem na linguagem, ou seja, são intersubjetivos e, portanto, possuem pretensão de validade. De modo que as ações, manifestando saberes cuja estrutura é linguística, também são assim estruturadas.

Portanto, esta tese já aponta para uma relação interna entre ação e linguagem. Para Habermas o saber é estruturalmente linguístico, ou seja, compõe-se de afirmações com pretensão à validade, seja veritativa ou de correção.

¹⁸ Itálico de Habermas.

Nosso saber compõe-se de proposições ou juízos, as unidades elementares que podem ser verdadeiras ou falsas; por causa de sua estrutura proposicional, o saber é, por natureza, linguístico. (Habermas, 2004: 104)

A expressão ‘manifestação simbólica’ aqui significa o uso do saber (um conjunto de proposições) para obter determinado resultado, seja de tipo instrumental (coordenação entre meios e fins materiais) ou social (coordenação de planos de ação de diferentes atores). O saber será já sempre linguístico, ainda que na ação instrumental, por exemplo, não se pressuponha a possibilidade de ter de explicitá-lo. Outra abordagem a esta tese é que a manifestação é de um ator; ele manifesta simbolicamente seus saberes através de ações.

A rigor se pode até questionar se são possíveis, para Habermas, manifestações não-simbólicas, ou se pode um ator se manifestar se não por símbolos. A expressão não-verbal, algumas vezes mencionada por Habermas, é também simbólica, porém de natureza diversa que a da fala. Talvez o não-simbólico possa ser entendido como o mecânico, o que acontece através de causalidade não intencional, ou seja, apenas material. Então, a partir disto, o não-simbólico manifesta uma ocorrência mecânica, logo, não imputável a um ator com intencionalidade. No texto *Acciones, operaciones, movimientos corporales*, constante nos *Complementos y Estudios Previos* (1994: 234), Habermas exclui das ações ditas concretas

[...] los movimientos involuntarios (como dormir, roncar, digerir, respirar, palidecer), así como [...] los movimientos que no son iniciados por el agente, sino que muestran que le ha pasado algo (como resbalar, tropezar, caerle a uno una teja, caer del caballo, salirse de quicio, etc.).

Assim, manifestações não-simbólicas não são ações propriamente ditas, para Habermas. Entendendo que a manifestação é produzida por um ator, o efeito mecânico, embora manifeste o que lhe causou, não sendo simbólico, não é ação.

b) Ações relacionam ator e mundo(s).

A segunda tese é um complemento lógico da primeira, pois o saber, o qual é, na ação, expresso simbolicamente, é primeiramente saber *acerca do mundo*. O ator expressa na ação algo que sabe sobre o mundo, pois do contrário não agiria. Se não

soubesse nada sobre o mundo, não conseguiria realizar uma ação. No entanto, é preciso esclarecer melhor o que significa ‘relacionar’ ator e mundo, para além do saber.

Saber algo acerca do mundo, para Habermas, não se resume à tradicional relação sujeito-objeto, em que o mundo é tão somente o que verifica uma proposição (e falseia outras) ou o que pode ser transformado tecnicamente a partir do uso da proposição verdadeira. No momento em que Habermas introduz a ideia de que ao falarmos pressupomos não um, mas três mundos, amplia essa matriz epistemológica moderna acrescentando um terceiro elemento na relação, formando uma tríade. O saber é uma relação entre falante, ouvinte e mundo: os atores se entendem acerca do mundo. Os três mundos referidos acima são o objetivo, social (ou intersubjetivo) e subjetivo. O mundo objetivo é composto pelos fatos, o social pelas normas e o subjetivo pelos estados íntimos. Os atores intenciam ter a validade de seus proferimentos reconhecida pelo interlocutor, e essa validade pode ser tanto a verdade de uma proposição, a correção de uma norma ou a sinceridade de um proferimento. Podem estar em jogo uma ou mais pretensões de validade simultaneamente. Além disso, é necessário que o proferimento, enquanto construto simbólico, seja válido em sua inteligibilidade, sendo essa a quarta pretensão de validade, não se referindo a um mundo. A interação ou ação intersubjetiva – a que de fato interessa a Habermas – é simbolicamente o entrosamento de saberes acerca dos mundos, encarnados em planos de ação, via processo de validação.

Então a ação, enquanto manifestação simbólica, relaciona os atores com o mundo em sentido tanto teórico, quanto prático. Por um lado, os atores precisam sempre estabelecer a verdade acerca do mundo objetivo, pois é ele a condição formal mínima para toda manifestação. As proposições tidas por verdadeiras dão a circunscrição simbólica mínima à interação, ou seja, o limite mínimo do cenário, mais propriamente, situação, em que os atores estão. Esse limite mínimo está na relação do saber com o mundo objetivo. Supor um mundo objetivo é o mínimo estrutural para que se possa interagir, do contrário, literalmente, os interlocutores pertenceriam a mundos diferentes. Mas, por outro lado, e principalmente, os atores necessitam atender a normas consideradas corretas no que abarca o modo mesmo de interagir, seria o mundo social. A ação, sob o aspecto da articulação de planos via validade social, já exige a validade veritativa, pois, logicamente, o mundo social já está situado em um mundo objetivo, muito embora não se possa reduzir a validade social à objetiva. Aqui está então uma relação de cunho prático entre ator e mundo, pois, na interação, está em jogo também a manifestação de saberes acerca do interagir, ou seja, da correção de normas sociais.

Aparece aqui certa reflexividade que, mais tarde, será importante na análise do ato de fala: os saberes práticos que normatizam o interagir regulam o uso intersubjetivo dos saberes teóricos acerca do mundo objetivo. A interação, embora já sempre referida ao mundo objetivo, porta juntamente sua própria norma, que também estrutura esta mencionada referência à objetividade. No ato de fala, o saber prático será o componente ilocucionário, enquanto o saber teórico será o conteúdo proposicional.

Um terceiro aspecto acerca da relação contraída pelo ator com o mundo ao agir, diz respeito ao mundo subjetivo. Os atores, ao interagirem, ou seja, manifestarem-se simbolicamente, necessitam pressupor a sinceridade de intenções. Se o ator pensar que o outro intenciona um plano oculto com sua manifestação, é dizer, uma tentativa de manipulação, isso comprometerá a relação com os demais mundos – objetivo e social. Se a relação dos atores com o mundo social se dá na articulação de saberes teóricos e práticos, a sinceridade é o fator que permite essa articulação, pois, sem ela, como saber se os saberes manifestos realmente são os que interessam à situação? Sem a sinceridade, tanto a objetividade quanto a intersubjetividade de uma interação ficam comprometidas.

Uma ação, seja linguística (emissão ou ato de fala) ou não, tem referência na totalidade do repertório cultural de interpretações que os sujeitos têm à disposição no mundo simbólico por eles compartilhado. Tal repertório de interpretações, simultaneamente, define esse mundo no qual, em princípio, situam-se os atores. E o faz linguisticamente. Habermas o denomina ‘mundo da vida’. É preciso, no entanto, distinguir o mundo enquanto pressuposto formal da ação comunicativa e enquanto pano-de-fundo sócio-cultural de convicções. Embora ambos sejam pressupostos na ação, desempenham diferentes papéis na teoria; o segundo vai além da forma, estabelece os conteúdos que serão normativos na interação, possui substancialidade. O primeiro está no contexto da teoria da linguagem e o segundo no da teoria da sociedade, embora ambos convirjam na teoria da ação comunicativa.

Uma terceira tese acerca da generalidade da ação que importa destacar, seria a de que *toda ação visa uma finalidade*. Segundo Habermas (2004: 106) “O agir tem uma estrutura teleológica, pois toda intenção de ação aspira à realização de uma meta estabelecida”. Embora o autor, muitas vezes, tenha aproximado o instrumental e o teleológico em seus textos, por outro lado procura sempre enfatizar que não há uma identificação completa entre eles. Se a racionalidade da articulação meios-fins é utilizada na ação instrumental de modo objetivante, isso não implica a recíproca, a

saber, que toda racionalidade teleológica é objetivante. A rigor, toda ação necessita dessa estrutura, ainda que não só dela. A ação comunicativa, por exemplo, visa a um fim – o entendimento intersubjetivo. Há uma articulação meio-fim, porém não objetivante, através do compartilhamento de interpretações sobre o mundo na perspectiva do participante. Até o mesmo o participante, que faz uso comunicativo da linguagem, tem em vista um *télos* na estruturação de sua ação ou manifestação simbólica, no entanto este *télos* não é uma intervenção mecânica no mundo, mas uma articulação comunicativa. A ação, entende Habermas, só é possível no horizonte de uma antecipação decorrente dos saberes que se possui; esta antecipação é a expectativa que os atores têm para agirem.

Portanto, toda ação, além de manifestação simbólica que relaciona ator e mundo(s), é também uma articulação meio-fim, ou seja, possui estrutura teleológica.

Findo o item acerca do conceito geral de ação, passa-se à tipologia habermasiana da ação, ou seja, aos tipos específicos de ação. A seguir, serão apresentados em seus traços principais os quatro tipos básicos de ação, segundo Habermas. Estes tipos estão presentes na *Teoria da Ação Comunicativa* e são os seguintes: ação estratégica, ação regulada por normas, ação dramaturgic e ação comunicativa. O discurso, apesar de ser uma modalidade da ação comunicativa, será tratado em um item à parte pelo papel que desempenha na presente investigação.

2.1.1. Ação estratégica

A ação estratégica consiste numa intervenção causal, articulando meios e fins, para a obtenção exitosa de certos efeitos. Essa ação pressupõe a necessidade de coordenar-se com outros sujeitos para obter seu objetivo. Mas nem por isso é uma ação social, pois, segundo Habermas (1988a: 127),

Los sujetos que actúan estratégicamente [...] para ellos no solamente puedan presentarse en el mundo objetos físicos, sino también sistemas que toman decisiones. [...] no precisan de presupuestos ontológicos más ricos [...] tampoco exige *más que un sólo mundo*.¹⁹

Os saberes sociais e sobre os sujeitos são aí utilizados instrumentalmente, para impelir a cooperação dos concernidos em determinado plano de ação, influenciando as decisões dos mesmos. Muitas vezes, há uma aparência de consenso, quando, na

¹⁹ Itálico de Habermas.

realidade, ocorre a apresentação distorcida de planos com a finalidade de manipular a interação. Habermas frequentemente a define como “cálculo egocêntrico”, oposta, portanto, à ação comunicativa, por não exigir a descentração dos ajuizamentos dos participantes, ou seja, compreender o outro, assumir a perspectiva do outro. Quem age estrategicamente pressupõe os demais atores como rivais, competidores, aos quais precisa vencer; no caso, a vitória será o manejo exitoso dos mesmos, uma espécie de coordenação de ações, obtendo o plano almejado.

Todavia, há um ângulo não patológico, por assim dizer, da ação estratégica. A sociedade, ao ser encarada sob a ótica da reprodução material, ou seja, dos sistemas de funções autonomizados modernamente, estrutura-se através da ação estratégica. Com isso não se quer dizer que os sistemas do Estado moderno estão calcados na manipulação, mas sim em coordenações mecânicas de planos de ação, reguladas por leis. O operar dessas é autônomo, pois independe do assentimento a cada vez, por isso, apesar de tratar da sociedade, assemelha-se à máquina. O ponto é que isso não é em si mesmo errado. A sociedade moderna, em que as esferas culturais se separaram, e é isso que garante as liberdades básicas do indivíduo, necessita de um sistema autonomizado, à base de racionalidade estratégica. O problema surge quando a racionalidade da ação estratégica começa a espalhar-se ectopicamente em interações sociais de outra natureza, não voltadas à reprodução material e sim à simbólica. A esse processo doentio, próprio do capitalismo tardio, ocidental, Habermas denomina ‘colonização do mundo da vida pelo sistema’.

Pode-se dizer que a ação estratégica toma o mundo social como se fosse o mundo objetivo, ou seja, trata normas enquanto coisas, buscando operar monologicamente com a validade intersubjetiva; daí seu caráter estratégico de dissimular as diversas alternativas possíveis na situação e o direito à tomada de posição racional, ao mesmo tempo em que necessita da força dessa tomada de posição dos concernidos. A ação estratégica, por esse ângulo, pressupõe a ação comunicativa e sua racionalidade, pois tem como condição a tomada de posição, essencialmente comunicativa. É ponto central quanto a essa questão, a tese habermasiana do *télos* comunicativo da linguagem, por exemplo, “El entendimiento es inmanente como telos al lenguaje humano. [...] Los conceptos de hablar y entenderse se interpretan el uno al otro.” (1988a: 360). No entanto, novamente, a ação estratégica é um tipo de ação necessário nos sistemas que garantem a subsistência humana, regulados não normativamente e sim por regras estabelecidas em regulamentos do direito. Abordando

pelo mundo da vida, a ação estratégica adquire o caráter mais de manipulação, pois consiste na instrumentalização de seres humanos, destituídos, sem saber, do direito ao assentimento próprio de um contexto de reprodução simbólica da sociedade e não material, em que a perspectiva supostamente é a do participante e não a do observador não implicado.

2.1.2. Ação regulada por normas

O segundo tipo de ação já vai além do mundo objetivo, pressupondo também o mundo social. Os atores são integrantes de um grupo e, como tais, têm o direito de esperar determinado padrão regendo as condutas nas interações.

Un mundo social consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas. (Habermas, 1988a: 128)

Essa regularidade no interagir indica as normas socialmente legítimas. Os atores sabem-se em conformidade ou não com essas normas, as quais podem expressar através de orações que veiculam pretensões de correção. Essas orações, no entanto, não são descritivas, mas prescritivas. Ou seja, conforme salienta Habermas (*ibid*), não se trata de ‘é o caso que é obrigatório que p’ e sim ‘é obrigatório que p’. A oração normativa descritiva já seria ação comunicativa ou mais propriamente discurso prático, conforme veremos adiante.

A atitude do ator que se regula por normas, por se referir simultaneamente a dois mundos, é tanto objetivante quanto de conformidade ou não. No entanto, por não incluir a referência ao mundo subjetivo, “[...] la acción es concebida primariamente como relación entre el actor y un mundo [...]” (Habermas, 1988a: 130), a saber, o mundo social. Esse tipo de ação, portanto, remete às sociedades tradicionais, em que a identidade entre sistema e mundo da vida não permite a tomada negativa de posição, ou seja, o “não”. Se não importa o mundo subjetivo, então importa apenas a “objetividade” das normas legítimas, o que corresponde à manutenção de um *status quo*, à reprodução simbólica exclusivamente positiva. A intersubjetividade do social permanece oculta, implícita. Talvez se possa afirmar que é um tipo de ação ainda próxima à estratégica, porém, ao invés de distintos sistemas de decisão aos quais é preciso influenciar, trata-se de um único sistema no qual os sujeitos se incluem ou excluem de acordo com a adequação ou não às normas aceitas. Quando se fala em sociedades tradicionais, não se

tem implicações tão-somente espaço-temporais, pois grupos dentro das sociedades contemporâneas podem ter estruturas tradicionais, vedadas ao dissenso.

Embora essa ação lembre a ação comunicativa, no sentido de que, a rigor, há uma coordenação de ações pelo consenso, a linguagem ainda não desempenha um papel central na tomada de atitude do destinatário, ou seja, na questão da validade. O uso da linguagem, mais uma vez, também se assemelha ao uso informativo que ocorre na ação estratégica, pois a validade não é dada como passível de revisão. Informa-se acerca da legitimidade ou não das normas praticadas. Ainda não há um tipo de uso reflexivo da linguagem que aponte para as razões dos atores.

2.1.3. Ação dramatúrgica

O terceiro tipo é a expressão diante de platéia, visando expor determinado aspecto do mundo subjetivo do ator, podendo ser representado por um enunciado expressivo com pretensão de veracidade. O ator assume papéis ou estereótipos reconhecíveis pelos outros, tornando expostas suas vivências íntimas, privadas.

Habermas define o mundo subjetivo como “[...] la totalidad de vivencias subjetivas a las que el agente tiene frente a los demás un acceso privilegiado” (1988a: 132). A ação dramatúrgica consiste em procurar transpor esse acesso privilegiado através de uma auto-escenificação, uma forma de mostrar-se que expresse determinado aspecto da subjetividade, tal qual uma personagem.

Para o autor a ação dramatúrgica, ao modo da ação regulada por normas, pressupõe dois mundos, nesse caso, o interno e o externo. O mundo interno seria a subjetividade do falante, e o externo condensaria o mundo dos estados de coisas e o das normas legítimas. A atitude objetivante do ator abarca igualmente o mundo objetivo e o social, pois se trata primeiramente de separar o mundo interno do externo; logo, não está em jogo se esse mundo externo é passível de verdade ou de correção, tudo que é externo é como se pertencesse à mesma categoria em oposição ao interno. Por essa razão, a ação dramatúrgica pode beirar a ação estratégica, pois a platéia pode estar sendo manipulada pelo falante, no caso de ele não pensar o que diz. Mas, mesmo assim, enquanto a platéia julgar uma pretensão de veracidade, a ação não será ainda abertamente estratégica. Esse tipo de ação, como a regulada por normas, também não pressupõe a crítica, até porque o *télos* é um sucesso não verificável intersubjetivamente, mas apenas na coerência do ator em relação às intenções que expressou aos demais.

2.1.4. Ação comunicativa

A ação comunicativa é o tipo-chave de ação da teoria habermasiana, pois representa o cerne de sua proposta de fundamentar uma teoria crítica da sociedade que responda às objeções recebidas pela primeira geração de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social, da qual obteve parte substancial de sua formação.

Habermas defende, contra a redução da racionalidade moderna ao instrumental, uma outra dimensão da racionalidade, deixada sempre em segundo plano até então – a racionalidade das interações. Enxerga ele, nessa racionalidade, um novo ponto de partida filosófico para uma ciência social que se pretenda transformadora. Em suas obras da década de 1960, Habermas apontou pontos falhos no marxismo, os quais, no texto *Trabalho e Interação*, de 1968, chegaram a uma forma mais acabada e clara. A teoria marxista, ao se sustentar exclusivamente na categoria ‘trabalho’, deixa de lado justamente o aspecto estrutural da sociedade que inspirou a ideia mesma de emancipação. O aspecto da sociedade em que o trabalho está inscrito é definido por Habermas como o ‘sistema’, ou seja, o conjunto de interações estruturadas funcionalisticamente, não reguladas por normas sociais, mas por leis do direito positivo tendo em vista a sobrevivência material. Se a lógica a partir da qual se estabelece o trabalho é funcionalista, ou seja, instrumental, como obter emancipação social se o caráter instrumental do trabalho é inalienável dele? A relação emancipada do ser humano com o mundo não pode ser suficientemente descrita por uma lógica instrumental, isto é, fundada no binômio sujeito-objeto. E os outros sujeitos?

O aspecto faltante nessa relação emancipada, Habermas denomina desenvolvendo o conceito de ‘mundo da vida’ do Husserl tardio (Martini, 1995). O mundo da vida é o pano-de-fundo sócio-cultural de natureza simbólica, construído e reconstruído a cada vez pelos atores sociais em suas interações. O ser humano vive já sempre em um mundo da vida compartilhado, ou seja, embora o simbólico esteja condicionado pelas relações instrumentais contingentes de subsistência material, a recíproca é verdadeira: o simbólico é o *médium* indispensável que condiciona a reprodução material da sociedade. Há um primado da interação por sobre o trabalho em Habermas; de fato um primado do comunicativo ante o instrumental. Apesar disso, enxerga o filósofo um primado de fato, no mundo contemporâneo, do sistema sobre o mundo da vida, que na realidade é aparente, pois o sistema é, em sua base, um construto simbólico oriundo das interações comunicativas. A sociedade não se forma do acaso, mas da interação humana, simbólica e (re)simbolizadora. A transformação social objeto

de uma teoria crítica da sociedade, hoje seria a reversão da colonização do mundo da vida pelo sistema, fazendo o sistema servir às pessoas e não o contrário. Isso significa fomentar a formação discursiva das vontades, reconstituindo a esfera pública em seu sentido original, mesmo que em um contexto já diferente. A emancipação então é compreendida não apenas pelo trabalho não alienado, mas, por assim dizer, pela interação não alienada em que os sujeitos têm liberdade de tematizar o que for necessário.

O trabalho não alienado deverá se entrosar dialeticamente à interação não alienada, pois ambos constituem a sociedade. Tal interação é a ação comunicativa, em que os atores se manifestam simbolicamente orientados ao entendimento. Os participantes dirigem-se uns aos outros visando coordenarem seus planos de ação à base do assentimento mútuo quanto à validade dos enunciados linguísticos que proferem. Tal assentimento mútuo é denominado ‘entendimento’ e pressupõe a convergência de interpretações dos atores, sendo essas interpretações a princípio criticáveis.

Este quarto tipo, a ação comunicativa, pressupõe simultaneamente a referência aos três mundos. Nesse tipo, no entanto, o foco não recai sobre o mundo, mas sobre a situação de ação em si, a coordenação linguística das ações (entendimento intersubjetivo), estando intrínseca a função reflexiva da linguagem natural. Por isso, um proferimento realizado com intenção comunicativa permite, como resposta, um ‘sim’, um ‘não’ ou uma suspensão de juízo. O ‘sim’ ao proferimento coordena as ações, efetivando a obtenção do entendimento; já o ‘não’ pode dar vazão ao uso discursivo da linguagem, tendo em vista a elucidação dos óbices ao entendimento e um posterior acordo, ou à renúncia à ação comunicativa, passando a uma ação estratégica ou até mesmo instrumental.

A linguagem desempenha aqui um papel que não é o caso nos outros três tipos de ação. Aqui, o mecanismo de coordenação da ação – o entendimento – é linguístico, nos demais não. A racionalidade lá era um tema apenas para o observador, aqui já pertence à perspectiva do participante; é necessário que o sujeito na ação comunicativa leve em conta as razões, pois do contrário não lhe caberia tomada de posição frente às pretensões de validade em jogo na interação. A situação oposta é exatamente o caso nos outros tipos de ação: como a razão não é um pressuposto para sua ocorrência, a manifestação simbólica do ator não se dá enquanto criticável, então não cabe aos participantes uma tomada de posição, ou seja, há ainda um fundo estratégico nelas (no caso da ação regulada por normas e da dramaturgical). Tanto na ação estratégica e na

ação regulada por normas, quanto na ação dramatúrgica, a linguagem é apenas um instrumento para a consecução da meta (*télos*), ou seja, um meio ainda muito identificado à estrutura teleológica de ação. O uso da linguagem nesses tipos de ação é periférico ao problema da coordenação dos planos de ação dos participantes; em todos os casos a coordenação, embora auxiliada ou motivada pela linguagem, dá-se em função, respectivamente, da influência, da autoridade da tradição ou da eficácia expressiva. Na terminologia da teoria dos atos de fala, pode-se dizer que nelas prevalece o perlocucionário.

Na ação comunicativa, ao contrário, a linguagem exerce um papel de central importância na coordenação dos planos de ação ou no processo de interação. Tanto as pretensões de validade têm forma proposicional quanto o sucesso da ação depende da tomada de posição dos destinatários. Tomada de posição esta eminentemente linguística, a saber, um “sim”, um “não” ou uma suspensão de juízo quanto à validade do proferimento. Esse processo de entrosamento dos planos de ação via validade é denominado entendimento; a aceitação ou rejeição da pretensão de validade é o que coordena os planos de ação. Apenas na ação comunicativa

[...] hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (Habermas, 1988a: 138)

Habermas continua (*ibid*), afirmando que o modelo comunicativo de ação leva em conta todas as funções da linguagem. Convém, contudo, ponderar que todas essas funções da linguagem, operadas na complexa ação comunicativa, têm sua racionalidade ainda demasiado implícita. A estrutura racional que na ação comunicativa é pressuposta de modo implícito, no discurso, por assim dizer, vem à luz do dia, explicitamente.

Ao pressupor relações simultâneas com os três mundos, a ação comunicativa exige dos participantes certa reflexividade ou autocompreensão necessária para o assentimento como para o dissentimento, cuja base é a compreensão da estrutura do ato de fala, conceito matriz da ação comunicativa. No próximo item, será abordada essa propriedade da reflexividade da linguagem, constitutiva da ação comunicativa, em princípio evidenciada na estrutura do ato de fala, que possibilitará apresentar o discurso enquanto modo reflexivo da ação comunicativa.

2.2. A linguagem e sua propriedade 'reflexividade'

A reflexividade, enquanto propriedade interna da linguagem, é condição da ação comunicativa (também do Discurso e da ação pedagógica, porém de modo diferente em cada um). “[...] los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraem relaciones con el mundo [...] de un modo reflexivo.” (Habermas, 1988a: 143) A ação comunicativa é possível devido à formalização da relação dos atores com o mundo, ou seja, devido à ênfase que recai no *médium* linguagem, pelo qual ocorre a referida formalização. Nela, a possibilidade de resgate de pretensões de validade é constitutiva, pois sua estrutura é falível, hipotética; do contrário, a coordenação por assentimento seria impossível. Essa relação formalizada com o mundo decorre do uso reflexivo da linguagem; é ele que estrutura internamente a ação comunicativa, esta deriva daquele. Os demais tipos de ação não requerem tal uso reflexivo da linguagem. Apenas na ação comunicativa a validade dá-se como *pretensão*, ou seja, como interpretação criticável, hipotética, muito embora não necessariamente os participantes tenham as condições subjetivas, sociais e institucionais para exercerem essa crítica.

O presente item tem o objetivo de analisar em que consiste essa reflexividade própria da ação comunicativa, desde suas origens conceituais no ato de fala, indo até seu uso na argumentação, ou seja, no desempenho ou tematização discursiva.

2.2.1. A estrutura do ato de fala

Habermas, desde seu texto seminal *O que significa pragmática universal?*, de 1976, até a *Teoria da Ação Comunicativa*, elabora uma apropriação da teoria dos atos de fala de Austin e Searle, como modelo mais adequado para compor o conceito de ação comunicativa. Trata-se de apresentar aqui, brevemente, os principais itens dessa teoria.

Austin inicialmente pretende responder à linguística tradicional, vigente à época, a qual considerava como unidade de estudo da linguagem a oração, ou seja, uma estrutura constativa que poderia ser verdadeira ou falsa. Procurou mostrar que a linguagem, além de constatações, também pode ser utilizada em ilocuições ou performativamente. Daí seus clássicos exemplos do batismo, da sentença dada pelo juiz, da advertência, da ordem e da ameaça, dentre muitos outros mostrando usos não constativos da linguagem. Nessas situações, o falante utiliza a linguagem para *fazer algo*, cujo sentido é contextual, e não para descrever um estado de coisas. Ele

denominou esse uso de ilocucionário, em que a linguagem é empregada não para constatar, senão para fazer. Mais tarde, Austin veio a incluir as constatações nos atos ilocucionários, pois constatar é fazer algo, sendo a ilocução uma estrutura básica da linguagem.

Searle retoma essas ideias de Austin e as leva adiante, descrevendo dois componentes estruturais da fala ou, como ele denomina, do ato de fala. O primeiro é uma oração portando determinado conteúdo proposicional, passível de verdade ou falsidade. O segundo é o componente ilocucionário, um verbo realizativo que orienta o destinatário da fala, ou ouvinte, quanto ao modo de receber a referida oração no contexto em questão. O êxito do direcionamento do conteúdo proposicional aos destinatários é um compromisso interpessoal de natureza diferente da verdade. O conteúdo proposicional da oração constituindo o ato de fala é verdadeiro ou falso, porém, o uso desse conteúdo será aceito segundo sua adequação ao que deve ser feito de acordo com o contexto.

Austin e Searle chamam a atenção para os diversos usos possíveis da linguagem, o que viria a constituir o objeto da Pragmática.

Habermas, na década de 1970, apropria-se da teoria dos atos de fala no sentido de salientar o aspecto social da linguagem, presente na possibilidade de contrair compromissos interpessoais, o qual fora negligenciado na filosofia analítica tradicional. Tal possibilidade ele encontrou na teoria da dupla estrutura dos atos de fala. Esse aspecto social contribui para uma teoria da racionalidade das interações, a qual estava investigando desde a década anterior, conforme já mencionado. O componente ilocucionário do ato de fala também se assenta em razões, podendo ser, idem ao conteúdo proposicional, aceito ou rejeitado pelo destinatário. Um destinatário poderia concordar com certo conteúdo proposicional, porém não com o uso deste, proposto pelo emissor. Por exemplo, considere-se o ato de fala “Hoje vamos estudar as relações da dialética com a pedagogia crítica”, emitido por um professor de Filosofia da Educação para seus alunos. Certo aluno pode concordar que existem as relações mencionadas (conteúdo proposicional), porém não concorda em passar para este tema (conteúdo ilocucionário₁), pois não está suficientemente esclarecido acerca do que é a dialética; ou então discorda do uso monológico, percebido em situação, que o professor costuma imprimir a suas tematizações, implicitamente vedando a expressão de discordâncias (conteúdo ilocucionário₂). Assim, do mesmo modo como se aceita um conteúdo proposicional devido às razões que sustentam sua verdade, um conteúdo ilocucionário

também é aceito a partir de razões, não atinentes à verdade, mas à correção normativa. Facilmente se constata nesse ponto a conexão da dupla estrutura do ato de fala com as pretensões de verdade, referente ao conteúdo proposicional, e com as pretensões de correção, vinculadas ao conteúdo ilocucionário.

Posteriormente, na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas acrescentou a essa dupla estrutura um terceiro componente – a expressão sincera do ator. Portanto, em um ato de fala, o ator emite um componente proposicional com sentido interpessoal estabelecido pelo componente ilocucionário e expressando determinada intenção subjetiva, em princípio sincera. Contudo este terceiro componente será deixado à parte no presente estudo, por fugir ao escopo do problema.

O ponto a enfatizar aqui é que os componentes ilocucionário e proposicional do ato de fala possuem uma relação reflexiva entre eles, pois um orienta o sentido pragmático do outro. O componente ilocucionário propõe certo uso do proposicional refletindo-o, portanto. Um item aponta para o outro; isso é reflexão. Logo, a propriedade ‘reflexividade’, comum, segundo Habermas, a toda linguagem natural, inicialmente é o que estrutura internamente a dupla estrutura do ato de fala, a saber, *o componente ilocucionário reflete o componente proposicional*.

Con la doble estructura del habla guarda relación un rasgo fundamental del lenguaje, a saber: la reflexividad que le es inmanente. [...] La peculiar reflexividad de los lenguajes naturales descansa, pues, *primariamente*, en el modo como asocian una comunicación del contenido proposicional efectuada en actitud objetivante y una metacomunicación efectuada en actitud realizativa acerca del aspecto de relación bajo el que ha de entenderse ese contenido proposicional. (Habermas, 1994: 342-3)²⁰

Na ação comunicativa, já anunciado acima, a reflexividade exerce um papel central, diferente dos demais tipos de ação, pois a relação desse tipo de ação com o mundo é reflexiva. Os interlocutores, na ação comunicativa, relacionam-se simultaneamente com os três mundos. Isso significa que, em princípio, buscam compartilhar planos de ação com base em interpretações acerca dos estados de coisas objetivos, das normas sociais e das necessidades subjetivas relevantes à coordenação em processo. No momento em que ofertam à validação determinadas pretensões constituindo planos de ação, já compreendem que tais ofertas estão sujeitas à recusa; tal

²⁰ Itálico de Habermas.

compreensão, por sua vez, repousa no entendimento acerca da dupla estrutura da fala ou do uso reflexivo da linguagem, constitutivo da fala. A possibilidade de recusa traz consigo a possibilidade de apresentar razões, defendendo a pretensão de validade recusada. A reflexividade estrutural da fala é a mesma reflexividade que permite a tematização do(s) ponto(s) em dissenso no uso da linguagem que Habermas denomina discursivo. Ao compreender a distinção entre verdade, correção e sinceridade, os participantes compreendem que operam com construtos simbólicos hipotéticos, cuja validade precisa assentar-se em razões, que deverão merecer, por si só, sem coerção, a aceitação de todos ou validade. Isso parte do princípio da reflexividade entre distintos usos da linguagem que constitui o ato de fala.

Em síntese, a ação comunicativa parte do princípio do uso reflexivo da linguagem, o que significa, por um lado, a compreensão de que estão em jogo interpretações e planos hipotéticos, ou seja, recusáveis, cuja contraparte são conceitos formais de mundo; por outro lado, significa que é possível valer-se dessa reflexividade e explicitar os saberes ou razões pretensamente motivadores do assentimento às pretensões de validades ofertadas. No entanto, a possibilidade formal de tematização reflexiva, inscrita na ação comunicativa, não implica sua viabilidade empírica. Tal dificuldade encaminhará o estudo sobre a ação pedagógica, mais à frente. O tema da reflexividade da linguagem será novamente abordado em 2.3.1., para o aprofundamento requerido no andamento dessa argumentação.

No próximo item será apresentado e caracterizado o tipo de ação ‘discurso’. Este tema abrirá a possibilidade de tematização da ação pedagógica a partir de determinado uso da linguagem, ou seja, considerando um modelo comunicativo de ação.

2.3. Teoria do Discurso

A definição de discurso é, resumidamente, o modo reflexivo da ação comunicativa ou o prosseguimento da ação comunicativa com meios reflexivos. A ação comunicativa, quando não consensual, ou sem assentimento, torna-se reflexiva. Este item explorará analiticamente os significados dessa definição, pois será a partir deles que, no próximo capítulo, o conceito de ação pedagógica poderá ser analisado e exposto.

Verifica-se que a reflexividade é ponto central do discurso, pois está presente nos dois aspectos da definição apresentada: uma ação reflexiva tanto no sentido de *modo* de ação, quanto no de *meios* de ação. Essa dupla abordagem pode ser compreendida unificadamente, pois o modo reflexivo da ação comunicativa é a orientação ao entendimento (*fim/télos*) através de outros meios – reflexivos. Então o discurso ainda é a ação orientada ao entendimento, porém, nele, os atores temporariamente deixam de se ater ao fim para fazê-lo com os meios. Isso porque se o discurso, conforme será tratado à frente, se torna necessário devido à falta de entendimento, o ponto a exigir atenção dos interlocutores é a sintonia quanto aos meios para se alcançar esse fim. Logo, *o discurso é uma ação de reflexão sobre os meios para o entendimento.*²¹

Habermas (1988a: 37) denomina

[...] argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos.

O discurso, ou fala argumentativa, tematiza as pretensões de validade que não lograram entendimento. Ou seja, a orientação ao entendimento própria do discurso, diferente da ação comunicativa cotidiana, consiste na tematização do não-entendimento. O tema pode circunscrever-se a um ou mais mundos formais: tematizações da verdade de enunciados constituem discursos teóricos, enquanto da correção de normas ou de ações, discursos práticos. A própria inteligibilidade da enunciação linguística, em sua forma ou conteúdo, pode ser também tematizada, ocorrendo então discursos explicativos. O interlocutor enuncia, em forma de oração, a pretensão de validade que não obteve assentimento, assim como as razões que ele possui para considerá-la digna de assentimento intersubjetivo. Os demais concernidos farão o mesmo com as razões pelas quais não aceitaram a pretensão antes levantada, ou seja, enunciando os temas de divergência no caso e propondo correções a ele. Em linhas gerais, esse processo resume o discurso, porém, é necessário analisar em maiores detalhes tal modo de uso da linguagem, pois é a partir dele que a ação pedagógica obterá uma caracterização.

²¹ Essa constatação é muito importante para a presente tese, pois o tema dos meios precisa ser dissociado do exclusivismo técnico, até porque toda ação, para Habermas, possui estrutura teleológica. A ação pedagógica possui certo aspecto essencial aparentemente estratégico, devido à relação interna que tem com o tema dos meios da ação, porém nem por isso deverá ser subsumida na ação estratégica e no tecnicismo. O uso da linguagem próprio da ação pedagógica é uma modalidade de discurso, ou seja, reflexão sobre os meios, o qual será caracterizado no próximo capítulo.

O discurso possui pressupostos rigorosos, bastante idealizados, sendo, por isso, alvo de diversas críticas. Habermas tem procurado, no entanto, mostrar que, apesar de contrafáticos, os pressupostos estruturais do discurso são fáticos enquanto operantes na ação comunicativa, como se vê na obra *Ação Comunicativa e Razão sem Transcendência*, publicada em 2001 na Alemanha, e em 2003 em espanhol. Ou seja, sem eles ninguém destinaria proferimentos a alguém esperando assentimento e, portanto, só existiria o uso estratégico da linguagem ou atitude objetivante. Aqui está uma citação em que são expostos os pressupostos contrafáticos do discurso.

A estrutura dos discursos racionais [...], de modo geral, deveria garantir abertura e inclusão igualitária, não-coerção e transparência e [...] assegurar o triunfo do melhor argumento [...]. (Habermas, 2004: 304)

Habermas defende que uma fala que pretenda expressar argumento pressupõe isso tudo, ou seja, a forma pragmática da argumentação assim o exige. Se existe argumentação, existe o conteúdo ilocucionário solicitando do destinatário um tipo de relação interpessoal abstraindo de suas relações pessoais, egocentradas, com o mundo objetivo e social, e considerando exclusivamente a força racional persuasiva do que está sendo dito. Tal relação interpessoal se articula entrelaçando planos de tematizar racionalmente as divergências, isto é, igualitariamente, sem coerções e com transparência. Negar esses pressupostos seria negar a possibilidade de argumentar.

Tal modo peculiar de ação necessita abordagem mais sistemática, analisando seus diversos aspectos de modo a conferir a ele o relevo que é requisitado neste trabalho. Assim sendo, trata-se, na sequência, da reflexividade própria do discurso, da tematização discursiva, da atitude hipotética como específica do discurso, da relação interna entre aprendizagem e discurso e, por fim, dos tipos de discurso (teórico, prático e explicativo)²².

2.3.1. A reflexividade da ação comunicativa e do discurso

A partir do texto acima, poder-se-ia questionar: se a ação comunicativa, conforme já visto, é uma ação internamente reflexiva, como pode ela ter um modo reflexivo? Sendo o discurso o modo reflexivo da ação comunicativa, e a ação

²² Habermas menciona, na *Teoria da Ação Comunicativa* e em outras obras, as críticas terapêutica e estética enquanto modalidades menos rigorosas de discurso. Em outros textos (Zaslavsky, 2003 e 2006) procurou-se desenvolver a produtividade da crítica terapêutica à ação pedagógica, porém aqui, sendo o enfoque principal o discurso, tal perspectiva não será considerada.

comunicativa uma ação reflexiva, então o discurso deveria ser reflexivo como a ação comunicativa e ter alguma segunda reflexividade enquanto discurso. O que seria o modo reflexivo de uma ação já reflexiva? Há de se esclarecer a diferença entre a reflexividade da ação comunicativa e do discurso. Com esse esclarecimento, é possível junto compreender em que consiste a enunciação discursiva, ou mais propriamente, a transição da ação comunicativa para o discurso.

A reflexividade da ação comunicativa é a auto-referencialidade de seus componentes, que dá o sentido para sua recepção pelo destinatário ou ouvinte. Graças ao componente ilocucionário, o receptor pode compreender o modo com que se espera que ele lide com o conteúdo proposicional, cabendo a ele a tomada de posição quanto aos dois componentes. Se houver recusa do componente expressivo (o terceiro) ou pretensão de sinceridade, a ação comunicativa em si não será aceita, pois seu objetivo é o entendimento e não só a verdade, requisitando a transparência de intenções dos participantes. Logo, a reflexividade é princípio estruturante da ação comunicativa. Porém, isso não significa que essa reflexividade é direta ou explícita. Por exemplo, tome-se a proposição ‘Está chovendo’. Seu emprego em dado contexto ou situação de fala deverá já vir orientado pelo componente ilocucionário que está implícito, cuja menção é indireta. Este componente poderia ser uma constatação, uma advertência, uma comemoração de vitória (em uma aposta) ou um exercício didático em aula, dentre outros. No entanto, se ocorre a explicitação do componente ilocucionário, por exemplo, ‘Estou lhe avisando que está chovendo!’, a menção da reflexividade interna se torna direta, pois a atitude perante ele não é mais só realizativa, mas também objetualizadora²³. Essa é a distinção entre a reflexividade da ação comunicativa e a do discurso: a primeira dá-se por menção indireta, em atitude realizativa; a segunda dá-se por menção direta, em atitude realizativa e objetualizadora, ou seja, hipotética. Trata-se aqui de duas atitudes distintas concernindo à mesma propriedade da linguagem – a reflexividade. Conforme diz Habermas,

²³ Emprega-se aqui a expressão ‘objetualizar’, ao invés de ‘objetificar’, seguindo Habermas, associando-a à atitude hipotética do discurso, tematizadora (objetualizadora), e não à atitude objetivante da ação estratégica, interventora. A objetividade ou distanciamento da razão não é incompatível com a intersubjetividade. Objetualizar é simultaneamente distanciamento e abertura ao outro; já objetificar é distanciamento e fechamento ao outro. Na diferença entre objetualizar e objetificar está o cerne da racionalidade comunicativa, a saber, a relevância do papel do outro (*alter*) na validade, no primeiro caso, plena e, no segundo, nula. Tal distinção se mostrará muito importante na resposta ao problema central dessa tese, no terceiro capítulo.

Las posibilidades estandarizadas de mención directa e indirecta del habla se limitan a hacer explícita una autorreferencialidad, que ya está contenida en todo acto de habla. (1994: 342)

Ou então,

Las menciones directas o indirectas del habla estandarizan esta posibilidad que tienen los lenguajes naturales de hacer explícita su reflexividad. (1994: 343)

A menção indireta do ilocucionário é seu papel implícito na ação comunicativa, exigindo atitude realizativa de compreensão ilocucionária. Já a menção direta do ilocucionário explicita o que era implícito, convertendo o ato de fala anterior em constativo. É de se considerar, no entanto, que tal operação exige naturalmente outro componente ilocucionário, que estará implícito. Até mesmo objetualizar um componente ilocucionário em forma constativa, tem seu sentido orientado performativamente ao entendimento. Essa explicitação ou menção direta do ilocucionário encaminha ao conceito de discurso, esclarecendo a pergunta inicial desse item acerca da distinção entre a reflexividade da ação comunicativa e a do discurso.

[...] los participantes en una comunicación tienen, normalmente, la posibilidad de *objetualizar* todo acto de habla que hayan efectuado, como contenido de un acto de habla (constativo) posterior. (Habermas, 1994: 343)²⁴

A citação acima mostra o ponto de instauração do discurso a partir da ação comunicativa. O discurso é uma objetualização da ação comunicativa, ou seja, com a reflexividade da linguagem, agora com emprego explícito, ela é exposta em sua constituição interna na forma constativa. Tal modificação simbólica permite ampliar, ou aprofundar, o alcance do dissenso, indo além da superficialidade das práticas cotidianas.

Essa operação de objetualização é denominada por Habermas de ‘tematização’, que é o que constitui propriamente o uso argumentativo da linguagem que ocorre nas interações discursivas. A seguir, será abordado esse tópico.

2.3.2. Tematização discursiva

A tematização consiste em definir, colocando em forma constativa, o tema que está entavando o entendimento ou sucesso da ação comunicativa. É possível dizer que a

²⁴ Itálico de Habermas.

forma da tematização discursiva é o não-entendimento, pois se procura trazer à tona, decifrar o motivo de fracasso momentâneo na interação, para que talvez se consiga chegar à convergência de planos de ação.

Na ação comunicativa convertida em discurso, os interlocutores tematizarão dois grandes campos: o teórico e o prático. No vocabulário da teoria dos atos de fala, pode-se objetualizar o elemento proposicional (teórico) ou o ilocucionário (prático). Isso equivale a afirmar que, na tematização teórica, está em jogo determinada pretensão de verdade referente a estados de coisas objetivos, enquanto na tematização prática está em jogo certa pretensão de correção de uma norma social. A tematização de pretensões de sinceridade não é possível discursivamente, somente pela observação da coerência do falante. Esses tipos de discurso serão abordados mais à frente.

A tematização não se resume a apenas definir o tema do campo de contenda, por assim dizer. É necessário que os participantes defendam suas pretensões de validade, o que é feito expondo seus motivos para admitir como válida a pretensão. Esses motivos são as razões para o assentimento ou validação da pretensão. Esse tipo de interação em que se fala referindo-se a razões é possível através do uso argumentativo da linguagem. A finalidade do discurso enquanto ação, que não pode deixar de ser teleológica, é se chegar a um acordo quanto às razões expostas e, portanto, obter-se o entendimento, retornando à ação comunicativa comum. Habermas, a todo momento, relembra o quão exigente é essa forma de comunicação, pois é necessário que os interlocutores estejam em um nível de igualdade tal que inexista qualquer coerção distorcendo a estrita intenção de se admitir tão-somente o racional. Porém, ao passo que reconhece isto, defende que esse conceito, apesar de representar um ideal, contrafático portanto, não é nem uma utopia e nem uma ideia regulativa de tipo kantiano. Em texto mais recente, de 2001, afirma, quanto a isso, que

[...] las referidas presuposiciones [...] son *operativamente eficaces* en el comportamiento de los mismos participantes en la argumentación. Quien participa seriamente en una argumentación parte fácticamente de tales presupuestos.²⁵ (Habermas, 2003: 57)

Essa é uma posição que procura sustentar há tempo, pois já no texto *Teorias da Verdade*, de 1972, ao analisar a lógica do discurso, afirma que tais suposições são inevitáveis e que são ficções operantes no processo de comunicação (2004: 155).

²⁵ Itálico de Habermas.

Na tematização discursiva, ou uso argumentativo da linguagem, torna-se necessária, dos participantes, uma atitude realizativa diferente da cotidiana, denominada ‘atitude hipotética’. O próximo item abordará esse tópico.

2.3.3. Atitude hipotética

Para Habermas, são possíveis, em princípio, duas atitudes dos sujeitos perante a linguagem, nas práticas cotidianas: a atitude objetivante e a realizativa/performativa. A atitude objetivante é própria de quem produz orações com conteúdo proposicional e abstrai do ilocucionário, ao modo do observador não implicado na situação, que descrevesse, de fora, o que enxerga. A ação estratégica pressupõe atitude objetivante. Já a atitude realizativa é a de quem se dirige a um interlocutor, esperando do mesmo o emprego compartilhado de determinado conteúdo proposicional, ou seja, o encadeamento de planos de ação em uma relação interpessoal. Porém, o discurso não parece ser nem uma e nem outra. Qual será então? Habermas esclarece.

Quien convierte en tema lo que los participantes se limitan a suponer y adopta una actitud reflexiva frente al interpretandum no se sitúa fuera del contexto de comunicación, sino que lo profundiza y radicaliza por uno camino que en principio está abierto a todos los participantes.²⁶ (Habermas, 1988a: 182)

A citação acima indica que a atitude de quem tematiza discursivamente não está fora do contexto, logo não é objetivante. Seria um desdobramento reflexivo (aprofundamento e radicalização) da atitude realizativa ou performativa própria da ação comunicativa. Sem deixar de ser realizativa e sem ser objetivante, a atitude hipotética objetualiza os temas em dissenso. A atitude hipotética caracteriza o conteúdo ilocucionário do discurso ou uso argumentativo da linguagem; ela orienta o que se faz com as orações constatativas quando se argumenta, ou ainda, o que é tratá-las intersubjetivamente como razões. Se a forma do ato de fala é ‘Mp’, sendo ‘p’ o conteúdo proposicional e ‘M’ o conteúdo ilocucionário, então a forma da fala argumentativa poderia ser ‘Por hipótese: ‘Mp’’.

Se, para Habermas, toda ação enquanto manifestação simbólica (uso da linguagem) estabelece relação com o mundo, é preciso diferenciar quanto a isto a ação comunicativa e o discurso. Essa peculiar ação comunicativa que é o discurso, ao considerar o mérito de pretensões de validade, o faz não enquanto *sucessos quase*

²⁶ Itálico de Habermas.

realizados no mundo, mas sim enquanto pretensões, ou seja, hipóteses ou construtos simbólicos que poderão ou não ser racionalmente reconhecidos.

Esse processo argumentativo exige um distanciamento da pressão da experiência para que as razões possam ser consideradas enquanto razões, evitando a influência de coerções ao modo do poder e do dinheiro. Por isso, Habermas caracteriza a obtenção de entendimento pela expressão ‘força não coercitiva’. No discurso, a referência deixa de ser o mundo para se tornar a imagem hipotética do mundo oferecida pelas pretensões de validade. Isso decorre da menção reflexiva direta que o discurso tem em comparação com a ação comunicativa. A transição do conteúdo realizativo para o proposicional, da ação comunicativa ao discurso, corresponde a um distanciamento ou formalização maior da relação com o mundo. Mais precisamente, *a transição de uma relação quase-imediata com o mundo para uma relação abertamente mediata (hipotética) com o mundo*.

Habermas chega a referir-se literalmente ao “espaço “sem mundo” do discurso” (2004: 305). O mundo, para quem participa do discurso, é apenas a referência ontológica formal, necessária à oferta das pretensões de validade. Se o entendimento acerca da validade institui o significado, que é o conteúdo do mundo, e se a validade está em suspenso, é como se o mundo temporariamente não tivesse conteúdo algum. Apenas o que está disponível é a linguagem enquanto meio simbólico entre os sujeitos e o mundo, porém, sem definir exatamente o que há no ponto de chegada, que é o mundo. O mundo no discurso é como o horizonte, que necessariamente está lá, porém não se sabe como é, apenas se sabe que o meio disponível para se chegar até ele é o espaço intermediário. Então, a linguagem é esse espaço intermediário entre os sujeitos e o mundo/horizonte indefinido, sendo através dela, portanto, o único modo de defini-lo. Porém, como esse mundo formal é internamente dependente da linguagem, o uso da linguagem necessário para decifrar o distanciamento entre os sujeitos e o mundo será reflexivo, pois na própria linguagem, assim como estão os problemas, estarão as soluções. Sendo o entendimento linguístico, seus problemas também o são e suas soluções idem. A ação comunicativa, conforme já abordado, é o único tipo de ação em que a linguagem exerce papel estruturante central por sua reflexividade e consequente abertura ou criticabilidade. A ação comunicativa, apesar do papel que nela tem a linguagem, pressupõe o mundo com conteúdo definido, ou seja, o *télos* de quem interage não está na linguagem, mas no mundo, ou mais precisamente, nos sucessos que pretende alcançar no mundo. Já no discurso, estando o conteúdo do mundo em

suspensão, a ênfase dos participantes está na linguagem, ou seja, a origem da contenda que foi objetivada para se buscar uma solução.

A ação pedagógica se vale dessa estrutura linguística da ação discursiva – a argumentação, a atitude hipotética, a relação reflexiva com o mundo e com a linguagem – para fins pedagógicos, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa requerida para participar em discursos. Como será adequadamente apresentado adiante, com as devidas consequências, a ação pedagógica, sendo discursiva, transita nesse espaço hipotético, sem mundo, simbólico; e é assim que deve sê-lo.²⁷ Nela, a aprendizagem exerce papel central – é uma ação orientada à aprendizagem. Convém assim, expor a seguir a relação entre aprendizagem e discurso: para Habermas, toda aprendizagem é discursiva.

2.3.4. Aprendizagem

Observa-se, na produção intelectual de Habermas a partir dos anos 70 do século passado, a frequente menção da expressão ‘processos de aprendizagem’, sempre dentro do contexto da teoria da ação comunicativa. Esse item procura apresentar o papel desse conceito na teoria habermasiana, dentro do escopo que tange à tese ora em questão: a teoria do discurso.

O tema da aprendizagem, segundo Freitag (1985), passou a receber atenção maior de Habermas a partir de seu contato, ainda na década de 1960, com a teoria de Jean Piaget, através de Flavell, Kohlberg e Oevermann. Na década de 1970, realizou estudos diretos do pensamento piagetiano.

Sua primeira obra que indica apropriação sistemática desta teoria foi *Para a reconstrução do materialismo histórico*, publicada na Alemanha em 1976. Esse livro se apresenta um aspecto da teoria da ação comunicativa, então em desenvolvimento, designado como teoria da evolução social. A tese básica consiste em que existe uma *homologia* entre os estágios de desenvolvimento cognitivo-morais do indivíduo (psicogênese) e a evolução da sociedade. Ou seja, a evolução da sociedade ocorreria segundo a lógica da psicogênese, passando de operações concretas a formais, porém, ao invés de no pensamento, nas instituições e interações sociais.

²⁷ Apesar de a ação pedagógica pressupor os mundos formais “esvaziados”, o mundo da vida exerce papel imprescindível na ação pedagógica que se pretende crítica. Então a ação “sem mundo” da ação pedagógica (enquanto discursiva) não é de forma alguma a ação objetivante (estratégica) do ensino tradicional. Este ponto aparentemente paradoxal será abordado no próximo capítulo, pois aponta à pedra de toque do presente trabalho – a tematização didática.

Essa proposta foi bastante criticada, tendo como exemplos a própria Freitag, citada acima, e Kesselring (1997).

Segundo Freitag (1985: 152),

A apropriação do pensamento de Piaget ao nível da reflexão do ator individual (em contextos de interação e cooperação) parece-me lícita e efetivamente fecunda [...]. Tenho sérias dúvidas em relação à apropriação da psicologia genética ao nível da história das ideias e ao nível da história social.

Já Thomas Kesselring (1997) apresenta visão mais restritiva ainda, fazendo fortes críticas à recepção mesma do pensamento piagetiano por Habermas, focando-se na alegação de que o filósofo não teria considerado as duas teorias da descentração e que o conceito de abstração reflexiva, utilizado por Habermas, estaria no âmbito da segunda, porém não da primeira. Seja como for, na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas já diminui o enfoque dado no lado da psicogênese, atendo-se muito mais à evolução social em si, seu principal interesse (Bannwart Jr., 2008). Mesmo que seja discutível a forma de apropriação da teoria piagetiana e seu uso em um primeiro momento, constata-se que certo conceito de aprendizagem ocupa um papel importante na teoria habermasiana da ação comunicativa. Assim sendo, é esse conceito que aqui importa abordar, considerando o seu sentido *dentro* da argumentação habermasiana.

No texto *Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas*, capítulo 2 do livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, Habermas apresenta um conceito de aprendizagem, segundo ele, compartilhado por Kohlberg e Piaget. Admite-se aqui, conforme se depreende de Freitag (1985), que o conceito de aprendizagem empregado por Habermas em sua teoria é essencialmente piagetiano; portanto, a definição presente no texto em questão será considerada como expressando o conceito habermasiano de aprendizagem.

O processo de aprendizagem deve poder se compreender internamente como a passagem de uma interpretação X_1 de um dado problema para uma interpretação X_2 do mesmo problema, de tal modo que o sujeito que aprende possa *explicar*, à luz de sua segunda interpretação, por que a primeira é errada.²⁸ (Habermas, 1989: 50)

Entendendo que, na teoria habermasiana, interpretação é pretensão de validade e explicar o porquê é desempenho discursivo, constata-se a consistência da definição

²⁸ Itálico de Habermas.

acima apresentada com tal teoria. Portanto, a aprendizagem, para Habermas, é o processo de deixar de assentir quanto à validade de determinada pretensão e passar a assentir quanto à validade de outra, tendo por motivação a força de determinadas razões aduzidas. Se o discurso é a interação comunicativa coordenada pela argumentação racional e motivada pelo desentendimento, a obtenção de entendimento logicamente pressuporá que alguém “mude de ideia”, ou seja, aprenda. Se o sujeito, após mudar de ideia, concorda com determinada pretensão de validade, é porque antes não o sabia e agora o sabe; refletiu e reformulou determinada interpretação à qual aderira, operação em meio a qual aprendeu a interpretar de modo diverso. O êxito discursivo pressupõe tanto a aprendizagem sobre o mundo objetivo – a nova informação, em atitude objetivante – quanto a aprendizagem nos mundos social e subjetivo – o novo agir, em atitude realizativa. Daí se depreende que **a aprendizagem é um momento necessário do discurso**; é o que se pretende, inicialmente, mostrar no atual item sendo posteriormente desenvolvido no capítulo à frente.

Sob a ótica da *Teoria da Ação Comunicativa*, já na introdução do livro é apresentada a relação de interdependência conceitual interna entre discurso e aprendizagem.

El concepto de fundamentación va íntimamente unido al de aprendizaje. También en los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante. (Habermas, 1988a: 37)

Para Habermas, aprender é um comportamento racional em sentido especial, pois não se pode afirmar que uma ação ou ator seja racional se não houver possibilidade de crítica, correção de erros e, logo, de aprendizagem.

Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. (Habermas, 1988a: 43)

A aprendizagem, portanto, está no centro da racionalidade comunicativa. No presente estudo, estando em jogo o ponto de vista da teoria da ação (e da linguagem), importa considerar a conexão interna entre aprendizagem e discurso: *a problematização discursiva é necessária à aprendizagem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem é condição para o acordo discursivo*. Um condiciona o outro, porém, em sentidos diferentes.

A aprendizagem, enquanto troca racional de uma interpretação por outra, pressupõe ruptura com a prática comunicativa cotidiana, constituída integralmente por

um pano de fundo apromblemático, de onde emerge a primeira interpretação. A aprendizagem dá-se com a fala argumentativa, que possibilita aprofundar a reflexividade linguística, explicitando as pretensões de validade que são raiz do não entendimento. Por outro lado, a coordenação discursiva de ações pressupõe alguma aprendizagem, pois a ruptura na tessitura cotidiana do entendimento sinaliza certa defasagem de saberes, logo de aprendizagem, de alguma parte ou de todos. “[...] o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem [...]” (Habermas, 1989: 50). Além disso, Habermas (2004: 92) coloca o discurso como “uma práxis argumentativa em que eles [os envolvidos] desejam se convencer mutuamente, mas também aprender uns com os outros”. O tema da aprendizagem, nos textos de Habermas, acompanha *pari passu* as abordagens sobre o discurso.

En virtud de esa susceptibilidad de crítica, las manifestaciones o emisiones racionales son también *susceptibles de corrección*. Podemos corregir las tentativas fallidas si logramos identificar los errores que hemos cometido. [...] esa racionalidad permanece contingente si no va a su vez conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo.²⁹ (Habermas, 1988a: 37-8)

Ou seja, o que garante que o sucesso de um plano de ação não é mera casualidade, fruto exclusivo da contingência? Habermas responde que a identificação dos erros pressupõe aprendizagem, o que é bastante lógico, pois se já houvesse antes da ação o conhecimento faltante, evidentemente não teria ocorrido o erro. A racionalidade de identificar e corrigir os erros, ou seja, justificar o seu porquê, precisa estar conectada com a capacidade de aprender com os desacertos. Se não há capacidade de aprender com os erros, como pode haver a racionalidade de corrigi-los? Se mudar a pretensão de validade a que se adere é condição do acordo discursivo, e essa mudança é a correção de um erro, portanto, uma aprendizagem, logo, novamente, a aprendizagem é parte constitutiva de todo e qualquer discurso exitoso.

Se o processo argumentativo implica aprendizagem, por que não, por outra parte, envolver também o ensino ou didática, em que a explicação do significado é necessária para as partes litigantes se esclarecerem (e aprenderem)? Mühl (2008: 136) afirma que “toda a ação comunicativa é também ação educativa”, com o sentido de que a força vinculante, ilocucionária que integra os interlocutores, os compromete ao que for

²⁹ Itálico de Habermas.

necessário para a obtenção de entendimento (ou acordo), inclusive ensinar e aprender. A busca pelo consenso, aponta Gomes (2007) na mesma direção, possui força normativa consequente para a educação em geral e o agir pedagógico especificamente. Ao fim do terceiro capítulo, poder-se-á incluir essas considerações no âmbito da resposta à problemática aqui assumida, sob a forma da inscrição da aprendizagem no entendimento.

Se se pode considerar o conceito de aprendizagem como um conceito cujo sentido se inscreve na racionalidade comunicativa, ou seja, na ausência de coerção, na possibilidade de livre análise de argumentos e na simetria quanto ao direito de dizer “não”, então logicamente se pode dizer que a aprendizagem não é decorrência de ação estratégica ou mero efeito. Habermas (1989: 50), ao caracterizar o conceito de aprendizagem, já referido acima, coloca o seguinte.

Este baseia-se nas seguintes suposições: primeiro, a suposição de que o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem; depois, que o aprendido é um processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido; e, finalmente, que o processo de aprendizagem é guiado pelos discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.

Com essa citação, fica claro o caráter estruturalmente comunicativo (mais exatamente, discursivo) e não estratégico da aprendizagem: se o sujeito que aprende está ativamente engajado em resolver um problema, e para tanto é guiado pelo seu próprio discernimento, então esse conceito de aprendizagem não pode ser reduzido a mero efeito provocado por uma técnica eficaz. Se a ação pedagógica é considerada como a ação que visa à aprendizagem, e, no entanto, comporta um elemento aparentemente estratégico, então o faz de algum modo compatível com um modelo comunicativo de ação. A elucidação desse aparente estratégico é muito importante para a compreensão da ação pedagógica, pois ao mesmo tempo em que permite excluí-la de um reducionismo tecnicista, resguarda sua especificidade – o didático. Ao que parece, compreender este didático enquanto uso da linguagem é o que permite elucidar a dificuldade do aparente estratégico da ação pedagógica.

Assim, põe-se o desafio de explicar como, no processo educacional encarnado na ação pedagógica, é possível a convivência harmônica entre a simetria de quem interage comunicativamente e a assimetria de quem age segundo papéis diferentes. Mais

exatamente, cabe explicar a aprendizagem não enquanto consequência de uma interação espontânea, mas de uma ação engendrada, ou seja, a partir de processos didáticos. A prática comunicativa cotidiana certamente envolve aprendizagens, mas não esgota o problema da ação pedagógica, o qual se refere não ao mero conceito de aprendizagem, mas sim à aprendizagem pedagogicamente situada, entre professor e alunos.

Cabe ainda, no presente capítulo, apresentar os tipos de discurso, já mencionados anteriormente.

2.3.5. Tipos de discurso

O discurso é a tematização argumentativa de determinada pretensão de validade considerada pelos participantes como a origem da falta de entendimento ou coordenação comunicativa. É preciso considerar que as pretensões de validade podem estar dirigidas, na “geografia formal” habermasiana, a um ou mais mundos. Conforme já apresentado acima, toda ação é uma manifestação simbólica em referência a, no mínimo, um mundo. Esses mundos formais, pressupostos internos do agir, seriam três: objetivo (estados de coisas), social (normas) e subjetivo (estados íntimos). Portanto, na ação social está em jogo o “engate” dos planos dos atores no eixo comum dos mundos formais. Se importa apenas o mundo objetivo, trata-se de ação estratégica; se também o social, é ação regulada por normas; se também o subjetivo, é ação dramaturgica; se estão em jogo os três mundos, eis a ação comunicativa. A ruptura com a prática cotidiana é a experiência compartilhada da não coordenação intersubjetiva, estando ela circunscrita tematicamente a determinado mundo formal. O desacordo se organiza segundo a divisão entre objetivo, social ou subjetivo, ou seja, entre verdade, correção e sinceridade. Ao desempenho das pretensões de verdade, Habermas denomina discurso teórico e ao das pretensões de correção, discurso prático. A pretensão de sinceridade não é resgatável discursivamente, apenas constatável pela coerência no conjunto das ações. Há também um quarto tipo de discurso, o explicativo, no qual se procura esclarecer determinado significado da expressão linguística em si. Estes tipos de discurso ou fala argumentativa serão apresentados a seguir.

2.3.5.1. Discurso teórico

A apresentação de argumentos em defesa da verdade de estados de coisas constitui o discurso teórico, tendo a forma ‘É verdade que p’. Tal processo pode ser o prosseguimento reflexivo tanto de certas ações estratégicas, quanto da ação

comunicativa, pois em ambas está em jogo a pretensão de verdade. Há ações estratégicas em que é possível uma alternância com a racionalidade comunicativa, passando ao discurso. É o caso de ações institucionais cujos procedimentos padronizados se deparam com algum entrave e são questionados, devendo os concernidos entrarem em interação discursiva para resolverem a pendência em torno da eficácia técnica, que há de pressupor pretensões de verdade.

Já na ação comunicativa, é trivial a necessidade de desempenhar a racionalidade das pretensões veritativas, pois se trata de explicitar o que não permitiu o entendimento naquilo em que se pressupunha a existência de estados de coisas. No discurso teórico, estão em jogo interpretações de percepções, sejam do sujeito em questão, sejam mais diretamente do repertório cultural ou mundo da vida, pois, ao se discutir pretensões de verdade, o que se está tematizando é o que as coisas são e, por suposto, o que não são. Portanto, o discurso teórico problematiza reflexivamente o conteúdo proposicional de cunho constativo, que expressa diretamente uma percepção de um fragmento da realidade.

Por fim, o discurso teórico, ao considerar o mundo apenas enquanto pressuposto formal da ação, fica bastante exonerado ou distanciado da ação cotidiana, pois o mundo objetivo é o mais elementar, é por assim dizer o alicerce simbólico da existência humana. Estando em cheque o conteúdo deste mundo, a ação há de se tornar naturalmente mais reflexiva, pois o que há de mais concreto está em suspenso.

2.3.5.2. Discurso prático

O discurso prático, em que ocorre a tematização e argumentação acerca das pretensões de correção das normas sociais, mereceu um tratamento diferenciado por parte de Habermas. Isso pode ser verificado na quantidade de textos em que o tema é abordado e também no fato de ter definido um campo próprio – a Ética do Discurso. Sua forma é ‘A norma p deve ser seguida’. Na argumentação prática, o que é trazido à tona é o conteúdo ilocucionário das interações, sempre perpassado pela tradição social de um mundo da vida. A ação regulada por normas e a ação comunicativa podem obter prosseguimento no discurso prático, pois ambas se referem ao mundo social, muito embora na primeira esta referência ainda seja, de certo modo, por demais substancializada e pouco formalizada.

O texto em que Habermas mais se dedica a apresentar sistematicamente o discurso prático ou Ética do Discurso é *Notas Programáticas para a Fundamentação de*

uma Ética do Discurso, terceiro capítulo de *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989). Nesse texto, são introduzidos sistematicamente os princípios (U) e (D), que regulam a obtenção de acordo nos discursos práticos.

O princípio (U) estabelece que uma norma só é válida se todos os participantes, ao anteciparem as consequências e efeitos colaterais de ser ela universalmente seguida, ainda assim assentirem a ela. É claro que a validade das normas estará, assim, sempre limitada à possibilidade de antecipação de consequências, daí sua suscetibilidade de correção diante de novas antecipações. O discurso prático, sob o ângulo desse princípio, é uma discussão sobre interpretações quanto às consequências do seguimento da norma em questão. Mas (U) ainda não expressa a ética do discurso; é apenas uma regra de argumentação. A ideia da ética do discurso, segundo Habermas, é melhor exprimida pelo princípio (D). Tal princípio consiste em que

uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma.³⁰ (Habermas, 1989: 86)

Portanto, a pretensão de correção mesma, a rigor, já precisa estar disponível à tematização pelos concernidos. Se uma norma social não puder ser resgatada discursivamente pelos concernidos e, logo, o acordo quanto a ela estiver vedado, não se deve com ela pretender validade. A validade de uma norma existe se, e somente se, for objeto de acordo dos concernidos.

É preciso se abordar também a relação do discurso prático com o mundo, distinta da que existe no discurso teórico. O nível de exoneração do discurso prático quanto às pressões da ação é menor e mais frágil que o do teórico. Isso porque

[...] com as normas controvertíveis, fica afetado o equilíbrio das relações de reconhecimento. A controvérsia em torno das normas permanece arraigada, mesmo quando conduzida com meios discursivos, na “luta pelo reconhecimento”. (Habermas, 1989: 128)

A diferença do tipo de relações dos atores com o mundo social fica mais clara ao se considerá-las sob a ótica das atitudes linguísticas. A relação dos atores com o mundo objetivo se dá através de atitude objetivante, em que se formulam enunciados na posição da 3ª pessoa, ao modo de observadores. Já a relação com o mundo social ocorre em atitude realizativa, em que a linguagem é utilizada na 1ª e 2ª pessoas, pressupondo

³⁰ Itálico de Habermas.

necessariamente um *alter* que, em tese, poderá assentir ou não. É diferente problematizar o que já é dado sob certo distanciamento, daquilo que se põe na interdependência da relação interpessoal. Enquanto a relação com o mundo objetivo se manifesta em ação estratégica, monológica, a relação com o mundo social instaura primeiramente a ação regulada por normas, cujo sucesso é o reforço da pertença a um mundo de tradições coletivas. A suspensão de juízo acerca do mundo social instabiliza muito mais os interlocutores do que a que se refere ao mundo objetivo, apesar de este ser logicamente mais elementar em qualquer tipo de ação. Suspender uma relação de observação é menos traumático que fazê-lo com uma relação de pertencimento, ou, conforme diz Habermas, de luta pelo reconhecimento. Não à toa, nas sociedades tradicionais, o exílio era uma punição terrível. O discurso prático, ao problematizar o mundo social, apesar de objetualizar a norma, dificilmente consegue fazê-lo no que toca à pertença tradicional a um mundo familiar mediante a norma. Daí surge o princípio (U) sob luz um pouco diferente, a de que se não for considerado até mesmo a questão do abalo à integração social proveniente das novas normas, elas ainda não poderão obter a validade. Outra conclusão é que o aspecto fático dos discursos práticos exige maior compensação institucional para que ocorram, pois, às coerções da ação, se acrescem as internas à própria natureza desse tipo de argumentação.

2.3.5.3. Discurso explicativo

O discurso explicativo é diferente dos dois anteriores, pois ele não problematiza uma pretensão referente ao mundo, e sim ao uso mesmo da linguagem, o *médium* das relações com o mundo, constitutivas das ações que interessam a Habermas. Devido a essa diferença, desde a década de 1970 o filósofo tem conferido ao discurso explicativo um estatuto duplo, ora pressuposto da comunicação, ora pretensão universal de validade atrelada a atos de fala, portanto tematizável no discurso. No texto *O que significa pragmática universal* (1994: 357), de 1976, constata-se tal duplicidade, pois ao passo que afirma a impossibilidade da comunicação *já vir indicando* o tema da inteligibilidade, prevê a possibilidade de perda da inteligibilidade ao longo da comunicação e, para resolver tal problema, apresenta o então denominado *discurso hermenêutico*.

Ciertamente que no puede haber un modo de comunicación en que se subraye como tema la inteligibilidad de una expresión: pues todo acto de habla tiene que cumplir en cierto modo el presupuesto de

ser inteligible. Si la *inteligibilidad* de cualquier comunicación *se viene abajo*, entonces la exigencia de inteligibilidad sólo puede convertirse en tema con el tránsito a un discurso hermenéutico (y ello, naturalmente, en conexión con correspondiente sistema de lenguaje).

A rigor, a inteligibilidade é tomada pelos interlocutores, em primeiro lugar, como condição pressuposta da comunicação e, apenas em segundo lugar, em caso de necessidade, como pretensão desempenhável ou tematizável. A inteligibilidade dos atos de fala, sob o ângulo da primeira pessoa é pressuposta, até que pelo dissentimento por parte de uma segunda pessoa se descobre ser ela, afinal, também tematizável. Se a ação pedagógica está inscrita no discurso explicativo, como se propõe aqui, quiçá isso permita compreender ao menos um aspecto das resistências que muitas vezes nela ocorrem, possíveis esquivas à sempre inesperada, da perspectiva da 1ª pessoa, ausência de inteligibilidade.

Na *Teoria da Ação Comunicativa* (1988a: 42), a fonte principal do presente trabalho, Habermas reafirma a inteligibilidade como pretensão universal de validade e, junto, define o estatuto do discurso explicativo.

En un nivel distinto pero también reflexivo tenemos, por último, la forma de comportamiento de un intérprete que ante dificultades de comprensión tenaces, se ve movido, para ponerles remedio, a convertir en objeto de comunicación los medios mismos de entenderse. Llamamos racional a una persona que se muestra dispuesta al entendimiento y que ante las perturbaciones de la comunicación reacciona reflexionando sobre las reglas lingüísticas. [...] el *discurso explicativo* es una forma de argumentación en que ya no se supone o se niega ingenuamente que las expresiones simbólicas sean inteligibles, estén bien formadas o sean correctas, sino que el asunto se convierte en tema como una <<pretensión de validez>> controvertida.

Vale atentar para as diferentes designações empregadas nas duas citações logo acima: na primeira, *discurso hermenéutico* e, na segunda, *discurso explicativo*. Tal diferença interessa ao se considerar, à luz da tradição denominada de ‘ciências do espírito’ (*Geisteswissenschaften*), o caráter de um discurso denominado *explicativo* que, no entanto, interpreta o sentido. Essa linha de estudos tornou clássica a distinção entre as ciências da natureza, cujo procedimento seria a explicação causal, e as ciências do

espírito (ou humanas), cujo procedimento seria a compreensão do sentido ou interpretação. Ora, ‘hermenêutica’, desde o século XIX, é como se chama a disciplina que trata da interpretação ou compreensão do sentido em geral. Então fica claro que Habermas, com o discurso explicativo, refere-se a um discurso hermenêutico que, para compreender o significado, há de *explicar* as regras linguísticas à base do ato de fala a ser elucidado. A expressão ‘discurso explicativo’ foi preferida no presente trabalho, constando até em seu subtítulo, em detrimento de ‘discurso hermenêutico’, por ter sido adotada na obra-fonte aqui considerada, sendo também a última designação adotada por Habermas.

Recentemente, embora venha dando mais enfoque ao tema no âmbito da teoria do significado, ou seja, do ponto de vista dos pressupostos da comunicação, Habermas ainda considera a possibilidade de tematização da inteligibilidade, como se pode constatar no seguinte excerto (Habermas, 2003: 92), através da expressão ‘dudar de la inteligibilidad’.

[...] esta estrutura discursiva interna del entendimiento sólo aparece en primer plano cuando existe la oportunidad de dudar de la inteligibilidad o la validez de un acto de habla.

A tematização da inteligibilidade, assim, está mais associada à 2ª pessoa (*alter*), ou seja, ao ouvinte dos proferimentos, do que à 1ª pessoa (*ego*), o falante, que ingenuamente, nas palavras de Habermas, a pressupõe. Daí a conexão do discurso explicativo com o entendimento, o *télos* da linguagem humana: se a coordenação comunicativa de planos de ação (entendimento) implica a descentração das perspectivas dos atores (*ego* e *alter*); se o discurso explicativo se afigura a *ego* como um choque provocado por *alter* em pressupostos elementares e até então irrefletidos; então a coordenação comunicativa implicada no discurso explicativo explicita sobremaneira seu caráter evolutivo, ou seja, de descentramento, pois o outro (*alter*) nela exerce o papel de protagonista, de desencadeador efetivo da interação. No discurso explicativo, o entendimento é claramente decorrente da abertura de *ego*, que *a priori* considera suas manifestações inteligíveis, a *alter*, que, ao recusar o proferimento ofertado devido à ininteligibilidade, ao mesmo tempo recusa certa “naturalização” da inteligibilidade, veiculada conjuntamente pelo falante. Portanto, nesse modo de discurso o caráter intersubjetivo da validade, da busca por entendimento, fica bastante explícito. Eis a conexão com o contexto teórico da ação comunicativa, o que legitima o projeto do

presente trabalho de compatibilizar ação comunicativa e ação pedagógica mediante o discurso explicativo.

Feita essa ponderação acerca do estatuto do conceito de discurso explicativo, passa-se à exposição de seus traços principais. A pretensão tematizada pelo discurso explicativo é a de inteligibilidade, cujo desempenho se dá por explicações do significado. Os participantes entram em discurso explicativo não pelo dissenso quanto à verdade ou correção veiculada nas ações, mas por essas ações não serem inteligíveis ou compreensíveis para o destinatário. Trata-se, portanto, de uma pretensão cuja satisfação é anterior às demais³¹, pois não é possível o entendimento linguístico quanto ao mundo, se não houver antes o entendimento quanto à linguagem com a qual se fala sobre o mundo (objetivo ou social). Como afirma Habermas (2004: 108), “[...] o ato de fala deve primeiro ser compreendido pelo ouvinte e então – se possível – aceito”.

Vale dizer que, como para Habermas o significado é internamente conectado à validade, então não é preciso restringir essa modalidade de discurso apenas à elucidação semântica ou sintática, mas também à pragmática. Além de explicações triviais, como a conjugação de determinado verbo em uma oração (sintaxe), ou o significado de determinada expressão (semântica), pode-se também tematizar o sentido de certo uso da linguagem e não de outro, ou seja, o significado de um conteúdo ilocucionário.

O entendimento sobre a linguagem, finalidade desse tipo de discurso, deve ser suficiente para o desempenho explicativo do seu próprio uso; do contrário não haverá, para todos os efeitos, condição alguma para o entendimento, pois as demais dependem de um uso compartilhado da linguagem. Assim, se todo discurso é o prosseguimento reflexivo da ação comunicativa, ou seja, ação em que há a menção direta da reflexividade, então o discurso explicativo é o mais reflexivo de todos, ou, no mínimo, reflexivo em um sentido diferente dos demais. O discurso explicativo é, por assim dizer, a reflexividade vergar-se sobre si mesma em sua forma, abstraindo do conteúdo referente ao mundo. *Explicar é o uso da linguagem para clarear o uso da linguagem. É reformular determinado proferimento ou ato de fala, sem mudar suas pretensões de validade básicas, de modo a que seu sentido, então, se torne inteligível ao ouvinte.*

Outro ponto importante é a relação do discurso explicativo com o mundo. Pela mesma razão que ele pressupõe um uso da linguagem especialmente reflexivo, sua

³¹ Mesmo considerando a inteligibilidade enquanto pretensão de validade, ou seja, conteúdo ilocucionário tematizável, e não enquanto mera condição da comunicação, ela não deixa de ser condição para as demais pretensões de validade.

relação com o mundo é especialmente exonerada. Recapitulando, o discurso teórico, ao tematizar o mundo objetivo, está intrinsecamente bastante exonerado, pois a atitude de quem fala acerca deste mundo é a objetivante, ou seja, do observador não implicado; se é não implicado, já chega no discurso parcialmente exonerado. Por outro lado, o discurso prático tematiza o mundo social, ou seja, das normas que incluem ou excluem o indivíduo em uma comunidade; portanto, está em jogo atitude de profunda implicação dos sujeitos, sendo muito difícil a exoneração da ação necessária ao argumentar. Inclusive Habermas (2004), mais recentemente, distingue a ação comunicativa em que há referência ao mundo social, de outra em que não há, pelo adjetivo ‘forte’, sendo a outra, ‘fraca’. O discurso explicativo, por sua vez, tematiza não um mundo, mas a linguagem com que os interlocutores se referem a ele. Os compromissos contraídos pelos participantes, em um discurso desse tipo, é de natureza mais abstrata, pois não dizem respeito ao prosseguimento direto de uma ação social, e sim à obtenção de condições anteriores, pré-requisitos, aos outros tipos de discurso e até a quaisquer ações linguísticas. Portanto, a situação de fala em que transcorre um discurso explicativo é *sui generis*; uma espécie de limbo ou vácuo em que a tematização é muito mais livre, pois é uma questão de inteligibilidade, e não de verdade ou de correção, a exigir compromissos tão-somente indiretos com o mundo. O compromisso dos que produzem argumentos explicativos é com a clareza da fala e da escuta, ou seja, do *médium* linguístico, de certa forma muito mais leve que os demais tipos. Claro que toda fala supõe referência ao mundo, porém, o discurso explicativo acentua a inteligibilidade do referir ou representar, ficando o pólo do mundo em segundo plano.

O discurso explicativo é o que encaminhará à compreensão da ação pedagógica, não externamente, mas internamente, devido à estrutura normativa que ela compartilha com ele, ou seja, o mesmo tipo de uso da linguagem. Compreender a ação pedagógica passa por compreender o “lugar” da educação na linguagem, ou seja, em função de um uso da linguagem que possui, necessariamente, implicações no sentido de relações com o mundo. Tanto na educação em geral, quanto na ação pedagógica, há um uso da linguagem que se caracteriza por uma relação indireta com o mundo e direta consigo mesma, pois o lugar da educação, sendo o lugar da aprendizagem, é o lugar do falível, do criticável, cuja possibilidade está na linguagem que permite pressupor mundos formais, sobre os quais se pode errar. Então o processo de aprendizagem do uso discursivo da linguagem precisa atender às normas do discurso, porém de modo

progressivamente auto-corretivo, ação cujo perfil parece estar suficientemente contemplado pelo discurso explicativo. Isso será retomado sistematicamente a seguir.

No capítulo seguinte, serão apresentados argumentos indicando conexões internas entre discurso e ação pedagógica. O procedimento será analisar a ação pedagógica a partir de certos aspectos estruturais do discurso, especificamente o explicativo.

3. ANALÍTICA DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Analítica, na tradição filosófica, significa o método da decomposição (análise) lógica e sistemática da forma dos conceitos, a fim de esclarecê-los, em seus elementos. Foi introduzido por Aristóteles e utilizado, dentre outros, por Descartes e Kant. No desenvolvimento dos estudos para a presente tese, esse termo pareceu o que melhor expressava a intenção básica da tarefa de análise da ação pedagógica. Essa analítica foi constituída em atitude performativa, de participante, nas práticas comunicativas cotidianas, no caso, em situação pedagógica. Como diz Martini (2000: 178), articula-se “reconstrução racional filosófica e investigação participativa reflexiva”. Ser emissor e destinatário de atos de fala é o único modo de compreendê-los em suas dimensões constituintes, em seu sentido pragmático, no uso da linguagem. Trata-se portanto de uma *analítica pragmática*, pois se analisa um tipo de ação a partir da participação nessa ação. Apesar do trabalho ser estritamente teórico, pois não há investigação empírica, é uma analítica diferente da tradicional, pois a ação pedagógica integra teoria e prática: a analítica de uma ação em termos de uso intersubjetivo da linguagem, o qual também visa a aprendizagem desse. Há uma auto-referencialidade ou reflexividade, peculiar da ação pedagógica, integrando teoria e prática na didática e na aprendizagem. Embora a expressão ‘analítica’ se aplique, pois se trata de decomposição da forma de um conceito, o objeto deste conceito não é puro, em sentido kantiano, então, seu uso não é trivial. É a analítica de um conceito do qual, em sua acepção comunicativa, faz parte o mundo da vida.

Esse capítulo visa à exposição sistemática da seguinte tese, dadas as pré-condições conceituais no capítulo anterior: *a ação pedagógica é ação comunicativa, porém em modo reflexivo, ou seja, discurso*. É preciso esclarecer o modo em que a ação pedagógica é comunicativa, e isso implica enfrentar o já clássico problema da compatibilidade entre simetria comunicativa e assimetria pedagógica. O enfrentamento de tal problema, conforme será proposto em seguida, permitirá tecer considerações sobre a natureza e as possibilidades do pedagógico em termos pragmáticos, ou seja, de uso da linguagem, bem como abordar outro problema, interno a esse, a saber, o estratégico aparente da ação pedagógica.

O plano geral dessa analítica se estrutura segundo os elementos da forma de toda ação, para Habermas, inclusive a comunicativa – a teleologia, ou seja, a articulação entre meios e fim. A relação entre ação pedagógica e ação comunicativa é estabelecida tanto a partir dos meios, quanto do fim (*télos*) da ação comunicativa. Por um lado, ela se coordena pelo uso da linguagem que toma reflexivamente os meios da ação comunicativa, ou seja, o discurso. Por outro lado, é o fim da ação comunicativa – o entendimento – que exige aprendizagem; o entendimento supõe a possibilidade dos interlocutores aprenderem uns com os outros, garantida pela reflexividade da linguagem. Então, sob este aspecto, a ação pedagógica seria a ação comunicativa em que se enfatizam os processos de aprendizagem, nela implícitos³². Porém, novamente, estes processos de aprendizagem ocorrem sob as regras exigentes do discurso. Assim como, na ação, os meios se articulam com o fim, a análise da ação pedagógica a partir dos meios da comunicativa entrosa-se à análise quanto ao fim. O último item do capítulo aborda diretamente a relação entre ação pedagógica e ação comunicativa, a qual constitui o âmago do problema.

No primeiro capítulo, foi apresentada a problemática que se estuda aqui, a saber, a que envolve a definição do pedagógico no âmbito da teoria da ação comunicativa de Habermas. Abordou-se a literatura acerca desse tema e se apontou para um movimento evolutivo de circunscrição conceitual da ‘ação pedagógica’, desde a combinação entre comunicativo e estratégico, até processo argumentativo, sem que se tenha chegado à caracterização precisa desse pedagógico. Também as poucas menções da ação pedagógica nas obras de Habermas foram apresentadas, a título de balizadores à abordagem aqui realizada.

No segundo capítulo, tratou-se de reconstruir elementos da teoria da ação comunicativa, especificamente atinentes à teoria do discurso, tendo em vista o trabalho a ser realizado no presente capítulo, a saber, analisar a ação pedagógica a partir do conceito de discurso e caracterizar a ação pedagógica enquanto uso comunicativo da linguagem, ou dentro de um modelo comunicativo de ação.

³² Daí ser a ação comunicativa também ação educativa, pois ela implica processos de aprendizagem. A relação entre ação educativa e ação pedagógica seria análoga a entre ação comunicativa e discurso: o tipo de menção da reflexividade implicada, indireta nas primeiras e direta nas segundas.

No presente capítulo, será seguido o seguinte percurso de exposição ou fio condutor: retoma-se a inter-relação entre racionalidade e aprendizagem na teoria da ação comunicativa; situa-se a aprendizagem no que se propõe ser o momento assimétrico do discurso; estabelece-se relação entre esse momento assimétrico do discurso e a argumentação explicativa, bem como o papel da pretensão de inteligibilidade nesse contexto; recupera-se o discurso explicativo enquanto uso da linguagem e relação com o mundo; passa-se à *situação pedagógica*, a situação de fala específica desse momento assimétrico, bem como as relações desta com o mundo da vida e o sistema; chega-se à ação pedagógica enquanto coordenação entre ação docente e ação discente; especifica-se a ação pedagógica pela tematização didática ou uso didático da linguagem; por fim, expõe-se a ação pedagógica enquanto ação orientada à aprendizagem, e, assim, oferece-se resposta ao problema enfrentado no presente trabalho, bem como uma síntese final da tese, indicando proposta de relação entre ação pedagógica e ação comunicativa.

3.1. Racionalidade e aprendizagem

Conforme já foi visto no capítulo anterior, para Habermas, racionalidade e aprendizagem estão mutuamente imbricadas: se por um lado a racionalidade pressupõe contrafaticamente a possibilidade de aprendizagem, por outro, a aprendizagem exige faticamente a racionalidade. A ação de dar razões é contígua à identificação e correção de erros, que demandam aprendizagem. Dão-se razões para identificar e corrigir erros, ou seja, para que se aprenda. A aprendizagem ocupa um lugar não periférico, mas central, na teoria da ação comunicativa. O presente item retomará esse tópico, tendo em vista estabelecer o ponto de partida ou nexos inicial da argumentação que levará à análise da ação pedagógica: o lugar ocupado pela aprendizagem na teoria da ação comunicativa demarca também o da ação pedagógica.

No início da *Teoria da Ação Comunicativa*, a racionalidade é definida não como propriedade do saber, mas sim como propriedade do uso do saber. Racionalidade, para Habermas, é inextricável ao ato de dar razões. O predicado ‘racional’ se associa às expressões pretendentes à validade intersubjetiva, bem como aos atores que as proferem. Pretendentes, pois falíveis, já que o conteúdo proposicional há de ser relacionado com uma “realidade que nos resiste” (Habermas, 2004: 105), os fatos do

mundo objetivo. A oferta de um proferimento será aceita ou não dependendo do modo com que o ouvinte compreende seu significado, ou seja, a relação do proferimento com a realidade. Considere-se o seguinte excerto de Habermas:

Una manifestación cumple los presupuestos de la racionalidad si y sólo si encarna un saber falible guardando así una relación con el mundo objetivo, esto es, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. [...] por la vía de una pretensión transubjetiva de validez que para cualquier observador o destinatario tenga el mismo significado que para el sujeto agente. Y de modo correspondiente utilizamos la expresión “racional” como predicado disposicional aplicable a las personas de las que cabe esperar, sobre todo en situaciones difíciles, tales manifestaciones. (Habermas, 1988a: 26)

Uma manifestação, portanto, só é racional se expressar um saber falível e acessível ao ajuizamento objetivo; ou seja, se assumir a forma de pretensão de validade dirigida de *ego* a *alter*. Tal definição se estende também à pessoa que assim se manifesta, atuando simbolicamente “descolada” do mundo, abstraindo da experiência que lhe pressiona permanentemente. A racionalidade, para Habermas, está não na relação do sujeito com o objeto, mas na ação intersubjetiva orientada ao entendimento quanto ao mundo. Racional é dirigir-se ao outro através de referência falível à realidade, fazendo uso comunicativo da linguagem. “Atribuimos racionalidad a todos los sujetos que se orientan con vistas a un entendimiento [...] en que ponen a la base de sus operaciones interpretativas [...] una comprensión decentrada del mundo” (Habermas, 1988a: 186-7). O racional equivale ao descentrado, presente na busca conjunta pelo saber válido, ciente dos próprios limites, ou seja, da falibilidade.

Se a falibilidade é pressuposta na racionalidade, a aprendizagem é a esta internamente relacionada, indissociável. A mesma falibilidade que é condição da racionalidade e conduz ao discurso enquanto instância recursiva é a que permite e indica a necessidade de aprendizagem para a correção dos erros e ampliação dos saberes. Assim, tem-se a seguinte sequência de conexões aproximando racionalidade e aprendizagem: se as manifestações são racionais, pressupõe-se sua falibilidade; se se pressupõe sua falibilidade, pressupõe-se que são passíveis de erro; se se pressupõe que são passíveis de erro, pressupõe-se que são passíveis de correção; se se pressupõe que são passíveis de correção, pressupõe-se que são passíveis de aprendizagem.

Daí Habermas afirmar que “Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores” (1988a: 43), “El concepto de fundamentación [racionalidade] va intimamente unido al de aprendizaje” (1988a: 37) e a racionalidade “permanece contingente si no va a su vez intimamente conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos” (1988a: 37-8). Se a base da racionalidade habermasiana é a falibilidade ou a pressuposição da possibilidade de erro, então a garantia da não-contingência dessa racionalidade ou da validade das manifestações está no vínculo da mesma com a aprendizagem. A aprendizagem justifica a não-contingência da racionalidade, o fundamento (não-metafísico) da validade. Desconsiderando a aprendizagem, não se teria como discernir entre o entendimento real, manifestação racional por excelência, e a ação estratégica, encoberta, de fazer uma “aliança” com fins instrumentais e sem, necessariamente, considerar e/ou assentir às pretensões de validade em jogo. A aprendizagem é o que chancela a racionalidade das manifestações e dos atores.

Estando estabelecida a relação genérica entre racionalidade e aprendizagem na teoria da ação comunicativa, ao menos no que diz respeito aos fins deste trabalho, passa-se à questão mais específica da relação entre discurso, enquanto ação em que a racionalidade é explicitada, e aprendizagem.

3.2. A assimetria enquanto momento do discurso

Se, por um lado, o racional é o falível, o passível de erro, por outro a correção desse erro tem lugar não na ação comunicativa enquanto prática cotidiana, mas sim em seu modo reflexivo, o discurso.

Retomando o capítulo anterior, a não obtenção do entendimento, admitindo-se a hipótese de erro nas pretensões de verdade ou de correção, pode ser enfrentada por meio de uma mudança de atitude e de uso da linguagem, apesar de permanecer a orientação básica ao entendimento. Os interlocutores adotam outro modo de atitude realizativa em que procuram objetualizar *tudo o que for necessário* nas pretensões de validade para clarear o que está impedindo a obtenção do entendimento. A atitude é a hipotética, pois ocorre a suspensão temporária de juízo acerca da validade, abstendo-se os interlocutores, por hora, de posicionar-se com ‘sim’ ou ‘não’, tomando os conteúdos das

manifestações, sejam proposicionais ou ilocucionários, ao modo de hipóteses, de construtos simbólicos possivelmente verdadeiros e/ou corretos.

Uma pressuposição normativa básica do discurso é a *simetria* dos interlocutores, é dizer, a ausência de coerções de toda e qualquer natureza que imponha alguma desigualdade nas condições de participação dos mesmos na busca do acordo discursivo. Todos os participantes no discurso devem poder atuar como falantes e ouvintes de argumentos, o que implica a competência comunicativa suficientemente desenvolvida, tanto para formar proferimentos com sentido (sintaxe e gramática) e pertinência situacional (pragmática), quanto para compreender os formados pelos demais. Da mesma forma, implica a inexistência de referenciais sócio-culturais que acarretem distorções sistemáticas na comunicação, o que também criaria diferenciais nas condições de participação. Ou seja, é necessário que o desenvolvimento da competência comunicativa, ou as condições para a obtenção do entendimento, de cada um dos participantes seja similar. Tal similaridade de competências comunicativas dos participantes é a simetria pressuposta no discurso.

Contudo, as diferenças que levam os interlocutores à argumentação, ou discurso, à medida que demandam identificação e correção de erros por parte de alguns ou de todos, exige também a aprendizagem. Porém, se uma parte precisa aprender com a outra, difícil negar que existe aí algo de assimetria, no âmago do discurso enquanto processo. *A necessidade de aprendizagem decorre da assimetria nas condições para obtenção do entendimento; e todo discurso implica necessidade de aprendizagem.* A plausibilidade disso aparece ao se considerar o que ocorre quando se obtém sucesso no discurso: o óbice ao entendimento é identificado, analisado e esclarecido, e as partes entram em acordo quanto à verdade e/ou correção da questão. Porém, se antes o entendimento não aconteceu e depois sim, é porque alguma das partes (ou todas) considerou estar errada e corrigiu esses erros com a análise realizada na tematização; logo, o entendimento ou acordo discursivo é devido à obtenção de aprendizagem.

Apesar da pressuposição contrafática de simetria, a existência fática de assimetria é também constituinte do discurso, na figura do momento em que a identificação dos óbices ao entendimento, ou seja, dos erros a serem corrigidos, aponta para a necessidade de aprendizagem e, portanto, instaura-se uma interação assimétrica. O sucesso da argumentação precisa da aprendizagem; portanto, a assimetria tem inevitavelmente um lugar no discurso. Assim, o *discurso possui um momento assimétrico*, no qual a linguagem é utilizada de modo específico, adequado ao tipo de

tematização necessária à obtenção de aprendizagem entre interlocutores em situação assimétrica de não-entendimento. O conceito de discurso, portanto, embora pressuponha simetria entre os participantes no sentido da possibilidade de se alcançar o acordo, implica, em outro sentido, a assimetria existente entre os que necessitam aprender. À medida que a aprendizagem é condição para a obtenção do acordo discursivo, até mesmo por ser ela, no fundo, o motivo do assentimento livre, racionalmente motivado, forçosamente há de se admitir um momento assimétrico necessário no processo do discurso.

Esse momento assimétrico do discurso, em que os interlocutores se movem orientados à aprendizagem, enquanto *télos* intermediário ao entendimento, delimita e origina a ação pedagógica conforme aqui se está propondo. Apesar da orientação do discurso ser ao entendimento, quando o óbice a este fim for uma necessidade de aprendizagem, a orientação dos interlocutores há de restringir mais o foco, tomando-a ao modo de finalidade média, menor, porém necessária. A ação pedagógica é uma espécie de *recorte* de parte do discurso, um tipo de ação interna ao discurso, dele dependente, nele inscrita, que possui sentido apenas nesse âmbito. Em linhas iniciais, *a ação orientada à aprendizagem*, instaurada exclusivamente em situação discursiva, dada a relação interna existente entre discurso e aprendizagem, *é a ação pedagógica*.

Se o discurso tem um momento assimétrico necessário, orientado à aprendizagem, e nele se instaura a ação pedagógica, então o problema da incompatibilidade simetria-assimetria já começa a receber outro enfoque, pois a assimetria do discurso, sendo este a ação comunicativa com meios reflexivos, é compatível com a ação comunicativa. Trata-se aqui de analisar esse meandro dentro do discurso, no qual assimetria e simetria são compatíveis. Aliás, o discurso é o foro para resolver as assimetrias surgidas na prática da ação comunicativa.

Antes de se entrar diretamente nestes aspectos do núcleo problemático do presente trabalho, e até para se conseguir fazê-lo posteriormente, convém avançar o próximo passo na construção do conceito de ação pedagógica, no que se refere à contribuição do discurso explicativo. A inscrição da ação pedagógica no discurso, considera-se, é derivada mais exatamente do uso explicativo da linguagem. É o que se apresenta a seguir.

3.3. Discurso explicativo e ação pedagógica

O discurso, sendo fala argumentativa, subdivide-se em alguns tipos, de acordo com o tema: explicativo, teórico e prático. O discurso explicativo tematiza as pretensões de inteligibilidade dos proferimentos, ou seja, o significado da expressão linguística empregada. Ele acontece em função de problemas com a linguagem. O discurso teórico tematiza pretensões de verdade referentes aos fatos, motivado por problemas com o mundo objetivo. O discurso prático tematiza pretensões de correção, referentes às normas que regulam as relações interpessoais, devendo sua ocorrência a problemas no mundo social. Todos os tipos de discurso, se bem sucedidos, resolvem determinada assimetria e promovem a simetria que, por sua vez, possibilita o consenso ou acordo. A pretensão de inteligibilidade, no entanto, é anterior às demais, pois sem ser ela aceita as outras são impossíveis; ela é condição para as demais.

No capítulo anterior, procurou-se mostrar que o mecanismo de passagem da ação comunicativa ao discurso é da menção indireta da reflexividade para a menção direta, via objetualização ou tematização. Embora a ação comunicativa opere através de estrutura reflexiva – conteúdo ilocucionário orientando o conteúdo proposicional –, nela, a relação com o mundo é quase imediata, pois as pretensões de validade são problemáticas, tacitamente aceitas. Quando as pretensões de validade se tornam problemáticas elas são compreendidas pelos participantes enquanto pretensões propriamente ditas, ou seja, em seu caráter falível, hipotético, simbólico, linguístico enfim. No discurso, a mediação linguística para o entendimento, ou seja, entre os interlocutores e o mundo, surge “em cena” e se torna o “protagonista” da interação. A relação com o mundo se torna explicitamente mediada pela linguagem e o *télos* da interação se transfere do mundo para a linguagem, mesmo sendo esta utilizada em referência ao mundo. A reflexividade do discurso ocorre por menção direta; a tematização, procedimento discursivo por excelência, dá-se pela objetualização reflexiva (e auto-reflexiva, da reflexividade mesma) dos componentes das pretensões de validade problemáticas, bem como do que for óbice, em geral, para a obtenção do entendimento. Isso inclui tanto o que se refere ao(s) mundo(s), quanto o que se refere à linguagem, seja tratando da cultura, da sociedade ou da personalidade (componentes do mundo da vida).

Partindo do princípio de que a ação, para Habermas, dá-se no triângulo sujeito-sujeito-mundo, os discursos teórico e prático se voltam para o vértice ‘mundo’,

respectivamente objetivo e social; já o discurso explicativo atende os lados do triângulo que conectam os sujeitos entre si e com o mundo, ou seja, a linguagem. O discurso explicativo é diferente dos demais tipos, pois a classe de problemas que lhe motiva e instaura não está no mundo e sim na linguagem utilizada pelos sujeitos para expressarem suas relações com o mundo, o elemento mediador ou *médium* entre sujeitos e mundo. Essa diferenciação tem algumas implicações que se mostrarão importantes para a ação pedagógica, porém, antes, ainda algumas recapitulações.

O uso argumentativo da linguagem, ou discurso, consiste na tematização ou objetualização reflexiva dos objetos de dissenso ou óbices ao entendimento em geral que interromperam o fluxo normal de alguma ação comunicativa. Pode-se dizer que, de acordo com o tipo de objeto, este uso da linguagem apresenta variações.

A argumentação dirigida ao mundo objetivo – o discurso teórico – trata de fatos dos quais não se tem uma interpretação consensual, ou seja, verdadeira. Então, esse tipo de interação consiste na apresentação, pelos participantes, de provas da objetividade de sua interpretação de algum fato. Os interlocutores continuam engajados com o mundo, no caso o objetivo, mesmo considerando a exoneração quanto às pressões da experiência proveniente do discurso.

A argumentação dirigida ao mundo social – o discurso prático –, por sua vez, trata de normas das quais não se tem o consenso quanto à correção. Segundo os princípios da ética do discurso, esse tipo de interação consiste na apresentação, pelos participantes, de prospectivas ou antecipações das consequências do cumprimento da proposta de norma, procurando demonstrar que a mesma resolve o problema de interação em questão de modo satisfatório para todos os concernidos. A relação com o mundo, no caso o social, aqui, é bastante intensa, pois é muito difícil a exoneração de pressões do mundo social. Estar implicado em problemas do mundo social não é algo de que se pode facilmente abstrair para assumir atitude hipotética.

Finalmente, a argumentação dirigida às expressões linguísticas – o discurso explicativo – trata da compreensão do significado das manifestações ou proferimentos, ou seja, sua pretensão de inteligibilidade. É pré-requisito a qualquer interação a inteligibilidade das manifestações, ou seja, que todos os envolvidos compreendam, quanto à ação, o significado do conteúdo proposicional e do conteúdo ilocucionário. Não se trata aqui, ao contrário dos demais tipos de discurso ou interações argumentativas, de resolver problemas no mundo, mas sim o problema de tornar a manifestação inteligível, de facultar a apreensão do conteúdo da manifestação por parte

dos interlocutores. A tematização de quaisquer pretensões de validade só é possível se, antes, a pretensão de inteligibilidade tiver obtido o assentimento de todos. Em outras palavras, só se pode resolver problemas de ordem objetiva ou social se houver entendimento primeiro acerca da validade do vocabulário e do modo de interação que será empregado, por assim dizer, sua sintaxe, gramática e pragmática. A inteligibilidade é a primeira condição *sine qua non* da racionalidade, a condição lógica e pragmática dos demais usos da linguagem. Logo, é o recurso linguístico primeiro para a resolução de problemas, conforme será desenvolvido no sub-item a seguir.

3.3.1. Discurso explicativo, assimetria e aprendizagem

O momento assimétrico do discurso, seguindo o que foi exposto no item acima (3.2.), é uma interação envolvendo participantes em condições assimétricas, ou seja, com possibilidades de interação diferentes, contudo orientada ao entendimento. O tipo de dissentimento existente em uma interação assimétrica, requerendo aprendizagens como meio para a obtenção do entendimento, não tem outra possibilidade senão alçar mão do uso explicativo da linguagem. A razão disso tem a ver com o *caráter primeiro da inteligibilidade e do discurso explicativo*: é a pretensão primeira a ser satisfeita, é condição para as demais; o uso explicativo da linguagem é o primeiro instaurador de sentido, tem de possuir certa auto-suficiência quanto à resolução dos problemas iniciais da interação; a linguagem explicativa é como a matéria-prima para os demais usos comunicativos.

A situação assimétrica de fala caracteriza-se por ser *ininteligível* quanto ao tema pontual em contenda, pois os saberes disponíveis, bem como as necessidades de aprendizagem, demarcam os limites de referência ao mundo, é dizer, os limites para definir uma situação intersubjetiva de fala ou ação. Na ausência de inteligibilidade é como se os participantes não conseguissem incluir um ao outro em um mundo comum; a inteligibilidade é o entendimento primeiro, a coordenação comunicativa primeira de planos de ação. A inteligibilidade é o alicerce para a obtenção do entendimento, pois sem o assentimento quanto às normas de uso da linguagem, verbal ou não, qualquer interação é impossível. Sendo a interação assimétrica a que necessita de aprendizagem para coordenar os planos dos atores; sendo a necessidade de aprendizagem um problema de inteligibilidade mútua; sendo os problemas de inteligibilidade objeto do discurso explicativo; então o discurso explicativo é a modalidade de uso da linguagem própria para a resolução dos problemas de aprendizagem das interações assimétricas. Em

resumo, a assimetria de condições para a obtenção do entendimento é um problema de inteligibilidade, logo, demandando interações explicativas. É interessante, nesse sentido, considerar o seguinte excerto de Habermas.

[...] cuando un profesor está explicando en una clase de biología la taxonomía de Linneo y pronuncia [7] [‘Los espárragos pertenecen al género de las liliáceas.’] para corregir a un alumno que no clasifica correctamente los espárragos está planteando una pretensión de inteligibilidad de una regla semántica. (1988a: 61)

O autor, nessa afirmação, explicita o papel do discurso explicativo na ação pedagógica, associando, ao proferimento do docente, uma pretensão de inteligibilidade dirigida ao aluno, de quem se espera o assentimento ou dissentimento racionalmente motivado.

Esta questão do caráter primeiro do discurso explicativo comporta também outro enfoque: enquanto ação, o discurso explicativo pressupõe e estabelece relações dos atores com o mundo³³. Tais relações devem ser adequadas ao tipo de problema que cabe nessa situação resolver, a saber, problemas de inteligibilidade, o *ponto zero* da busca pelo entendimento. Quando o problema é de inteligibilidade, os atores têm bloqueado o acesso ao sentido das pretensões de validade acerca do mundo que uns e outros levantam, pois estas se veiculam a proferimentos linguísticos. Quando obtiverem a aprendizagem necessária, será possível a eles, de uma vez, dupla compreensão: a do sentido dos proferimentos e a do mundo no qual estão situados, ou melhor, implicados. O discurso explicativo se caracteriza por singular distanciamento do mundo, se comparado aos outros tipos de discurso. Todo discurso permite, aos participantes sinceros, a exoneração das pressões da experiência, ou seja, dos problemas reais a demandar solução, do envolvimento que possuem com o que motivou o engajamento no discurso. A tematização do dissenso desloca, do mundo, a atenção dos participantes para as interpretações sobre o mundo, acerca das quais necessitam entender-se. Com isso muda o enfoque da atitude realizativa dos interlocutores, tornando-se atitude hipotética dos que precisam considerar as razões para aceitar as representações que mediam sua relação com o mundo, ou seja, precisam avaliar reflexivamente os meios para o entendimento que não estão sendo bem sucedidos. O discurso explicativo também opera da mesma forma, no entanto, o nível de abstração da reflexão é maior. Nele, os problemas do mundo ficam bem mais distantes. Os problemas de inteligibilidade da linguagem, apesar de motivados pelas relações com o mundo, pouco

³³ Cf. conceito de ação no capítulo 2.

têm a ver, quanto à forma, com os problemas deste. Quando se enfoca questões de significado e sentido do uso da linguagem, a atitude hipotética dos interlocutores se torna mais abstrata, pois a referência não é mais diretamente o mundo, e sim a linguagem. No discurso explicativo, está-se agindo em uma espécie de círculo de linguagem. A relação dos atores em interação explicativa com o mundo se converte em relação com a linguagem. *É como se o lugar formal do mundo, pressuposto na ação comunicativa, estivesse ocupado pela linguagem!* É a auto-suficiência desse uso da linguagem referida anteriormente, a reflexividade da linguagem natural (Habermas, 1994) em sua manifestação mais explícita. Devido ao nível de abstração, a exoneração do discurso explicativo é maior que a dos outros tipos de discurso ou argumentação.

Considerando o caráter lógico e pragmaticamente primeiro do discurso explicativo, bem como a exoneração acentuada que faculta quanto à experiência, uma terceira característica vem à tona. Numa situação assimétrica, em que se tem um problema de inteligibilidade, *a priori* não se sabe qual será o ponto “nevrálgico” que resolverá. *Afinal, está-se tematizando a impossibilidade de tematização.* Assim sendo, o discurso explicativo precisa ser virtualmente ilimitado quanto à tematização. Sendo que não há outro recurso a utilizar e os participantes estão fortemente exonerados, a partir da inteligibilidade mútua que já há, sendo os concernidos capazes de linguagem e ação, é possível tematizar livremente tudo o que se mostrar aparentemente promissor para resolver o problema. E se o que estiver impedindo a inteligibilidade de determinado conteúdo proposicional for a ininteligibilidade do conteúdo ilocucionário da ação, ou seja, do modo de interação? E se tal ininteligibilidade se dever aos referenciais sócio-culturais dos participantes, definidos em contrariedade com o modo de interação em questão? Por exemplo, certo grupo social pode partilhar uma cultura proibindo ou, ao menos, desencorajando as interações discursivas. Isso pode ser desde a lei do silêncio vigente na favela (proibição direta pela ameaça) até o hiperconsumismo globalizado (desencorajamento indireto pela “atrofia da função”).

O discurso explicativo, ao tematizar fatos ou normas sociais, o faz sob o ângulo da inteligibilidade e não da verdade ou da correção. E, ao fazê-lo, consegue abordar de modo exonerado o que normalmente não o seria, pois a verdade dos fatos e a correção das normas são passíveis de discurso teórico e prático, respectivamente, cuja conexão simbólica com o mundo é forte. Como argumentar sobre fatos e normas se os mesmos não são inteligíveis aos participantes concernidos? Mais uma vez, o caráter primeiro do discurso explicativo e a liberdade ao mesmo tempo garantida por e necessária para ser

primeiro. Daí se configura a relação interna, de implicação, entre assimetria, aprendizagem e discurso explicativo, ou seja, a ponte entre discurso explicativo e ação pedagógica que este item busca estabelecer.

A interação assimétrica, por demandar aprendizagem, é um problema de inteligibilidade e, logo, de discurso explicativo. *Mas a interação assimétrica que demanda aprendizagem é a ação pedagógica.* Logo, a ação pedagógica é um problema de inteligibilidade e discurso explicativo. Contudo, o discurso explicativo é orientado ao entendimento mediante a inteligibilidade, enquanto a ação pedagógica é orientada ao entendimento mediante a aprendizagem. Então, a ação pedagógica, embora envolva a inteligibilidade, há de ter alguma diferença em relação ao discurso explicativo, assim como este envolve a aprendizagem, mas não é a ela orientada. Como se sabe, possuindo toda a ação, para Habermas, estrutura teleológica, então o *télos* é elemento diretor para se estabelecer e compreender um tipo de ação. O modo discursivo da ação pedagógica, por essa se orientar à aprendizagem e não à inteligibilidade, propõe-se denominar *tematização didática*, em função do *uso didático da linguagem*. Esse tópico será desenvolvido em detalhe no final deste capítulo e constitui o cerne da presente tese.

Ao se propor a compreensão da ação pedagógica a partir do discurso explicativo, quer-se dizer que certas características centrais dela se devem a esse tipo de discurso. Pode-se dizer que a ação pedagógica faz uso explicativo da linguagem orientado à aprendizagem. Trata-se aqui de explicitar o modo com o qual a ação pedagógica se apropria do discurso explicativo, ou seja, como o uso explicativo da linguagem se transforma em uso didático.

3.3.2. Do discurso explicativo à ação pedagógica

No sub-item anterior, procurou-se expor certas propriedades específicas do discurso explicativo: o caráter lógico e pragmaticamente primeiro; a exoneração maior que os demais quanto à experiência; a possibilidade de tematização virtualmente ilimitada. As três propriedades se devem ao pressuposto admitido pelos interlocutores acerca da *linguagem se referindo à linguagem*, não apenas no sentido indireto da ação comunicativa, mas enquanto conteúdo do lugar formal do mundo, mencionado diretamente. No discurso explicativo, por assim dizer, *o mundo é a linguagem*, daí ser primeiro, mais exonerado e possibilitando tematização ilimitada. Pretende-se aqui mostrar que essas propriedades do discurso explicativo são condições para a ação pedagógica, tanto em um sentido constitutivo de seu conceito, quanto para que obtenha

sucesso real. Importa, portanto, indicar as conexões entre os dois tipos de ação através destas propriedades, respectivamente.

3.3.2.1. O caráter primeiro do discurso explicativo e a ação pedagógica

A ação pedagógica existe em função de uma assimetria, em meio ao discurso, a demandar aprendizagem. Sendo o tema, objeto da assimetria, ininteligível no mínimo para algum dos concernidos, o modo de interação para se buscar uma solução é o discurso explicativo, em que se tematiza o significado das expressões linguísticas. Vê-se, assim, que a ação pedagógica há de se valer do discurso explicativo para buscar a aprendizagem.

A ação pedagógica, como o discurso explicativo, situa-se diante de um problema *primeiro*, condição para problemas segundos, referentes ao mundo. Se a inteligibilidade é um problema pragmaticamente primeiro, também o é a aprendizagem, pois ambos dizem respeito à compreensão do significado, embora sob enfoques diferentes. O discurso explicativo visa elucidar o significado, enquanto a ação pedagógica visa à aprendizagem necessária à compreensão do significado. Sem a ação pedagógica se pode dizer que o êxito do discurso explicativo é impossível, porém a ação pedagógica não possui autonomia linguística; ela se vale do uso explicativo da linguagem para buscar seus fins, é parte do discurso. Ademais, diante da ausência de inteligibilidade, apenas um uso auto-suficiente ou auto-referente da linguagem, ao modo do discurso explicativo, poderia instaurar a ação pedagógica, porque excluída a reflexividade da própria linguagem, nada mais há a se alçar mão, ou contar, para que se busque o entendimento, dado o caráter *segundo* dos demais usos da linguagem. Sendo a inteligibilidade um problema primeiro, e sendo a aprendizagem constitutiva à solução para esse problema, faz-se necessário um uso auto-suficiente ou auto-referente da linguagem para solucioná-lo. Assim, o caráter primeiro do discurso explicativo é condição para a ação pedagógica. Eis a relação entre a primeira propriedade do discurso explicativo – seu caráter pragmaticamente primeiro – e a ação pedagógica.

3.3.2.2. A exoneração do discurso explicativo e a ação pedagógica

O momento assimétrico do discurso é, em síntese, um problema de inteligibilidade e, logo, de aprendizagem, demandando um uso auto-suficiente da linguagem – o discurso explicativo. Essa difícil situação de fala entre interlocutores em condições assimétricas, ou melhor, uma autêntica não-situação, ou falta de situação,

exige maior exoneração quanto à experiência, pois, do contrário, facilmente poderia descambar para a ação estratégica ou até instrumental. Recapitulando, a exoneração é uma propriedade comum do discurso e se refere ao atenuamento das pressões da experiência cotidiana em consequência da atitude hipotética de reflexão sobre os meios para a obtenção do entendimento. Nos discursos teórico e prático, há certo consenso sobre os referenciais básicos da situação de fala, os interlocutores estão em um mesmo mundo, há inteligibilidade mútua. Nesses discursos, logicamente, há exoneração, porém, a referência ao mundo continua presente, embora reflexivamente – os participantes buscam resolver um problema *do* mundo. No discurso explicativo o problema *tem de ser* com a linguagem, pois não há consenso mínimo quanto à inteligibilidade da situação, ou seja, da referência ao mundo.

A ação pedagógica estabelece uma interação entre duas partes assimétricas – o professor e os alunos – em que essa assimetria deverá ser resolvida com a obtenção de aprendizagem, transformando-se em simetria. O hiato existente entre esses participantes institui uma situação de grande vulnerabilidade, pois a ausência de saber, em termos de relações com o mundo objetivo ou social representa perigo; ninguém sabe o que esperar, tudo é imprevisível. Para se buscar a coordenação de planos dos atores em bases comunicativas, com outra racionalidade, é necessário algum fator que compense essa vulnerabilidade, o qual é o uso da linguagem que permita maior exoneração quanto ao mundo. Como seria possível tal relação de ensino e aprendizagem com outra exoneração que não a do discurso explicativo? Mesmo o discurso teórico e prático pressupõem um compromisso direto com a realidade, não sendo suficientes como condição para a ação pedagógica. O discurso explicativo, e nele a ação pedagógica, é uma espécie de interlúdio³⁴, pois a relação com o mundo é a mais indireta possível. Sem esse nível de distanciamento não seria possível a *segurança* para a aprendizagem. Aqui reaparece, com ganho de sentido, o *Freiräume*, ou província pedagógica, de Klaus Mollenhauer, mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, enquanto sendo a própria ação pedagógica, um “lugar” antes simbólico do que físico. Se a natureza do envolvimento do participante com o problema de sua prática cotidiana for de tal ordem que não consiga se exonerar dela, o discurso será impossível e, muito mais, a ação

³⁴ A exoneração constituinte do discurso explicativo, necessária e suficiente para a ação pedagógica, a rigor, nesse caso, exige uma contraparte sistêmica da instituição escola. No entanto tal questão extrapolaria o âmbito deste trabalho, pois exigiria incluir também aspectos da teoria habermasiana do direito.

pedagógica. Por outro lado, o conteúdo ilocucionário da ação discursiva, se aceito, tem condições de promover essa exoneração, a mesma requerida para a ação pedagógica.

Vale aqui imaginar, a título ilustrativo, a seguinte situação fictícia, possível em uma sociedade tradicional. Em determinada idade, por exemplo, aos 12 anos, para serem aceitos enquanto homens adultos na comunidade, cabe aos meninos trazerem sua primeira caça. Para tanto, dentro de certa ritualística, eles incursionarão na floresta e só retornarão com a caça, ou não retornarão. Se o procedimento fosse simplesmente largar os meninos na floresta, a probabilidade é que imensa maioria pereceria, o que iria contra os propósitos de tal ritual – a reprodução material da sociedade. De modo a evitar isso são realizadas atividades preparatórias com os meninos, inserindo-os em um processo gradual de aprendizagem, no caso, técnica. Em um primeiro momento, sob orientação de adultos experientes na prática em questão, recebem pequenos bastões sem ponta, para não se ferirem, e praticam o arremesso destes em uma rocha, objeto estático e inofensivo. Num segundo momento, recebem bastões mais longos com ponta e treinam o arremesso em uma árvore. Num terceiro momento, já com lanças, vão praticar a caça com pequenos animais nas imediações da aldeia e apenas depois disso são liberados para irem à floresta, expondo-se completamente à “resistência” do mundo objetivo, de modo a cumprirem o ritual de passagem com boa probabilidade de êxito.

Abstraído o reducionismo da analogia, com essa situação se procura chamar a atenção à exoneração enquanto condição da ação pedagógica. O preparo dos meninos para se tornarem membros adultos da sociedade envolve situações promovendo aproximações didáticas com a realidade, aproximações essas distintas da realidade, porém expondo o que deveria ser aprendido sobre ela para dar inteligibilidade (e, neste caso, também desenvolver a aptidão técnica). Com o progresso dessas aprendizagens, as situações vão ganhando mais e mais componentes reais, até o fim do processo “institucional” de ensino. A possibilidade de se estabelecerem situações como essa, de ação para a aprendizagem, apóia-se na racionalidade da linguagem, particularmente no uso explicativo e suas propriedades. A ausência de exoneração, ou a total oneração, aqui, seria largar as crianças diretamente na floresta, o que não só não seria pedagógico, quanto seria homicídio a elas e suicídio à sociedade. Mas *a ação pedagógica, sendo ação preparatória, não pode expor os alunos diretamente à realidade, porém não pode ser completamente desligada da realidade*. O processo da ação pedagógica é uma gradual aproximação à realidade, cuja contraparte é a gradual introdução de outros usos

da linguagem, como o discurso teórico e prático, mas sempre mediante o uso didático, ainda a explicar.

Outro enfoque dentro da questão da exoneração, que não se poderia deixar de mencionar, é o *exercício*. Na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas, ao discutir o conceito de ação, estabelece distinções entre ação, movimentos corporais e operações. Enquanto a ação pressupõe manifestação simbólica e relações com o mundo, os movimentos corporais e as operações são como que a infra-estrutura da ação, ações não-independentes que só podem ser chamadas de ações no marco de um exercício, “en que el fin son determinadas acciones no independientes [pues] se hecha en falta esa normal *estructura de mediación* de la acción” (Habermas, 1988a: 140, nota 161).

Las acciones no independientes típicamente tienen que quedar insertas en un ejercicio demostrativo o en un ejercicio de aprendizaje para poder presentarse como acciones. Pues las instrucciones de ese tipo sólo aparecen en el contexto de una práctica en que se trata de mostrar o enseñar como tales elementos de acción no independientes. Ese aprendizaje puede pertenecer al proceso de formación de un muchacho o puede también ser parte de un entrenamiento que prepara para acciones especiales: para la adquisición de determinadas habilidades. (*Ibid*: 141, nota 161)

Vê-se, com esta citação, um tipo de ação diferente, uma ação que se co-realiza em outra, que, no máximo, possui autonomia enquanto exercício. A ação cujo fim é a realização de um movimento corporal ou operação não possui sentido, pois, como diz o próprio Habermas (*Ibid*), seria artificial dizer que uma pessoa ergue seu braço direito erguendo seu braço direito. Diz-se, ao invés, que uma pessoa ergue seu braço direito para abrir a janela. A primeira afirmação seria algo como a expressão do movimento corporal co-realizado, enquanto a segunda seria a expressão da ação realizada. No entanto, em uma aula de ginástica, o movimento de erguer o braço direito pode visar o alongamento muscular, o fortalecimento de determinados músculos ou ainda a melhoria da capacidade respiratória da pessoa. Aqui, verifica-se a conversão do movimento corporal não-independente em ação independente, enquanto exercício.

Da mesma forma, as operações do pensamento e da fala podem ser tomadas independentemente ao modo de exercícios, como os escolares. “Mediante las cuentas y las oraciones estamos normalmente realizando *otras* acciones, por ejemplo, ejercicios escolares [...]” (Habermas, 1988a: 142). Contudo o autor coloca em seguida a seguinte

restrição aos exercícios, a qual se mostrará bastante importante à presente análise da ação pedagógica.

Los productos generados mediante operaciones pueden ser considerados en sí mismos como más o menos correctos, pueden ser enjuiciados desde el punto de vista de su conformidad o no conformidad con las reglas. Pero no son accesibles, como las acciones, a una crítica desde el punto de vista de la verdad, de la eficacia, de la rectitud o de la veracidad. Sólo como infraestructura de otras acciones guardan una relación con el mundo. *Las operaciones no tocan el mundo.*” (Ibid)

Ao afirmar que o produto de um exercício pode ser aceito ou não de acordo com regras, novamente se trata, em última análise, de associar a ação pedagógica ao discurso explicativo. O tipo de uso da linguagem em que a validade está no cumprimento de regras *da linguagem*, ou seja, estão em jogo operações infra-estruturais (regras), é o explicativo. Apesar de tal consideração ser feita na citação com o cunho descritivo, no presente estudo, procura-se fazer, a partir dela, uma abordagem normativa. Por um lado, o uso da linguagem presente na ação pedagógica se limita a pretender a validade enquanto inteligibilidade, não possuindo relação direta com o mundo. Por outro lado, tal característica da ação pedagógica, ou exercício, *é necessária* para a obtenção de sua finalidade, ao ser tomada enquanto relação de exoneração para com o mundo, dada a especificidade do problema da assimetria, já abordado acima. A ação pedagógica não só não possui relação direta com o mundo, como *deve* não possuir, enquanto condição de possibilidade. Porém, ela exige uma relação didática com o mundo, ainda a ser melhor elucidada.

3.3.2.3. A tematização do discurso explicativo e a ação pedagógica

No presente item, será abordada a tematização do discurso explicativo e sua relação com a ação pedagógica, mediante as condições para obtenção de aprendizagem. Será desenvolvida, em primeiro lugar, a análise da *forma* da tematização explicativa – a promoção de discernimento – e, após, a virtual ausência de limites do discurso explicativo quanto ao *conteúdo* tematizado, já mencionada anteriormente.

O uso explicativo da linguagem é *a* maneira disponível para se instaurar inteligibilidade onde nada determinado, distinto, há, apenas a necessidade de estabelecer uma interação ou coordenação comunicativa de planos de ação. A tematização

explicativa consiste em, com base na atitude hipotética, procurar estabelecer distinções, de modo a alçar luz ou inteligibilidade a determinadas manifestações linguísticas. A inteligibilidade se dá no contraste progressivo, mostrando os limites entre o que é e o que não é, em termos de significado ou sentido. Pode-se dizer então que a inteligibilidade é correlata ao discernimento, ou seja, à medida que se estabelece discernimentos entre significados, se obtém inteligibilidade. Compreender o sentido de determinada manifestação é também compreender os sentidos que essa manifestação não possui. Ser inteligível é ser discernível, distinguível, de outro significado. O contrário da inteligibilidade, a ininteligibilidade, é o mesmo que a indistinção ou indeterminação. O que distingue, diferencia, é o discernimento. Então, há uma conexão interna entre tematização explicativa e promoção do discernimento. Conforme indica Parejón (1998: 9), ao encontro do que aqui se procura dizer, “la posibilidad de discernir tiene sustentación lingüística”. É dizer, o uso explicativo da linguagem inclui o discernimento, que permite a inteligibilidade. Mas a necessidade de inteligibilidade implica a necessidade de aprendizagem, pois a passagem do indeterminado ao determinado só é possível com uma mudança estrutural do saber, ou seja, uma aprendizagem. Então, complementando, o discurso explicativo estabelece distinções que possibilitam a aprendizagem, que instaura o entendimento quanto à inteligibilidade.

A questão do discernimento foi trazida à tona devido à relação intrínseca que possui com o discurso explicativo e com a aprendizagem. O discurso explicativo estabelece um processo de contrastes entre significados – o que se quer dizer e o que não se quer dizer –, cujo sucesso é alcançado à medida que a promoção de discernimento for suficiente, permitindo o entendimento quanto à inteligibilidade, o qual pressupõe aprendizagem. O processo de contraste, ou seja, a promoção de discernimentos suficientes do significado, quando bem sucedido, permite aprendizagens que motivam racionalmente o assentimento quanto à inteligibilidade. Conforme foi citado em 3.1., para Habermas, a aprendizagem é o que torna a racionalidade não contingente. Assim sendo, se a aprendizagem depende da promoção de discernimentos através de argumentação explicativa, o mesmo vale para a ação pedagógica. O momento assimétrico do discurso se constitui pela necessidade de aprendizagem para a inteligibilidade; a aprendizagem decorre da promoção de discernimentos, através de cotejos explicativos; mas a interação assimétrica orientada à aprendizagem é a ação pedagógica; então a ação pedagógica se vale de cotejos explicativos para a promoção de discernimentos.

Quanto ao segundo aspecto, referente ao conteúdo do discurso explicativo, sua singular exoneração permite a liberdade de tematização necessária à ação pedagógica. O horizonte de tematização, sob o parâmetro da inteligibilidade, é ilimitado, estando as relações com o mundo atenuadas em alto grau.

As tematizações da verdade e da correção pressupõem o entendimento quanto à inteligibilidade das manifestações simbólicas ou proferimentos. Já a tematização da inteligibilidade, cuja forma é o cotejo ou contraste de significados, não pressupõe entendimento algum, exceto quanto à orientação ao entendimento mesmo, por isso ela é primeira enquanto condição deste. Por ser uma tematização primeira e não pressupor necessariamente entendimento quanto ao mundo (ou aos mundos), não possui quase compromisso algum com as questões vitais dos mesmos, daí a peculiar exoneração que desfruta quanto às pressões da experiência. Em decorrência dessas propriedades, toda tematização em caráter primeiro e com tal nível de exoneração será explicativa, e não de outra ordem. Ou seja, mesmo as questões tratando do mundo, nessa instância, são problemas de inteligibilidade. É possível assim tratar de tópicos que nos discursos teórico ou prático seriam de difícil abordagem, dado seu caráter polêmico, envolvente, diante dos quais as pessoas se polarizam. Por exemplo, questões ligadas a identidades grupais, envolvendo a pertença e a segurança dos membros. Se o problema não é a verdade ou a correção, mas a inteligibilidade, ou seja, não está em jogo se esta identidade é verdadeira ou falsa, correta ou incorreta, os conflitos imanentes à pertença das pessoas a um ou outro grupo se tornam abstratos, descolam-se momentaneamente, por assim dizer, delas. E assim, em tese, é possível obter entendimento em primeira instância quanto a todo e qualquer tema, pois se trata de inteligibilidade e não de outras pretensões de validade.

Essa propriedade do discurso explicativo traz como implicação que, estando a ação pedagógica nele inscrita enquanto condição, nela também é possível e necessária tal tematização virtualmente ilimitada. A exoneração e a conseqüente ilimitação da tematização explicativa é condição para a tematização didática, orientada à aprendizagem. Assim, na ação pedagógica, é possível tematizar conteúdos ilocucionários da situação pedagógica real sem que isso implique em conflitos, pois está em jogo a aprendizagem. Por exemplo, o professor suspeita que os alunos o estão vendo como autoritário, por isso não falam em aula e não se esforçam nas propostas da disciplina em questão. Nada impede que tal suspeita seja efetivamente tematizada com a turma. Pode ser que haja um dissenso quanto à correção da ação docente, o qual se

desdobra em um dissenso quanto à inteligibilidade da ação docente (e, talvez, da própria ação discente). Na abordagem da ação pedagógica por meio da teoria habermasiana da ação, o ganho está em a ação não ter só o conteúdo proposicional, mas também o ilocucionário. Dando-se a coordenação comunicativa de planos de ação através do assentimento quanto ao conteúdo proposicional e ilocucionário, torna-se possível questionar: qual seria o conteúdo ilocucionário da ação pedagógica? Certamente seria o de uma ação orientada à aprendizagem. Mas o que seria isto? Tal tema será abordado mais à frente, especificamente nos itens 3.6 e 3.7., os últimos deste capítulo.

Assim, tentou-se estabelecer uma relação estrutural entre discurso explicativo e ação pedagógica, a qual consiste no primeiro passo da analítica da ação pedagógica, pois se trata de classificação tipológica. Esse item visou fazer a introdução do conceito de ação pedagógica através de um recorte do conceito de discurso explicativo. A ação pedagógica pressupõe as propriedades do discurso explicativo, tanto enquanto modo formal de argumentar, quanto relação especialmente exonerada com o mundo. Por outro lado, a obtenção de inteligibilidade depende da de aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a ação pedagógica é um tipo de interação componente, inscrita ou co-realizada no discurso explicativo, por isso é que se vale das propriedades, ao mesmo tempo em que é condição, para o sucesso do mesmo. A ação pedagógica faz uso explicativo da linguagem, porém focada na aprendizagem, condição da inteligibilidade.

No item a seguir, será abordado outro aspecto da ação pedagógica, complementar ao tema da relação com o discurso explicativo: a relação com o mundo da vida e o sistema na *situação pedagógica*.

3.4. Ação pedagógica e situação pedagógica

No livro *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas introduz sua tipologia da ação, dentro de uma perspectiva pragmático-formal, porém, depois, apresenta dois modelos de abordagem sociológica, sem os quais a teoria da ação comunicativa não ficaria completa: o mundo da vida e o sistema. Aqui nesse item, procura-se acrescentar a abordagem sociológica às considerações pragmático-formais até então realizadas no capítulo. De início, será feita uma breve recapitulação do conceito de ‘situação de ação’, bem como dos modelos sociológicos do mundo da vida e do sistema, para depois

desenvolver o tema da situação pedagógica, ou seja, a abordagem da ação pedagógica em sua relação com os referenciais sócio-culturais, ou mundo da vida, dos participantes da ação pedagógica (alunos e professor).

3.4.1. Situação de ação

Apenas a análise estrutural da interação comunicativa não seria suficiente, considerando-se a intenção sistemática de produzir um novo modelo de teoria crítica que permitisse repensar as ciências sociais. A abordagem sociológica do mundo da vida e do sistema complementa a teoria da ação, situando a relação interpessoal ou coordenação de planos de ação em um pano-de-fundo sócio-cultural, definindo os seus limites simbólicos. Os referenciais sociais que os atores trazem implicitamente consigo situam a cena da interação dentro de coordenadas. São exemplos de categorias constituintes da definição da situação: tema, fim, plano, marco normativo, tempo e espaço (Habermas, 1988b: 172)³⁵.

Una *situación* es sólo un fragmento que los temas, los fines y los planes de acción realizan y articulan en cada caso dentro de los plexos o *urdimbres de remisiones que constituyen el mundo de la vida*, y esos plexos están dispuestos concéntricamente y se tornan cada vez más anónimos y difusos al aumentar la distancia espacio-temporal y la distancia social. (*Ibid*: 174)

Toda ação social está já situada conforme o mundo da vida dos participantes, os quais supõem convergirem nas definições da situação. Eles “sabem” do que se trata (tema), o objetivo (fim), os meios que pretendem utilizar (plano), os parâmetros normativos que os limitam (marco normativo), bem como sua localização no tempo e no espaço. Apesar do suposto entendimento quanto às definições da situação, todo proferimento é um teste, pois está ou não conforme a tais definições. Quando se constata o desentendimento quanto às definições, passa-se à fala argumentativa ou discurso (ou se abandona a ação comunicativa). Cabe enfatizar que o mundo da vida é o conteúdo das pretensões de validade representadas pelas emissões da prática comunicativa cotidiana; sem ele a ação comunicativa seria vazia, seriam apenas normas formais. Habermas afirma (1988b e 1990) que é impossível tematizar o mundo da vida em sua totalidade

³⁵ No livro *Pensamento Pós-metafísico*, Habermas refina um pouco mais as categorias da definição de situação, considerando mundo da vida apenas como o saber que é *pano-de-fundo*, classificando a situação, que se refere a um horizonte, como outro tipo de saber não-temático. Como aqui o texto-base é o *Teoria da Ação Comunicativa*, será seguida a abordagem deste, em que “Una *situación* representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema” (Habermas, 1988b: 181).

simultaneamente; pode-se apenas fazê-lo com os pequenos fragmentos manifestos no tema das situações, no caso, em divergência. Aliás, o seu caráter não-temático é tão arraigado para os atores, que os mesmos só compreendem sua falibilidade no ato da enunciação; a forma do ato de fala mostra a falibilidade do saber, proposicionalmente diferenciado.

A outra abordagem sociológica, trazida por Habermas, nesse contexto é a da teoria dos sistemas. O observador não-implicado pode descrever as relações sociais em termos de sistemas de ações, segundo a lógica da integração das consequências. A sociedade, para a teoria dos sistemas, é um plexo de funções, sendo abstraído o caráter interno das ações, ou seja, a relação simbólica que os atores estabelecem entre si e com o mundo. A ação, sob a ótica do mundo da vida, realiza integração social e visa a reprodução simbólica, enquanto na do sistema, integração sistêmica e visa a reprodução material. Para fins do presente trabalho, importa trazer o famoso diagnóstico habermasiano da sociedade contemporânea, em que propriedades do sistema passam a assumir um aspecto de componente do mundo da vida, atuando na definição das situações, o que contraria a lógica daquele. A tal problema, Habermas denomina “colonização do mundo da vida pelo sistema”. Desse modo, a perspectiva do observador passa a disputar com a do participante, própria do mundo da vida e da ação comunicativa, definindo uma sociedade em que a ação estratégica assume ares de soberania, desfrutando da legitimidade intuitiva e não-temática que caracteriza o mundo da vida, e estabelecendo patologias de integração social. Tal inter fusão doentia entre mundo da vida e sistema na sociedade contemporânea instaura relações sociais instrumentalizadas e, logo, um déficit de racionalidade, pois o indivíduo não se socializa a ponto de alcançar a concepção de mundo descentrada que permite a ação comunicativa e, sobretudo, seu modo reflexivo, o discurso. Assim, as situações de ação ou de fala da sociedade contemporânea são perpassadas por definições de caráter sistêmico que, na realidade, operam enquanto anti-definições, pois vedam o entendimento de múltiplas formas. Pode-se dizer que tais situações são intrinsecamente problemáticas e o mesmo vale para as situações de aula, correlatas à ação pedagógica.

3.4.2. Situação pedagógica

A análise da ação pedagógica enquanto uso da linguagem, inscrita no discurso explicativo, não seria suficiente para bem caracterizá-la, considerando a teoria da ação comunicativa enquanto teoria social crítica. O mundo da vida é o conceito

complementar à ação comunicativa e, da mesma forma, o é para a ação pedagógica. A situação de fala ou de ação define os limites da interação possível para os participantes ou interlocutores; é o conjunto de coordenadas temáticas do problema. O pano de fundo da ação pedagógica é um recorte temático específico do mundo da vida tratando das concepções trazidas pelos participantes acerca da educação e da ação pedagógica – é a denominada *situação pedagógica*. Alguns autores já têm utilizado essa denominação ou semelhante, como é o caso de Miedema (1994), Cullen (2000), Russo (2004) e Trevisan (2004), porém sem explicitar a correlação com o mundo da vida.

No trecho a seguir, Habermas exemplifica a situação de ação com uma situação pedagógica.

Se eu ultrapasso apenas dez minutos a duração normal de uma hora de aula ou se fujo do tratamento acadêmico do tema “mundo da vida”, passando a falar sobre uma iminente viagem de férias, nossa atenção se dirige para os pressupostos pragmáticos feridos que até esse momento tínhamos compartilhado cegamente. (Habermas, 1990: 90)

No exemplo de Habermas, as categorias ‘tempo’ (ultrapassagem de dez minutos), ‘marco normativo’ (tratamento acadêmico) e ‘tema’ (mundo da vida) se tornam aparentes quando o professor rompe com a definição de situação até então consensual com os alunos. Pode-se dizer que esse exemplo é otimista, pois parte de uma situação pedagógica estável, consensual, o que geralmente não é o caso, conforme será apresentado ainda nesse item.

A definição de uma situação pedagógica é constituída por diversas categorias. O tema é a mais trivial para os participantes, consistindo no conteúdo proposicional estabelecido pelo programa curricular, denominado usualmente de “conteúdo”. O fim já pode variar mais, pois, para uns, é a aprendizagem, para outros, a obtenção do diploma, o encontro social com amigos, uma oportunidade de arranjar namorado(a), apenas ganhar o salário, cumprir uma obrigação, etc. O plano também varia, pois diz respeito ao modo como se concebe os meios para alcançar os fins, sejam quais estes forem. É comum a constatação de que mesmo quem toma a aprendizagem enquanto fim não define claramente como o alcançará, por exemplo, se “absorverá” o tema prestando atenção, se “guardará” memorizando, se “entenderá” conversando com os colegas após a aula, etc. É exceção quem tenha planos de obter aprendizagem através da tomada de posição pública e da argumentação. O marco normativo é um ponto bastante

problemático, pois abrange a totalidade do que é experienciado como válido na ação pedagógica, no sentido da correção normativa, pelos participantes. Geralmente o modelo mais caricato do chamado ensino tradicional – quadro-negro, giz, cópia e prova, atualizado hoje para tela, projetor multimídia, cópia e prova – mesmo sendo desagradável, ainda é aceito como correto ou, ao menos, não recebe dissentimentos explícitos. O tempo é delicado, pois dependendo do fim e dos planos que se adota, ele perpassa ou não a aprendizagem, ou seja, corre mais ou menos em paralelo com o *télos* da ação pedagógica enquanto tal. Quem assuma a aprendizagem como fim também pode ter dificuldades com a variável tempo, pois se defini-lo em horas-aula, o tempo subjetivo e intersubjetivo da aprendizagem poderá ficar em segundo plano, gerando frustração ao término. Quanto ao espaço, geralmente se entende ser uma sala de aula, ou seja, um espaço mais ou menos cúbico com carteiras enfileiradas diante de um quadro-negro ou lousa. A possibilidade de realizar aulas em espaços diversos da sala de aula, nesse caso, poderá colidir com as definições do marco normativo, incorrendo no que seria uma pseudo-aula ou, como se diz, “matar aula”. Além dessas categorias propostas por Habermas como constantes em uma situação de ação, existem particularidades que também já se dão referenciadas pelo mundo da vida, mais ou menos colonizado pelo sistema. É o caso das definições de professor, aluno, ensino, aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação, dentre outras³⁶. Pode-se dizer que essas categorias fazem parte do marco normativo da situação, porém é interessante diferenciá-las para fins de detalhamento da análise, tanto conceitual quanto empírica, da situação pedagógica. Além disso, se a ação pedagógica é uma coordenação entre professor e alunos, a definição das categorias de professor, aluno e interação estão diretamente em jogo. Observe-se que o conceito de aula aqui se altera, pois não está conectado necessariamente ao espaço da sala de aula ou ao tempo da hora-aula, e sim é compreendido enquanto situação de ação, ou seja, qualquer encontro definido basicamente pelos participantes, em suas múltiplas categorias, com orientação à aprendizagem. Pode-se falar em situação pedagógica *ideal* e *real*, sendo a primeira a concepção idealizada conforme a pragmática formal e a segunda a que se compõe pelas definições de participantes em seu caráter contingente, empírico.

³⁶ Em minha dissertação de mestrado (Zaslavsky, 2003) procurei compreender, através de uma investigação qualitativa, quais eram as definições pressupostas pelos alunos de uma turma do terceiro ciclo do ensino fundamental acerca de seu próprio papel, do professor e das interações em aula.

Convém chamar a atenção para o caráter social da situação pedagógica, pois, embora a mesma seja uma espécie de resultado médio das definições individualmente adotadas, essas definições são saberes tácitos, não-temáticos, pertencentes ao mundo da vida. A ação é uma realização individual, pela qual o indivíduo é responsável, porém, ela já vem de acordo com o mundo da vida a que pertence esse indivíduo e, geralmente, sem que ele perceba. Portanto, a tematização da situação pedagógica na ação pedagógica é de grande importância, tendo-se em vista a aprendizagem de um conteúdo ilocucionário – a fala argumentativa. A situação pedagógica é o fragmento do mundo da vida mais “à mão” para ser tematizado discursivamente e, ao mesmo tempo, a ação pedagógica, conforme exposto em 3.3., possui condições formais que permitem tematizar virtualmente tudo. Se a finalidade última é o processo de aprendizagem da competência para argumentar, e essa competência pressupõe a capacidade reflexiva de tematizar as próprias pretensões de validade até então não-temáticas, então a situação pedagógica e a ação pedagógica podem se ajustar de modo muito feliz. Porém, isso depende das condições que o professor tenha para tematizar, de início sozinho, a situação pedagógica, sobretudo as divergências ou conflitos nela existentes. Assim como o mundo da vida complementa a ação comunicativa, a situação pedagógica o faz com a ação pedagógica e a pragmática empírica complementa, metodologicamente, a pragmática formal.

3.4.3. Pragmática empírica e ação pedagógica

A pragmática formal³⁷ é definida por Habermas como o estudo das propriedades formais do uso da linguagem ou fala, para além da semântica e da sintaxe (1994), elaborando “una teoría que se propone reconstruir una determinada competencia, se centra en las condiciones del entendimiento posible” (1988a: 419). Considerando que o autor intenciona, com a teoria da ação comunicativa, a produtividade para as ciências sociais, o mesmo apresenta, em item de sua grande obra (*Ibid*: 419-432), conexões entre pragmática formal e empírica. Siebeneichler (1994) inclusive aponta essa característica como um dos traços principais da obra de Habermas. Esse item resulta muito significativo para o presente trabalho, pois a ação pedagógica, enquanto ação, define-se também pela relação com o mundo, o qual é tanto formal, quanto empírico. A

³⁷ Embora Habermas tenha proposto a disciplina Pragmática Universal para diferenciar da pragmática formal então existente, no item da Teoria da Ação Comunicativa em que fala de pragmática empírica, utiliza a expressão “pragmática formal” como sinônimo da universal.

aprendizagem, sua finalidade, precisa da referência ao mundo, apesar de indireta, conforme já exposto. Goergen (2001), Trevisan (2004) e Biesta (2007) apresentam concepções enfatizando o elemento contingente da ação pedagógica, aqui abordado no conceito de situação pedagógica.

Conforme se vinha apresentando, no sub-item acima, a situação pedagógica é complementar à ação pedagógica, pois é aquela que dá as coordenadas em que esta ocorrerá (ou não ocorrerá). A situação de ação é fática, enquanto a estrutura da ação é contrafática, pois pressupõe, embora inevitavelmente, normas e propriedades ideais. A tematização da situação pedagógica é possível através da pragmática empírica, em que há a objetualização das definições pressupostas pelos participantes. A pragmática empírica se centra na prática comunicativa cotidiana, no uso fático da linguagem, na complexidade das situações cotidianas (Habermas, 1988a: 421-4). Tendo em vista a investigação sociológica, as duas disciplinas são necessárias. A pragmática formal fornece “los instrumentos conceptuales necesarios para reconocer los fundamentos racionales de la comunicación lingüística en la desconcertante complejidad de las escenas cotidianas observadas” (*Ibid*: 424). Se a aceitação de um ato de fala possui condições contextuais, contingentes, o ato de fala não existiria e nem poderia ser aceito se não houvesse uma estrutura universal do mesmo e de sua validade.

As definições de situação trazidas pelos alunos e professor, compoem uma situação pedagógica real, hão de ser consideradas empiricamente, produzindo tematizações a partir dos desencontros nas interações. O mundo da vida, embora implícito, aparece no insucesso de uma interação, pois, nesse momento, os atores simultaneamente compreendem que empregam saberes pressupostos e que esses saberes são incompatíveis. Assim, a pragmática empírica é parte da ação pedagógica no que se refere à tematização das diferenças contextuais, de situação, que compõem uma assimetria, não só cognitiva, mas horizontal, sócio-cultural. Por vezes, essas diferenças, apenas em um primeiro momento, são óbices; após se tornarem inteligíveis aos participantes, apresentam-se compatíveis. Aliás, grande lição, por assim dizer, da experiência da ação pedagógica é a descentração dos aspectos idiossincráticos ou contingentes dos saberes do professor; o que parecia um obstáculo discente à ação pedagógica, com a tematização, revela-se não só não contrário, mas até favorável à mesma.

Sólo una pragmática empírica de inspiración teórica podrá desarrollar taxonomías de actos de habla que resulten informativas, esto es, que no sean ni cegas ni vacías. (Habermas, 1988a: 418)

No trecho acima, Habermas parafraseia a famosa interdependência kantiana entre intuição e conceito no juízo, para reafirmar que a produtividade da teoria da ação comunicativa para as ciências sociais está na interdependência entre abordagem formal e empírica. As taxonomias de atos de fala cegas seriam aquelas elaboradas apenas através da experiência, sem as categorias formais, enquanto as vazias seriam só as logicamente possíveis pela teoria, sem a experiência. Então, a ação pedagógica necessita de taxonomias de atos de fala informativas, nem cegas e nem vazias, para que possa ser bem sucedida.

A situação pedagógica, até por ser de uma ação inscrita ou co-realizada no discurso, é uma situação problemática. A princípio não existe definição compartilhada de situação e a questão da necessidade e orientação à aprendizagem agrava a situação, pois, conforme já visto no item sobre o discurso explicativo, a necessidade de aprendizagem exige um uso primeiro da linguagem, autônomo, por ser um problema envolvendo o indeterminado, o inefável até, pois o saber desconhecido está além do limite do inteligível e se apresenta pela ausência de definição ou determinação. O que não se sabe, por si só representa um impasse, em termos de interação ou problema de coordenação dos planos de ação. Assim, a ação pedagógica, considerada a situação pedagógica real, é a solução de um problema de coordenação de planos de ação docente e discente, a qual será abordada a seguir.

3.5. Ação pedagógica enquanto coordenação de planos de ação

A teoria da ação habermasiana, tendo filiação crítica, possui um compromisso com a questão das contradições sociais e sua superação. Esse compromisso se desdobra em diversas vertentes, sendo uma delas a concepção mesma da ação enquanto resolução de um problema de coordenação. Excluída a ação instrumental, que abstrai do mundo social, nenhuma ação humana é isolada, sempre implica outros atores. Partindo de uma sociedade não-tradicional, em que o conceito do mundo é descentrado, ou seja, em que as manifestações simbólicas são hipotéticas, não se pode simplesmente “passar por cima” das pessoas implicadas em determinado plano de ação; tais pessoas possuem

também planos de ação, os quais possuem, a rigor, pretensões de validade de mesmo *status*, ou seja, simétricas entre si. Assim sendo, a ação humana implica a coordenação intersubjetiva, seja ela através do entendimento ou do êxito. Sem a coordenação dos implicados, é impossível um plano de ação ser desencadeado plenamente, com sucesso. A coordenação através do êxito não é relevante aqui, pois ela se dá através da influência ou manipulação, sem a sinceridade de todos os concernidos. A coordenação através do entendimento é o cerne da teoria de Habermas, pois ela representa a possibilidade de emancipação, tema caro à tradição da teoria crítica. Isso porque quando os concernidos, racionalmente motivados, obtêm o entendimento, dá-se uma integração social mais completa em termos de racionalidade, pois é reforçado o caráter aprendente ou evolutivo do ser humano, em que o instrumental ou técnico é apenas uma parte e não o todo.

Conforme já visto no presente capítulo, a ação pode ser analisada sob o ângulo de sua estrutura pragmático-formal e também de sua referência ao mundo da vida, ambas abordagens sendo complementares. O conteúdo da ação retira suas pretensões de validade das tradições do mundo da vida, porém, esse conteúdo é manifesto na ação sob certas normas pragmáticas do uso da linguagem. Então a coordenação intersubjetiva de planos de ação envolve o assentimento dos implicados às ofertas de validade uns dos outros, ou seja, dos conteúdos que trazem do mundo da vida. Um problema de coordenação, sendo a ação sua resolução, consiste nas diferenças entre os participantes, as quais não permitem, ao menos de imediato, a aceitação das pretensões de validade.

A ação pedagógica, apesar de seu caráter mais abstrato retirado do discurso explicativo, não é exceção, até porque este também não é. Os planos de ação docentes e discentes, apesar de seus papéis terem também feição sistêmica, definida através da legislação educacional, compõem a situação pedagógica em referência ao mundo da vida. Mesmo considerando que o docente está preparado para agir orientado à aprendizagem em um modelo comunicativo de ação, isso não o exime da relação com o mundo da vida, do qual extrai definições da situação pedagógica. Os discentes, obviamente, não tendo preparo prévio para o papel que desempenham, estarão tacitamente comprometidos com os conteúdos do seu mundo da vida referentes à educação.

À primeira vista pareceria que o problema de coordenação da ação pedagógica seria de ordem proposicional, ou seja, da compreensão do conteúdo apresentado pelo professor. Se os alunos compreendem o “conteúdo”, então existe a coordenação. Porém,

tal imagem ignora a dupla estrutura da ação – proposicional e ilocucionária – e suas implicações em termos de aprendizagem. Ambos os conteúdos, constituintes formais da ação, assumem certo sentido na situação pedagógica real, recorte do mundo da vida.

A ação pedagógica contemporânea, assim, possui um problema adicional, se comparada às ações em geral. Os participantes da ação pedagógica, enquanto membros de um mundo da vida colonizado pelo sistema, auto-compreendem-se de modo objetivante, ou seja, sequer permitindo definições da ação pedagógica como problema de coordenação comunicativa. As referências à ação pedagógica em situação pedagógica manifestam, mesmo implicitamente, definições de caráter quase exclusivamente instrumental. Ou seja, a situação pedagógica contemporânea, em grande parte, é compreendida dentro de coordenadas da ação instrumental, o que dificulta sobremaneira a ação pedagógica em termos de um modelo comunicativo. O problema de coordenação consiste nos óbices interpostos pelo mundo da vida, colonizado pelo sistema, à compreensão da ação pedagógica enquanto ação, ou seja, manifestação simbólica com pretensão de validade, logo, com possibilidade de assentimento ou dissentimento pelos participantes. O mundo da vida parece não oferecer definições de professor e alunos enquanto atores ou participantes concernidos em um processo, mas sim no sentido de engrenagens de máquina que funciona ou não funciona; não é preciso dizer que a segunda opção tem prevalecido. Trata-se de concepção formada na perspectiva do observador não-implicado, ou seja, sob lógica instrumental, reduzida ao teleológico. Portanto, predomina a ênfase no conteúdo proposicional da ação em detrimento do ilocucionário, tendo como consequência a abstração da necessidade discente de aprendizagem, em função da necessidade institucional de ensino. Isso significa a hetero e auto-exclusão dos alunos que não possuem precisamente as condições para a compreensão do conteúdo proposicional trazido pelo professor, estando impedidos de problematizar o conteúdo ilocucionário expresso na ação do mesmo. É evidente que tal quadro está mais conforme à ação estratégica do que à comunicativa.

Nos dias correntes, tal situação pedagógica parece estar assumindo feição ainda mais problemática (até dramática), pois, se por um lado, está havendo mais dissentimento discente a tal definição de ação pedagógica, por outro, na situação pedagógica, tal postura assume feição de violência diante de um modelo centrado no ensino, que não prevê a participação discente. Além disso, para os próprios discentes, sua participação tende a ser vista mais como ato de resistência, ou seja, negativo, do que

propriamente contribuição positiva à ação pedagógica, pois também eles partem das premissas instrumentais do mundo da vida quanto à ação pedagógica.

O problema de coordenação da ação pedagógica está se tornando gradualmente mais explícito, porém sob uma abordagem quase exclusivamente negativa, da *falta de* por parte dos professores, dos alunos, da instituição escolar, das famílias, enfim, de todos os concernidos pela educação formal. Mesmo um diagnóstico já seria positivo, mas nem isso parece haver, apenas a constatação, pouco mais do que implícita, da ausência de referenciais. Na academia, já se diagnostica o caráter instrumental da ação pedagógica, porém, muitas vezes, parte-se para o extremo oposto de um *laissez faire* que também não resolve as necessidades de aprendizagem. A teoria da ação comunicativa, chamando atenção para a simetria dos interlocutores em termos da imputabilidade de seus “sins” e “nãos”, oferece uma abordagem que, nem paralisa a ação pedagógica diante de modelos já visivelmente insatisfatórios, e nem pretende fazer abstração de todo modelo, como que positivando a ausência (Zaslavsky, 2007). A normatividade da racionalidade comunicativa apóia-se na tomada de posição motivada pelo esclarecimento das manifestações e sem coerção. Na ação pedagógica, isso se esclarece pelo peculiar uso da linguagem, inscrito no discurso explicativo, que permite elucidações didáticas, ou seja, orientadas à aprendizagem. Nesta interação, a tomada de posição dos participantes é insubstituível, pois demarca a processualidade da aprendizagem, em última análise, da competência comunicativa. Quanto mais os participantes, no caso os discentes, assumem-se como imputáveis por suas tomadas de posições, mais desenvolvida a competência comunicativa. A ação pedagógica, conforme já exposto em 3.3., dá condições para experiências em um crescendo de imputabilidade para os alunos. A tomada de posição quanto às próprias necessidades de aprendizagem já sinaliza aprendizagem, dado o problema de coordenação de que se parte na ação pedagógica. A coordenação da ação docente e discente se dá pela aprendizagem, quando a situação pedagógica é tematizada e o docente e os discentes chegam a um acordo no tocante às definições que a constituem, em torno da figura central da aprendizagem. Esse acordo é possível quando as diferenças de pressupostos se tornam inteligíveis aos participantes, ou seja, há aprendizagem de conteúdo ilocucionário.

Então, o problema de coordenação resolvido pela ação pedagógica possui implicações auto-referenciais, pois sua primeira parte diz respeito às possibilidades mesmas de definição desse problema em termos de coordenação comunicativa. A primeira aprendizagem (e coordenação) da ação pedagógica envolve o entendimento

quanto a inteligibilidade da ação pedagógica. Ou seja, a primeira tematização da ação pedagógica que se pretende comunicativa é: o que é ação pedagógica? Tal tematização há de trazer à tona a situação pedagógica e seu caráter problemático. Essa aprendizagem abarca, não só o conteúdo proposicional do programa, mas também o conteúdo ilocucionário referente ao uso argumentativo da linguagem, em que se faz a menção direta da racionalidade.

A coordenação *reflexiva* que ocorre na ação pedagógica, à medida que trata não só do proposicional, mas também do ilocucionário, vale-se de um tipo de tematização especial, com orientação à aprendizagem, que será desenvolvida a seguir – a *tematização didática*. Esse item é o cerne da analítica, pois procura apanhar o específico da ação pedagógica, perpassando todos os seus aspectos.

3.6. Ação pedagógica enquanto tematização didática

O tipo de fala denominado por Habermas de discurso se caracteriza por ser a continuação, com meios reflexivos, da ação comunicativa. Na ausência de entendimento, os participantes mudam sua atitude realizativa – de quem se dirige a um interlocutor com pretensão de validade sobre o(s) mundo(s) – para uma atitude hipotética, com a qual continuam se dirigindo a um oponente, porém não diretamente sobre o mundo e sim acerca da aceitabilidade racional de argumentos defendendo as pretensões de validade, ora rejeitadas. Então, o discurso é tanto uma ação com meios reflexivos, quanto uma ação de refletir sobre os meios, no caso, para o entendimento. Ao invés de refletir direta e tacitamente sobre a coordenação em vias de ocorrer, no discurso, os participantes precisam voltar sua reflexão sobre a coordenação que não ocorreu, o que significa examinar objetivamente os conteúdos sobre os quais não houve entendimento. Esses proferimentos reflexivos e argumentativos dos participantes de discursos são denominados por Habermas de *tematização*, pois objetualizam o conteúdo que antes era tácito, apenas pressuposto.

Conforme já visto, o discurso implica aprendizagem, pois não há acordo possível sem que algum dos participantes aceite as razões do outro, o que significa deixar de aceitar as suas. Mas isso só ocorre se as novas razões forem melhores que as antigas³⁸.

³⁸ Cf. o conceito de aprendizagem adotado por Habermas, no Capítulo 2 do presente trabalho.

Se a adesão a razões se dá sem coerção, ninguém adere à pior razão, apenas à melhor. Então, se alguém defendia determinada pretensão de validade e não outra, é devido à ignorância quanto à existência dessa outra que passou a acatar. Daí o acordo discursivo implicar a aprendizagem. A diferença de saberes gerando o não entendimento é uma assimetria de condições, logo, o discurso possui um momento assimétrico. A resolução do problema de coordenação implicando necessidade de aprendizagem é a ação pedagógica. Contudo, por um lado, uma necessidade de aprendizagem em meio ao discurso significa um problema de inteligibilidade, pois o que é desconhecido em princípio é ininteligível; por outro lado, o tipo de discurso que dá as condições para se abordar reflexivamente um problema, envolvendo assimetria de saberes, é o explicativo. Assim, a ação pedagógica se instaura em um momento assimétrico do discurso, o qual se situa lógica e pragmaticamente no discurso explicativo.

A ação pedagógica está inscrita no discurso explicativo, porém, nem por isso, o seu uso da linguagem é exatamente o explicativo. A elucidação de significados, promovendo discernimento e, com ele, inteligibilidade, por si só não resolve o problema da assimetria de saberes ou necessidade de aprendizagem. Ou, ao menos, não explica a especificidade da interação entre os que estão assimétricos e buscam a inteligibilidade. O discurso explicativo, em princípio, pressupõe a simetria dos participantes, porém, conforme já abordado, tendo ele caráter primeiro, mais exonerado e menos limitado, é o que possibilita a tematização entre assimétricos, orientada à aprendizagem. Essa tematização é denominada aqui de *didática*, devido à estrutura interna do proferimento ser voltada à aprendizagem. O modo pelo qual se dá a articulação reflexiva entre os conteúdos proposicional e ilocucionário considera as condições de aprendizagem do interlocutor. De acordo com sua compreensão das condições de aprendizagem do oponente – seus limites e possibilidades –, o proponente articula proferimentos que sejam congruentes a elas, de modo a que o oponente possa gradualmente compreender, mediante a aprendizagem, a inteligibilidade do que está sendo dito. As condições de aprendizagem do oponente, tematizadas pelo proponente em situação pedagógica real, norteiam os discernimentos necessários à aprendizagem; eis a orientação à aprendizagem. E esse é o cerne da ação pedagógica, pois é a tematização didática que permitirá a aprendizagem, a qual coordenará ação docente e discente. A ação pedagógica faz uso didático da linguagem, na forma de tematização discursiva. Os proferimentos dos atores envolvidos na ação pedagógica são argumentos, porém didáticos, voltados à aprendizagem, tanto própria (ação discente), quanto do outro (ação

docente). Os participantes da ação pedagógica atuam em atitude hipotética de quem argumenta, no entanto, o convencimento racional visado se vincula ao sucesso de argumentos didáticos – a aprendizagem. O proponente e o oponente dirigem, um ao outro, argumentos didáticos.

Para esclarecer o mecanismo reflexivo interno deste tipo de argumentação, em que está em jogo não só a aceitação de um conteúdo, por exemplo, sua verdade ou correção, mas sua inteligibilidade mediante a aprendizagem, serão desenvolvidas suas duas propriedades principais: o engendramento e a antecipação.

3.6.1. Engendramento

A ação comunicativa, bem como as demais ações sociais (exceto o discurso), ocorre espontaneamente quando os atores coordenam seus planos de ação sem reflexão explícita para resolverem os problemas reais que lhes concernem. O uso da linguagem, quando há o entendimento basal, é espontâneo, não precisa ser tematizado mais do que o necessário para a obtenção de acordos discursivos; não chega a refletir as operações que permitem as ações orientadas ao entendimento. Já o discurso, ao se valer de argumentos – construtos linguísticos reflexivos – para mediar a coordenação da ação, se enquadra no não-espontâneo. Espontânea é a realização irrefletida ou refletida apenas indiretamente (ação comunicativa); sendo discurso reflexão, não é espontâneo.

Por outro lado, o problema da ação pedagógica está no gradiente entre interlocutores que não se entendem em um sentido muito mais profundo – a ignorância mútua de referenciais, tanto formais quanto empíricos, que dão significado às manifestações. O que um e outro dizem não faz sentido, porém de modo não trivial; falta algo estrutural para que se dê a inteligibilidade, sendo necessária uma aprendizagem para tanto. Assim, a espontaneidade das ações cotidianas não resolve o problema da ação pedagógica, de necessidade de aprendizagem, tampouco o engendramento de discursos teórico e prático, em que também há simetria de condições. Apresenta-se, assim, uma propriedade do uso didático da linguagem que muitos mal-entendidos e polêmicas tem motivado: seu caráter engendrado ou de engendramento específico.

A expressão ‘engendramento’³⁹, aqui, se refere ao processo não espontâneo, mas reflexivo, de formulação de proferimentos. Engendrado é o construto linguístico resultante de engendramento, o qual contrasta com as práticas comunicativas cotidianas ao se referir indiretamente ao mundo, ou seja, hipoteticamente. O diferencial da ação pedagógica é fazer uso de expressões engendradas *para* a aprendizagem, ou seja, para serem *congruentes* às condições de aprendizagem discentes. Essa congruência, cuja base é a inteligibilidade, não seria possível obter espontaneamente, pois, nesse caso, ela já seria pressuposta. Diferente dos demais tipos de discurso, reflete-se aqui os limites e possibilidades de reflexão *pessoal* (discente) quanto às pretensões de validade, e não a pretensão de validade em si mesma. A tematização didática considera, em primeiro plano, as condições do interlocutor, pois se trata de interação assimétrica, enquanto as tematizações teórica e prática põem em primeiro plano a racionalidade do proferimento em questão. A tematização que precisa fazer menção direta da reflexão da congruência intersubjetiva é própria do discurso explicativo, cujo sucesso é condição primeira para a obtenção de entendimento. Esse *engendrar manifestações congruentes às condições de aprendizagem do outro é o ponto de articulação ou interseção entre discurso explicativo e ação pedagógica*, pois é, simultaneamente, os dois. Engendrar congruência é necessário tanto à obtenção de inteligibilidade quanto de aprendizagem e é específico dos dois tipos de ação, ao contrário das demais características do discurso explicativo, expostas anteriormente neste capítulo, que não expressam a especificidade da ação pedagógica, embora estejam nela pressupostas.

O engendramento didático contempla o seguinte processo. O proponente em melhores condições para o entendimento, ou com a competência comunicativa mais desenvolvida, poderá compreender a situação em jogo como um problema de coordenação envolvendo necessidade de aprendizagem. Isto é perceptível pelo tipo de razão de certos não-entendimentos, em que o outro não assente, não por discordar, mas por sequer compreender o seu papel na interação e o sentido da oferta do proponente. O participante que assume um papel docente passa a formular proferimentos, problematizando a falta de condições ou os óbices para o entendimento do oponente, em papel discente, para que ele adquira estas condições e possa compreender. A tematização didática não se dirige diretamente a um problema de validade, mas às

³⁹ O engendramento interno à coordenação da ação pedagógica frequentemente é tomado como indicativo de ação estratégica, daí uns afirmarem ser ela um misto de comunicativo e estratégico e outros negarem sua estrutura comunicativa. No item 3.7. se abordará a questão do estratégico aparente na ação pedagógica, estando esta dentro do problema principal do presente trabalho.

condições para a reflexão da validade, mínimas para a obtenção do entendimento. O docente pretende, com suas manifestações, que o discente tematize seus óbices ao entendimento. Tais manifestações, por não se dirigirem a um interlocutor simétrico, assumem caráter de construtos engendrados. Elas são formuladas para serem inteligíveis ao discente, ou seja, dentro do que se entende serem suas condições de aprendizagem. O engendramento está em elas não veicularem exatamente o conteúdo que seria o caso em ação espontânea, ou seja, o necessário à simples resolução de determinado problema. O problema aqui é anterior, está no desenvolvimento do discente para que ele possa considerar os problemas na ação espontânea. A tematização didática assume a forma que o discente precisa para problematizar os entraves ao entendimento. Por ser a forma que ele *precisa* e não a que é compartilhada espontaneamente, é engendrada, “forjada” nas condições do destinatário. A tematização didática engendra o que espontaneamente não se realizou, a saber, a reflexividade mediadora do entendimento quanto ao significado. É um construto linguístico que pretende promover, por meio de reflexão, o discernimento, a aprendizagem e, conseqüentemente, a inteligibilidade. A tematização didática reflete o seu próprio *médium* linguístico, com o qual pretende oferecer condições para que os discentes realizem novos discernimentos e aprendam. Ao *mostrar a si mesma*, auto-reflexivamente, engendrada congruente às condições de aprendizagem discentes, *pretende mostrar novos significados* em uma espécie de “refração” simbólica.⁴⁰

As condições de aprendizagem se enraízam no mundo da vida, seja em seu âmbito cultural, social ou da personalidade. Os três podem ter aspectos a favor ou contra o uso comunicativo da linguagem. O sujeito pode ter se socializado em um grupo em que se faz uso da linguagem exclusivamente instrumental, por exemplo, através de ordens ou de instruções. Seria um meio bastante opressivo, retendo o desenvolvimento da competência comunicativa em níveis muito simples. Por outro lado, pode-se cogitar acerca do uso da linguagem hoje em vigor na internet: a superficialidade, as leituras e formulações apressadas, a mistura entre o privado e o público, *o tudo e o nada* à disposição, dentre outros. Até que ponto, mesmo com a enorme liberdade de manifestação ou ausência de regras, a internet fornece entraves para o desenvolvimento da competência comunicativa? A ação pedagógica, com a tematização didática, pode e

⁴⁰ Espera-se aqui não abusar das metáforas ópticas, de fato sugeridas pelo próprio Habermas, por exemplo, na propriedade ‘reflexividade’ da linguagem natural. Se o discurso é reflexão explícita, a ação pedagógica é um tipo de reflexão explícita do significado, porém didática, ou seja, orientada à aprendizagem.

deve problematizar esses entraves que impedem a compreensão do sentido dos proferimentos não previstos em sua estrutura.

Palácios (*Apud* Aguilar Mejía & Viniegra Velázquez, 2003: 73), problematiza a educação sob um ângulo que interessa ser aqui contraposto, a título de elucidação do argumento. Afirma ele que

El problema de la educación reside en que se rodea al niño de artificialidad; ésta se refiere, precisamente, a la desvinculación entre los contenidos de enseñanza y la experiencia vital del alumno, en donde está sus intereses.

O autor, no trecho acima, propõe vincular os conteúdos de ensino à experiência vital do aluno, em oposição à “artificialidade” da educação. Mas se não houvesse algum grau de desvinculação entre os conteúdos de ensino e a experiência vital do aluno haveria ação pedagógica? A rigor, conteúdos de ensino já implicam alguma desvinculação da experiência vital. Não seria uma violência ao aluno expô-lo a problemas vitais que não tem condições de resolver? Por outro lado, a desvinculação aqui significa total desvinculação? É preciso distinguir a excessiva desvinculação da necessária à ação pedagógica. A ação não seria pedagógica se não estivesse exonerada da experiência; por outro lado, não seria pedagógica se não se vinculasse didaticamente à experiência. Então, a ação pedagógica é, em um sentido, desvinculada, e, em outro, vinculada, ambos decorrentes da tematização didática. A ação pedagógica, através da tematização didática, está vinculada ao mundo, porém orientada à aprendizagem, esse é seu diferencial.

O engendramento da ação pedagógica não é inteiramente autônomo, se deve às propriedades do discurso, muito embora a abordagem seja um pouco diferenciada, pois se trata de orientação à aprendizagem. Se toda tematização discursiva, sendo hipotética e exonerada, coloca a relação com o mundo de um ponto de vista engendrado, a ação pedagógica se constitui por um modo de tematização discursiva cujo engendramento é o necessário para resolver certos tipos específicos de problema – a necessidade de aprendizagem e superação da assimetria.

Por uma abordagem habermasiana, é possível aproximar engendramento e experiência (mundo da vida), no fundo, recuperando uma proposta de didática não instrumentalizada ou tecnicista. A ação pedagógica necessita de modelos didáticos da realidade, dentro de uma lógica/pragmática da tematização explicativa, pois, do contrário, perderia o ‘pedagógico’. Assim sendo, pela teoria da ação comunicativa, não

há contradição entre experiência e engendramento didático, aí talvez um veio para se conceber novas perspectivas de teoria crítica da educação.

Cabe agora se ater ao modo pelo qual os proferimentos didáticos são engendrados, a saber, mediante antecipações das condições fáticas de aprendizagem dos discentes.

3.6.2. Antecipação

Na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas coloca que toda ação comunicativa supõe a antecipação contrafática, idealizada, de simetria. O interlocutor, inevitavelmente, supõe a existência de condições para a obtenção do entendimento por parte do outro interlocutor; do contrário, não se dirigiria a ele através da fala. O se dirigir ao outro com orientação ao entendimento já indica antecipação de simetria. O proponente idealiza a interação, mesmo ainda não efetivada, enquanto simétrica, ou seja, antecipa idealmente o sucesso da mesma. A expressão ‘antecipação’ se refere ao adiantamento de algo em relação a alguma sequência. Então, antes da interação ocorrer, e inclusive enquanto sua condição pragmática, os participantes já idealizam a coordenação bem sucedida de planos.

Apesar de toda orientação ao entendimento envolver antecipação, a mesma é mais visível na argumentação, como os pressupostos pragmáticos do ato de fala em geral.

A teoria do agir comunicativo destranscendentaliza o reino do inteligível a partir do momento em que descobre a força idealizadora da antecipação nos pressupostos pragmáticos inevitáveis do ato de fala, portanto, no coração da própria prática de entendimento – idealizações que se manifestam também e de modo mais visível nas formas não tão comuns da comunicação que se realiza através da argumentação. (Habermas, 1990: 89)

No discurso, a antecipação idealizada de simetria da ação comunicativa se torna desempenho fático, real, pois ele exige o efetivo uso da competência comunicativa na elaboração e ponderação de argumentos. Do mesmo modo pelo qual a reflexividade indireta da ação comunicativa se torna direta no discurso, também a antecipação ideal se torna real, pois os participantes devem faticamente ser simétricos para obterem acordos discursivos. Mas a ação pedagógica se caracteriza justamente pela ausência fática de simetria; ela se instaura em um momento assimétrico do discurso, em que o entrave ao

entendimento é um diferencial de saberes que solapa as operações implicadas em tal uso da linguagem.

A competência comunicativa implica a compreensão não só dos conteúdos proposicionais, mas também dos ilocucionários do oponente. A interpretação do que envolve a ausência de entendimento ou a não coordenação comunicativa da ação é passível de tematização e de se tornar, por sua vez, conteúdo ilocucionário de proferimento. Compreender o que o proponente quis dizer, e em que sentido, não implica a recíproca, ou seja, que ele consiga fazê-lo enquanto oponente; eis aí a assimetria. No entanto, a compreensão do proferimento do outro dá acesso, ao menos hipotético, aos seus referenciais em termos de mundo da vida, que podem ser compreendidos enquanto condições para o entendimento. Assim, ao interlocutor que consegue compreender o proferimento do outro cabe reconstruir o hiato que possivelmente está servindo de óbice ao entendimento, um hiato de inteligibilidade e, logo, de aprendizagem. Assim é possível a ele valer-se dessa reconstrução para formular proferimentos tais que deem condições de inteligibilidade para as necessidades de aprendizagem do outro. Esses proferimentos são *tematizações didáticas*.

A tematização didática é engendrada a partir da antecipação que o docente faz das condições de aprendizagem discentes, na forma de reconstrução de um possível caminho explicativo, ou seja, de discernimentos de significado, para a aprendizagem. Quando a antecipação é feita pelo docente tendo em vista o discente, ela se torna didática, pois se trata de mostrar algo a ele através da ação. Essa antecipação conjuga pragmática formal (contrafático) com pragmática empírica (fático), ou seja, as condições ideais e reais de aprendizagem, a situação pedagógica ideal e real. O docente se manifesta aos discentes de modo a se tornar inteligível, o que se dá pela ***antecipação das possíveis tomadas de posição fáticas discentes***. Dadas as condições de aprendizagem, como o discente tomará posição frente às manifestações docentes, por exemplo, de enunciação de certos conteúdos proposicionais? Antecipar as tomadas de posição discentes exige reconstruir os caminhos que levam até a simetria fática, pois onde há tomada racional de posição, há simetria. Nesse sentido, um primeiro ponto a reconstruir é o apoio ao *dissentimento discente*. Se não há inteligibilidade, supondo uma situação em que o *télos* seja o entendimento, os participantes dissentirão. Porém, na vigente instrumentalização da situação pedagógica (e da ação pedagógica) o dissenso discente é o primeiro item proibido; ou o discente aprende e cala ou não aprende e cala (e “cola”). Em ambos os casos, não está prevista a tematização da real assimetria, que

envolve maior ou menor ininteligibilidade. A *experiência do ininteligível* é central na ação pedagógica, porém, pelo ângulo instrumental, é provável razão para uma pessoa se considerar incapaz de aprender e desistir de se manifestar. Os discentes que ousam perguntar são aqueles cuja competência comunicativa está mais desenvolvida, ou seja, precisam menos da ação pedagógica... Se o discente não dissente, há pseudo-ação pedagógica. Isto não quer dizer que o discente deva se rebelar com violência contra o *status quo*, o que por vezes ocorre quando quer dissentir. Em uma situação pedagógica instrumentalizada, em que nem o docente supõe a possibilidade de interação comunicativa, pode parecer ao aluno que a defesa do seu direito à aprendizagem só tem vez por uma irrupção violenta. Não se trata de justificar a violência, mas de propor possível explicação. Tal reflexão, por si só, já exemplifica a antecipação que subsidia a ação pedagógica.

A ação pedagógica ocorre quando *o discente dissente e o docente escuta*, pois isso indica que ambos assumem orientação à aprendizagem. A escuta docente se transforma em *ausculta hermenêutica* e pode antecipar o dissenso discente, antecipando assim uma interação argumentativa. Desse modo, é possível mostrar didaticamente o discurso, tornando-o primeiramente inteligível enquanto modo da ação comunicativa, um desdobramento reflexivo da orientação ao entendimento. Assim, institui-se exoneração didaticamente, mostrando e liberando aos interlocutores a possibilidade de dissentir. A ação pedagógica, até então momento assimétrico do discurso, mostra-se aqui com a face mais precisa de *momento didático do discurso*, em que as propriedades da fala argumentativa são empregadas de modo suficiente para ensinarem-se a si mesmas.

O engendramento e a antecipação se imbricam na tematização didática. O proferimento docente é engendrado porque é dirigido ao discente sob as condições de aprendizagem deste, assimétricas comparadas às docentes, e não em uma espontaneidade própria do simétrico. A antecipação da tomada de posição racional discente perante seu próprio processo de aprendizagem é o que subsidia e possibilita a tematização didática. *O didático é um engendramento que antecipa, na assimetria, o espontâneo da simetria*. Em um sentido mais cotidiano, quando um professor vai planejar o ensino de determinado assunto, o fará sob as condições de desenvolvimento dos alunos, em termos de forma e conteúdo. A exposição ou proferimento docente será dirigida aos alunos para que estes se posicionem a ela *como se simétricos fossem*, ou

seja, como se fosse uma ação espontânea. Daí, novamente, a relação interna entre aprendizagem e inteligibilidade: se houve inteligibilidade de algo ensinado, é porque houve aprendizagem. A ação pedagógica bem sucedida retorna imediatamente ao discurso, pois foi resolvido o momento assimétrico.

A seguir, está o último item da analítica, em que, primeiro, trata-se de mostrar de que modo os diversos aspectos analisados se subsumem no conceito de ação pedagógica enquanto ação orientada à aprendizagem e, por fim, procura-se oferecer uma resposta ao problema levantado no presente trabalho, ou seja, apresenta-se a tese propriamente dita.

3.7. Ação pedagógica enquanto ação orientada à aprendizagem

A analítica da ação pedagógica consistiu, até o presente ponto, em procurar mostrar a especificidade desse tipo de ação em termos de uso da linguagem, mais especificamente didático. A linha da argumentação tratou de estabelecer conexões entre a ação pedagógica e o discurso explicativo, estendendo as propriedades deste, àquela. Então, muitas das características da ação pedagógica já se encontram no discurso, pois são dele recebidas. No entanto, o uso didático da linguagem, ou tematização didática, consiste no diferencial da ação pedagógica em relação ao discurso, apesar de, nele, ser co-realizada.

O uso didático da linguagem é próprio de quem orienta suas manifestações à aprendizagem, seja docente ou discente. A necessidade de aprendizagem, constatada em uma experiência de ininteligibilidade, exige o engendramento de expressões linguísticas, em que o proponente procura, através de proferimentos didáticos, propiciar uma situação simétrica para que o oponente realize o discernimento entre as duas situações e aprenda acerca das condições para o entendimento. O discente, por outro lado, dirige-se ao docente fazendo uso didático da linguagem também, embora sob outro papel. Ele não faz antecipações, porém responde nos termos da tematização didática, engendrada, pois está orientado à aprendizagem também. A ação docente orientada à aprendizagem é subsidiada pelas antecipações da aprendizagem discente; já a ação discente orientada à aprendizagem manifesta condições de aprendizagem ao docente. Quando as duas ações, mediadas pela tematização didática, coordenam-se, é a ação pedagógica propriamente dita.

Quem se manifesta orientado à aprendizagem, a outrem, pressupõe o uso didático da linguagem, ou seja, a possibilidade de obter entendimento, mesmo diante do ininteligível ou da necessidade de aprendizagem. É necessário o engendramento de construtos linguísticos mediadores para que se deem as aproximações graduais, do processo de aprendizagem, entre os interlocutores. Então, o conteúdo ilocucionário da ação pedagógica – a orientação à aprendizagem – significa a possibilidade de tematização virtualmente ilimitada (possibilitada pelo discurso explicativo), ou seja, a explicitação cada vez maior da reflexividade estrutural da linguagem, tendo em vista o discernimento requerido para a aprendizagem e a inteligibilidade. Em última análise, o discurso, enquanto menção direta da reflexividade da fala, possui recursos para a aprendizagem do discurso, pela própria reflexividade. A tematização didática é, por assim dizer, um “jogo de espelhos”, em que ora o proposicional reflete o ilocucionário, ora o ilocucionário reflete o proposicional, tudo para mostrar certa diferença ainda indiscernida pelo discente. O docente pode imitar o comportamento do aluno que oferece alguma resistência, para que este compare tal manifestação com sua referência de professor e questione. Isso seria um exemplo da reflexão do proposicional no ilocucionário, ou seja, no modo pelo qual um ator se dirige a outro e com que expectativa. Aqui seria um ilocucionário didático, engendrado, caricato, para sugerir algum discernimento por parte do discente; na realidade uma forma de auxiliar o discente a “ouvir” um argumento o qual ele não teria condições de compreender e, assim, dar condições para que ele tome posição. Seria, talvez, mais precisamente, não um conteúdo ilocucionário, e sim um ilocucionário refletido em expressão proposicional não-verbal. A orientação à aprendizagem, enquanto componente ilocucionário, normatiza as emissões de conteúdos dentro de uma lógica da aprendizagem. A partir dela, o proponente pode engendrar manifestações que possam ser mais claras ou inteligíveis ao oponente, sem, com isso, incorrer em ação estratégica. Os meios reflexivos do discurso se prestam a tais usos, sem deixar de serem comunicativos. O sentido da reflexão discursiva sobre os meios é encontrar as vias possíveis para a obtenção de acordos, e isso inclui a didática; é o que se defende no presente trabalho. Nem toda ação atinente aos meios é estratégica; é o caso do discurso.

No capítulo 1 foi apresentado o problema do pedagógico na teoria da ação comunicativa, conforme os seguintes termos: *o que é a especificidade da ação pedagógica e de que modo ela se estrutura segundo o modelo comunicativo de ação, apesar da assimetria entre os atores?* A proposta de resposta a esta questão, embora já

ensaiada ao longo do presente trabalho, será a seguir apresentada, dividida em duas partes ou momentos: o problema do estratégico aparente da ação pedagógica e o problema da compatibilidade entre assimetria e simetria na ação pedagógica. Pode-se dizer que o primeiro item aborda negativamente o problema e, o segundo, positivamente.

3.7.1. O problema do estratégico aparente

Diversos autores (Miedema, 1994; Sgró, Russo & Díaz, 1998; Cullen, 2000 e 2005; Longhi, 2005 e 2008; Zaslavsky, 2006), conforme mencionado no primeiro capítulo, propuseram algum tipo de união entre ação comunicativa e estratégica na ação pedagógica, apesar de serem ambas incompatíveis. Tal formulação, contudo, não deixa de ter sua razão de ser. Difícil negar que o ensino, constituinte da ação pedagógica, exige planejamento, assim como sua execução é acompanhada como se fosse um processo objetivo. Esses elementos, tomados diretamente, pertencem à ação estratégica, na qual o proponente se dirige aos oponentes enquanto sistemas decisórios, ou seja, com o intuito de influenciá-los a decidirem conforme seus planos. A atitude do ator estratégico é exclusivamente a do observador não-implicado. Porém, por outro lado, difícil negar também que a ação pedagógica tem um “quê” de comunicativa, pois não se quer tratar o aluno como sistema decisório, pelo contrário, o intento é que o aluno se coloque cada vez mais como um sujeito imputável, que defenda suas posições e leve em conta a dos demais. Assim, restaria defender uma impossível integração entre ação comunicativa e estratégica, razão que conduziu muitos a deixarem de lado a teoria da ação comunicativa enquanto possível contribuição para a educação. Nessa proposta está presente o principal entrave para se abordar a ação pedagógica pela perspectiva da ação comunicativa: como explicar esse elemento estratégico aparente, inevitável, da ação pedagógica em termos de ação comunicativa? Espera-se, oferecendo resposta a tal dificuldade, destacar com maior precisão o ponto central da ação pedagógica.

Ao longo do presente trabalho, foram apresentados argumentos no sentido de mostrar a dependência da ação pedagógica quanto aos pressupostos do discurso, sobretudo o explicativo. Esse caminho argumentativo permite lançar outra luz a esta questão do estratégico aparente, a partir de determinada leitura da reflexividade, propriedade da linguagem natural a que se deve a ação comunicativa e o discurso. Nas palavras de Goergen (2004: 139),

[...] a educação é eminentemente uma ação social que, portanto, não pode ser concebida como uma ação estratégica individual, mas sempre como uma ação intersubjetiva voltada ao entendimento. Esse procedimento depende do uso comunicativo da linguagem. Na educação, por conseguinte, assume crucial importância a linguagem enquanto mecanismo de entendimento, não de influência sobre o outro [...].

A ação comunicativa é o entendimento acerca de determinados conteúdos proposicionais, ofertados sob orientação de determinado conteúdo ilocucionário e chancelados pela sinceridade do proponente; partindo, é claro, da inteligibilidade destes fatores. O entendimento pressupõe a aceitação das quatro pretensões de validade. O conteúdo proposicional é aceito pelo destinatário não de modo puro, mas orientado pelo conteúdo ilocucionário. As pretensões de validade veiculadas no proferimento se articulam na oferta de conteúdo proposicional refletido em determinado emprego ilocucionário; a estrutura interna da ação comunicativa é reflexiva. Já no discurso, a reflexividade deixa de ser tácita e se torna explícita, direta, no ato de revisita dos participantes às suas convicções, às razões que as sustentaram até o momento. A argumentação já é uma oferta de pretensões de validade cuja reflexividade é exposta, pois elas têm o caráter assumido de pretensão, ou seja, de hipótese, e sua formulação é fruto de reelaborações por parte dos envolvidos. Contudo, é possível que haja diferenças básicas quanto às condições para o entendimento dos participantes, sejam elas de ordem cultural, social ou subjetiva, ou seja, assimetria. Nesse caso, a reflexividade da linguagem se faz valer no engendramento de proferimentos direcionados às necessidades de aprendizagem dos discentes; também eles proferem em função de suas necessidades de aprendizagem. Tal modo de argumentar, dirigido à aprendizagem, pressupõe uma relação abstrata com o mundo, própria do discurso explicativo, porém, mediante manifestações *engendradas*, em que uns se dirigem aos outros através de tematizações didáticas. O foco é o significado da expressão linguística e não diretamente o mundo. A fala, nesses casos, já ocorre refletindo a si mesma, pretendendo mostrar sua estrutura cada vez com mais clareza, e nisto consiste a busca cooperativa pela aprendizagem. Didática é toda manifestação orientada à aprendizagem, engendada para aparecer com clareza, possibilitando o discernimento que propiciará a aprendizagem. Em suma, a reflexividade da linguagem é progressivamente mais

explicitada nos proferimentos a ponto de permitir aprendizagens e inteligibilidade do próprio ato de proferir argumentos, em sentido pragmático formal e empírico.

Dentro do propósito desse item, cabe considerar a seguinte citação de Habermas (1988b: 173).

Si esta comunidad [de definições de situação] no puede ser presupuesta, los actores tienen que intentar llegar a una definición común de la situación recurriendo para ello a medios de acción estratégica empleados con finalidad comunicativa [...].

Habermas apresenta uma formulação acerca do discurso que, à primeira vista, poderia reforçar a tese da integração entre ação comunicativa e estratégica na ação pedagógica. O que seriam esses meios de ação estratégica orientados ao entendimento? A ação estratégica ocorre com o protagonista em atitude de observador não-implicado, o qual faz cálculos acerca das probabilidades de seus oponentes decidirem desta ou daquela maneira, mas especialmente da maneira que ele deseja ou precisa. Daí, Habermas caracterizar a ação estratégica como um cálculo egocêntrico. Já no discurso, os participantes não se tratam mutuamente como sistemas decisórios, e sim como interlocutores, ainda assim coexistindo certa objetualização, em que se considera as pretensões de validade, e não as pessoas concernidas, em análises semelhantes às do cálculo. Os meios do discurso são de ação estratégica, pois a atitude hipotética de quem argumenta é objetualizadora, porém não com pessoas (orientação ao êxito) e sim com saberes (orientação ao entendimento). *A atitude hipotética é atitude realizativa; objetualiza sem ser objetivante.*

Com isto, é possível finalizar a resposta ao problema do estratégico aparente da ação pedagógica, efetivamente oferecendo razões para esse estratégico ser considerado aparente. Novamente a inscrição da ação pedagógica no discurso se mostra produtiva. Se o discurso ocorre por meios de ação estratégica (e não o fim) – tematizar é objetualizar –, e a ação pedagógica está nele inscrita, também ela ocorre por meios de ação estratégica. Porém, isso é diferente de afirmar que a ação pedagógica integra ação comunicativa e ação estratégica, sobretudo pela incompatibilidade de fins. Discurso é ação comunicativa e não estratégica. No “calculismo” constituinte da atitude hipotética de quem argumenta, está presente o ponto-chave do uso didático da linguagem: a antecipação das condições de aprendizagem do outro, através da figura de suas possíveis tomadas de posição em função de pretensões de validade ainda não formuladas, matéria para o engendramento de proferimentos didáticos. Essa

antecipação, que está no cerne da ação pedagógica, parece, à primeira vista, elemento estratégico se se tomar o distanciamento reflexivo da atitude hipotética como se fosse a atitude de não implicação, objetivante. Sob o ângulo da atitude hipotética, o que parece calculismo estratégico se transfigura em antecipação hermenêutica, compatibilizando assim a assimetria da ação pedagógica com a simetria da ação comunicativa, conforme é desenvolvido a seguir, finalizando o desenvolvimento da tese.

3.7.2. O problema da compatibilidade entre assimetria e simetria

No presente item, trata-se de oferecer resposta ao problema enunciado ao início do trabalho, ou seja, procura-se dar uma formulação concisa e direta à tese aqui desenvolvida.

A compatibilidade entre simetria e assimetria na ação pedagógica pode ser constatada tanto em seus meios, decorrentes da reflexividade da linguagem natural, quanto em seu fim, decorrente da orientação básica ao entendimento. A tematização didática (meio) é possível pela reflexão dos significados (discurso explicativo); a orientação à aprendizagem (fim) é possível pela demanda de entendimento (ação comunicativa). A superação da assimetria real na ação pedagógica tem como condição a simetria pressuposta ou idealizada na ação comunicativa, tanto nos meios, quanto no fim; eis sua compatibilidade. Na formulação de Martini (1996: 24), “Habermas propõe, de forma implícita, uma pedagogia mínima, ou seja, uma ação educativa integrada à ação comunicativa”. É o que se procura elucidar a seguir.

O discurso explicativo já tem de pressupor alguma simetria, pois do contrário não poderia ocorrer. Mesmo em uma situação ininteligível, logo assimétrica, há possibilidade de se buscar a inteligibilidade, devido à reflexividade da linguagem natural. A propriedade da linguagem de, na fala, refletir conteúdos uns nos outros, permite aos participantes definirem, aos poucos, mínimos de inteligibilidade, coordenando inicialmente seus planos de ação pelo entendimento. Há simetria na orientação ao entendimento pressuposta contrafaticamente em qualquer proferimento, devido à competência universal da espécie. A assimetria é a diferença fática de saberes que obstaculiza a obtenção do entendimento. Porém uma não anula completamente a outra. Mesmo uma situação faticamente assimétrica não neutraliza a inevitável pressuposição de simetria presente no se dirigir ao outro esperando validade, seja qual for. Se se espera do outro validação é porque se atribui a ele condições para assim responder, seja professor ou aluno.

A fala orientada ao entendimento já pode mostrar didaticamente o que é falar orientado ao entendimento e já espera do outro que supra as condições para esse tipo de interação, mesmo que, para tanto, precise aprender algo. A orientação ao entendimento carrega consigo a orientação à aprendizagem, porém ambas só se explicitam, ou se refletem, em conteúdo proposicional no discurso. Quando o docente se dirige ao discente, está acentuando a orientação à aprendizagem que já está na orientação ao entendimento, análogo ao modo com que os tipos de ação social se concentram em uma das três referências (mundos) presentes na ação comunicativa. A ação pedagógica é a coordenação de planos de atores separados pela assimetria de condições para o entendimento, manifesta principalmente na falta de inteligibilidade. O meio para essa ação é a tematização didática, em que os interlocutores se dirigem uns aos outros orientados à aprendizagem, ou seja, livres para tematizar o que quer que seja de modo a propiciar a aprendizagem necessária. O modo de tematização, sobretudo por parte do docente, antecipa a tomada de posição discente, considerando os possíveis argumentos que ele apresentaria se já conseguisse formular suas pretensões de validade, no caso, de inteligibilidade. Essas antecipações mostram didaticamente ao discente a racionalidade comunicativa e suas diversas implicações, permitindo a ele assumir um lugar gradualmente mais imputável na interação, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa.

A tematização didática engendra expressões congruentes entre docente e discente, antecipando as condições de inteligibilidade do segundo. Essa expressão congruente, engendrada pela antecipação das condições de inteligibilidade para o discente, é o ponto em que a assimetria pedagógica se encontra com a simetria comunicativa, em termos dos meios da ação. O uso didático da linguagem, pela reflexividade da mesma, permite a predominância do simétrico sobre o assimétrico, à medida que o simétrico “busca” o assimétrico, tornando-o, naquela interação, simétrico. Se as condições discentes de inteligibilidade são antecipadas e se “plasmam” no engendramento da tematização didática, então a assimetria que instaura a ação pedagógica se dissolve, ou se neutraliza, em uma ação comunicativa orientada à aprendizagem. A assimetria fica como que resolvida na simetria reflexivo-didática da ação pedagógica. Com isto, a afirmação de Miedema (1994: 198-0), segundo a qual

“Pedagogical action does *anticipate* the situation in which the child will become an adult, when there will be a symmetrical relationship”⁴¹, tem seu sentido elucidado.

Do ponto de vista dos fins da ação, a compatibilidade entre ação pedagógica e ação comunicativa existe em função da inevitabilidade da pressuposição de simetria entre aqueles que falam, ou seja, dirigem-se uns aos outros esperando validação, buscando o entendimento. Justamente no voltar-se ao outro para o entendimento, está inscrito o princípio pedagógico básico, pois, neste conteúdo ilocucionário intrínseco à linguagem natural, está contida a expectativa de que o destinatário compreenda as condições para o assentimento. Se ele não as compreende, *ele pode saber que não as compreende*, o que motiva uma tomada de posição racional negativa ou dissentimento. As interações que daí se seguem assumem o cunho didático de mostrar aos poucos os elementos que, caso compreendidos, darão possibilidade de compreender o primeiro proferimento. Portanto, a existência de assimetria não só não anula a simetria elementar da ação comunicativa, quanto é essa simetria que abre possibilidade para interações pedagógicas. A assimetria é superável devido à simetria. Há sempre uma ação comunicativa, ou orientação ao entendimento, espontânea, pressuposta nos proferimentos engendrados da tematização didática. Esta orientação é que dá vazão para a tematização didática da ação pedagógica, caso não se obtenha o entendimento devido a assimetrias demandando aprendizagem.

Diante disso, pode-se formular uma resposta ao problema, enunciado no primeiro capítulo, acerca da *especificidade da ação pedagógica e de que modo ela se estrutura segundo a ação comunicativa, apesar da assimetria entre os atores*. Como o problema se divide em duas partes, também a resposta será assim organizada.

Quanto à primeira parte do problema, a especificidade da ação pedagógica é a tematização didática, co-realizada no discurso explicativo, valendo-se da reflexividade da linguagem para promover discernimentos significativos de conteúdos proposicionais e/ou ilocucionários, suscitando aprendizagem. A tematização didática se constitui no engendramento de construtos linguísticos e na antecipação hermenêutica, complementares na orientação à aprendizagem.

A segunda parte recebe duas respostas, respectivamente quanto aos meios e aos fins:

⁴¹ Itálico do autor.

1. A ação pedagógica se estrutura comunicativamente porque a condição de possibilidade básica para se fazer tematizações didáticas (meio) em condições assimétricas é a reflexividade abstrata do discurso explicativo, que é um modo da ação comunicativa. Em síntese, o uso didático da linguagem é uma forma de uso reflexivo explícito da linguagem, ou seja, de discurso.
2. A ação pedagógica se estrutura comunicativamente porque a orientação à aprendizagem (fim / *télos*) já está pressuposta na orientação ao entendimento, pois quando *ego* se dirige comunicativamente a *alter*, ambos pressupõem tanto a possibilidade de dissentir por ininteligibilidade, quanto a possibilidade de aprender para superar essa ininteligibilidade. Em síntese, o *télos* da ação pedagógica é pressuposto no *télos* da ação comunicativa.

As interações entre docente e discente, orientadas à aprendizagem, se co-realizam nos processos argumentativos do discurso, pois, dos pressupostos da ação comunicativa (simétrica) é que se tornam possíveis os procedimentos da ação pedagógica (assimétrica). A rigor, a ação pedagógica é simétrica quanto à orientação básica ao entendimento, condição mínima para se construir cooperativamente acordos ou consensos quanto aos planos de ação. Só há tematização didática porque é pressuposta (contrafaticamente) a possibilidade de se obter entendimento através dos usos reflexivos da linguagem natural, sem necessariamente, contudo, a possibilidade (fática) de se recorrer a esses usos.

Se a pressuposição contrafática de simetria é condição de possibilidade para toda fala, também é para a fala didática da ação pedagógica, mesmo sendo esta uma interação para superar a assimetria fática. A busca de aprendizagem é co-realizada na busca de entendimento. O sentido da aprendizagem, *télos* da ação pedagógica, é o entendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou enfrentar o problema da compatibilidade entre ação pedagógica e ação comunicativa, sendo a primeira assimétrica e a segunda, simétrica. Para tanto, valeu-se da teoria da ação conforme consta na obra *Teoria da Ação Comunicativa*, de Jürgen Habermas, em que a mesma é compreendida indissociável à linguagem e ao mundo. O primeiro capítulo introduziu o problema do pedagógico na teoria da ação comunicativa, reconstruindo as discussões de pesquisadores do tema em âmbito brasileiro e internacional, bem como sumariando as breves menções do assunto no texto de Habermas. O segundo capítulo tratou de reconstruir os conceitos necessários da teoria habermasiana ao presente trabalho, com ênfase no discurso e na reflexividade da linguagem natural que está em seu cerne, como no da ação comunicativa mesma. Esta propriedade é de grande importância na teoria habermasiana, pois é intrínseca aos processos de aprendizagem da racionalidade moderna, cuja descentração possibilita uma sociedade com base em interações comunicativas. Reflexividade, descentração e conceitos formais de mundo se integram na ação comunicativa e na sociedade moderna. No terceiro e último capítulo se encontra a contribuição do presente trabalho, a saber, o estudo do conceito de ação pedagógica a partir de um modelo comunicativo de ação, na forma de analítica. Categorias centrais da ação na teoria habermasiana foram consideradas tendo em vista a ação pedagógica: tipo, estrutura (proposicional e ilocucionária), relação com o mundo (formal e mundo da vida), uso da linguagem e coordenação de planos.

Ao longo dessa trajetória argumentativa, foram sendo propostas interpretações da teoria do discurso habermasiana, cujo cerne está no momento assimétrico do discurso e no uso didático da linguagem. A plausibilidade de um momento assimétrico do discurso decorre, em um sentido mais trivial, da aprendizagem implicada na mudança de posição racionalmente motivada; porém, o ponto principal é a questão da ininteligibilidade. A característica indicadora da assimetria, no âmbito da ação comunicativa, é a necessidade de aprendizagem, em que os atores se polarizam entre os que necessitam aprender e os que necessitam ensinar. Como diz Habermas (1989: 43), “No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou actual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem”. As tematizações da ininteligibilidade, próprias do discurso explicativo, implicam aprendizagem, pois do

contrário o impasse seria insolúvel. A ausência de inteligibilidade como que desconecta os atores de um mundo objetivo em comum, o lastro mínimo para qualquer ação. Assim, a obtenção de inteligibilidade exige um uso da linguagem que permita tematizar a ininteligibilidade e produzir inteligibilidade, ou seja, desencadear processos de aprendizagem. Então, o discurso possui um momento assimétrico bem delimitado quando assume caráter explicativo, pois, aparentemente, só com aprendizagem se consegue obter acordos desse tipo. No discurso explicativo, há quem assuma o papel de docente e de discente, ou seja, alguém aprenderá e alguém ensinará. Esse é o ponto de enclave, segundo se propõe aqui, da ação pedagógica na ação comunicativa. O momento assimétrico do discurso explicativo exige a ação pedagógica para se resolver. Assim sendo, a ação pedagógica se inscreve ou se co-realiza no discurso explicativo, não sendo independente em si mesma. Com isso, a analítica da ação pedagógica se articula a uma analítica do discurso explicativo, mostrando que a estrutura deste é também daquela, embora não sejam ações de tipo idêntico. Mais diretamente, trata-se de conceber a ação pedagógica, não como ação comunicativa ou conversação que *pode se tornar discurso*, mas, já de início, *enquanto discurso*. A ação pedagógica é um tipo de argumentação e é preciso que seja assim, de modo a caracterizar-se propriamente pedagógica, conforme foi mostrado ao longo do trabalho.

Em um primeiro momento, a analítica se constituiu em indicar o compartilhamento estrutural entre discurso explicativo e ação pedagógica, ou seja, mostrar que as propriedades do uso explicativo da linguagem são as mesmas requeridas para a ação pedagógica, pois em ambas se trata de resolver problemas de inteligibilidade. O caráter primeiro, a exoneração e a tematização virtualmente ilimitada do discurso explicativo, procurou-se mostrar, são condições para a ação pedagógica.

Em um segundo momento, a analítica passou a considerar o específico da ação pedagógica, a saber, o uso didático da linguagem. O uso explicativo por si só ainda não é uso didático, embora este dependa daquele. O uso didático da linguagem é o uso explicativo *orientado à aprendizagem*, e isso faz toda a diferença. É um processo em que as aprendizagens de conteúdos proposicionais e ilocucionários são indissociáveis. Nele, o(s) ator(es) docentes antecipam as tomadas de posição discentes, tematizando por eles, hipoteticamente, suas pretensões de validade, não orientados diretamente ao entendimento, mas orientados à aprendizagem. A tematização em situação pedagógica adquire o caráter de *mostra didática*; a orientação à aprendizagem muda o caráter de qualquer manifestação, conferindo-lhe sentido didático. E isso é a principal condição de

possibilidade da ação pedagógica: o uso didático da linguagem. A exoneração do discurso explicativo, devido à referência à linguagem e não ao mundo, transfigura-se na ação pedagógica em relação didática com tudo – o mundo e a linguagem. Diferente do que alguns sugerem, o engendramento característico da ação pedagógica é necessário e não implica desligamento ou alienação da realidade e da vida, pelo contrário, é condição para a aprendizagem, tanto de conceitos, quanto da competência comunicativa em geral. A congruência, engendrada na ação pedagógica, entre proferimento docente e condições de inteligibilidade discentes, é o nexos de continuidade entre assimetria pedagógica e simetria comunicativa, pois, com ela, a assimetria se torna, provisoriamente, simetria, para que, com o contraste, seja propiciado o discernimento de significados necessário à aprendizagem.

Por outro lado, o mundo da vida desempenha papel crucial na compreensão da ação pedagógica, pois, sendo ela discurso, é socialmente situada, ou seja, é desencadeada conforme coordenadas pressupostas pelos atores. A situação pedagógica é o “recorte” simbólico, por assim dizer, específico para a ação pedagógica, constituído pelo modo de compreensão sócio-cultural dos discentes e docente acerca de sua situação compartilhada. Nesse enfoque, a pragmática empírica ganha relevo, pois é através dela que se pode fazer tematizações didáticas acerca dos bloqueios à aprendizagem, integrando produtivamente o ideal de situação com a realidade.

Procurou-se, neste trabalho, construir e/ou mostrar as conexões conceituais entre ação pedagógica e ação comunicativa, no sentido de uma elucidação do ‘pedagógico’ em termos de ação comunicativa. Por um lado, isso consistiu em uma tarefa negativa de contra-argumentar às teses incompatibilizando ação pedagógica e ação comunicativa; por outro lado, e principalmente, esteve em jogo uma tarefa positiva de caracterizar o núcleo da ação pedagógica consoante à ação comunicativa, o que foi denominado *tematização didática* ou *uso didático da linguagem*. Esse cerne da ação pedagógica respeita a lógica da racionalidade comunicativa, pois se vale de atos de fala com dupla estrutura proposicional-ilocucionária, ou seja, com pretensão de validade perante os interlocutores, seja o docente ou os discentes. Há usos possíveis da reflexividade da linguagem que permitem criar discernimentos, que espelham, por assim dizer, a competência comunicativa dos alunos, a existente e os obstáculos ao seu desenvolvimento, tornando-a inteligível para esses mesmos alunos. Novamente a vinculação interna entre ação pedagógica e discurso explicativo, ou seja, entre aprendizagem e inteligibilidade. A coordenação entre ação docente e discente é mediada

por esse uso reflexivo-didático da linguagem, de modo que a aprendizagem é o que a realiza. A tematização didática, ao formular manifestações simbólicas *para a aprendizagem*, a um só tempo faculta a participação discente e a aprendizagem da participação pelo discurso, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa – a meta final da educação no âmbito da teoria habermasiana.

As citações de Habermas sobre a ação pedagógica, apresentadas no primeiro capítulo, ao que parece resultam de acordo com a construção realizada. Ele associa à ação pedagógica: o levantamento de pretensões de inteligibilidade; o caráter de ações não-independentes ou exercícios, que não tocam o mundo e visam a aprendizagem; fins didáticos; relação com a infra-estrutura do mundo (linguagem); relação com o mundo da vida; forma comunicativa; formação discursiva da vontade; a atuação contra a colonização do mundo da vida. O conceito de ação pedagógica apresentado, co-realizado no discurso explicativo, atende a esses quesitos.

O presente trabalho vem ao encontro das teses enunciadas por Mollenhauer, pioneiras ao compreenderem a ação pedagógica como ação comunicativa, através do discurso. Pretendeu também fornecer argumentos que possam ensaiar resposta às objeções, por exemplo, de Oelkers, Masschelein, Heslep e Bannell. O uso didático da linguagem, enquanto discurso explicativo orientado à aprendizagem, se procedente, oferece resposta à objeção matriz de todas elas, a saber, a especificidade da ação pedagógica – sua assimetria e o que ela envolve – é incompatível com a ação comunicativa. Procurou-se mostrar que o conceito de ação comunicativa, através de seu modo reflexivo – o discurso – dá conta de caracterizar o núcleo central do pedagógico, a saber, o didático.

Esse reencontro com a proposta de Klaus Mollenhauer acabou por realizar uma confluência imprevista com os estudos alemães em Didática, na verdade com a tradição denominada de *geisteswissenschaftliche Didaktik*. Mollenhauer foi orientando de Erich Weniger, que, por sua vez, esteve envolvido no círculo de Wilhelm Dilthey, que também escreveu sobre pedagogia. É muito conhecida a distinção de Dilthey entre as ciências naturais e as do espírito (*geisteswissenschaft*). Também Wolfgang Klafki, considerado o principal representante dessa corrente em termos de Didática, foi orientando de Weniger. Na Europa, sobretudo na Alemanha e nos países nórdicos, há

uma tradição muito forte de pesquisa em Didática Geral⁴², inclusive assimilando a teoria crítica e a virada linguística nela operada por Habermas na teoria da ação comunicativa⁴³. Quer parecer que as proposições do presente trabalho vão ao encontro das tematizações acerca do “triângulo didático”, entre professor, aluno e conteúdo, na esteira da chamada Didática Comunicativa, cuja presença no Brasil, ao que parece, se restringiu ao livro de Schäfer & Schaller (1982). Tal tradição já vem enfocando a situação pedagógica real enquanto componente da ação pedagógica, conforme aqui foi desenvolvido. De modo que os estudos habermasianos em ação pedagógica parecem conduzir à tradição da *geisteswissenschaftliche Didaktik*⁴⁴.

A ação pedagógica é objeto de estudo da Didática. Se a teoria da ação comunicativa permite a formulação de um conceito de ação pedagógica, que contribuições traria à Didática? A proposta do uso didático da linguagem ou tematização didática poderia contribuir para se repensar essa tradicional disciplina? Até que ponto o novo sentido conferido pela reflexividade dos meios discursivos à ação pedagógica poderia inspirar uma Didática não-tecnicista? São questões para um próximo estudo.

⁴² Cf. os textos de Pertti Kansanen (1995), da University of Helsinki, e Karin Oerbaek (2009), da University of Southern Denmark.

⁴³ Cf. os estudos de Tomas Englund (2006 e 2007), da Orebro Universitët (Suécia).

⁴⁴ Vale mencionar a rica discussão acerca da dissociação entre didática e técnica ocorrendo no Brasil desde o início da década de 1980, por exemplo, em Veiga (1991), Pimenta (1998), Candau (2008) e Balzan (2008), a qual, contudo, parece ainda não ter feito a recepção da referida tradição de estudos.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR MEJÍA, Estela & VINIEGRA VELÁZQUEZ, Leonardo. *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós, 2003.
- BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em didática – Realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes 2008. 28ª ed.
- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BANNWART JR., Clodomiro José. Habermas: evolução social e aprendizagem. In: SGRÓ, Margarita (Org.). *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008
- BIESTA, Gert. *Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy*. www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/97_docs/biesta.html. Acesso em 29.08.2007.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes 2008. 28ª ed.
- COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Colibri, 2002.
- CULLEN, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del outro: bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Noveduc, 2000.
- _____. *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. *Teoria habermasiana da ação*. 2006. Mimeo.
- _____. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei & GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

ENGLUND, Tomas. Deliberative communication: a pragmatist proposal. *J. Curriculum Studies*, 2006, Vol. 38, N. 5, 503-520.

_____. The right to deliberate. *35th NERA Conference*, Turku, Finland. 2007. Mimeo.

FREITAG, Bárbara. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. Habermas e a Editora Tempo Brasileiro ou a recepção de Habermas no Brasil. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 111: 87/108, out.-dez., 1992.

GARZ, Detlef. A Perda dos Paradigmas. Erosão dos Paradigmas e Sentido de Crise na Ciência da Educação Contemporânea. O Caso da República Federal da Alemanha. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 7-4, n. 176, p. 131-184, jan./abr. 1993.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, Outubro/2001.

_____. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L. & LONGHI, Solange M. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1988a.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Madrid: Taurus, 1988b.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

_____. *Verdade e justificação*. São Paulo: Loyola, 2004.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

_____. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L. & LONGHI, Solange M. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

HESLEP, Robert D. Habermas on communication in teaching. *Educational Theory*, Vol. 51, Issue 2, Spring 2001.

HONNETH, Axel. Teoria crítica. In: GIDDENS, A. & TURNER, T. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

KANSANEN, Pertti. The Deutsche *Didaktik* and the American Research on Teaching. In: _____. *Discussions on Some Educational Issues VI*. Research Report 145. Department of Teacher Education, University of Helsinki. 1995. <http://www.helsinki.fi/~pkansane/deutsche.html>. Acesso em 12.10.2009.

KESSELRING, Thomas. Jean Piaget: sua recepção por Jürgen Habermas. In: BANKS-LEITE, Luci. *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.

LONGHI, Armindo José. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. Tese de doutorado em Educação. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

_____. Os caminhos da educação: da ação educativa ao agir comunicativo. In: SGRÓ, Margarita R. (Org.). *Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

LORENTE, Paz Gimeno. *Teoria crítica de la educación*. Madrid: Uned, 1995.

MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí, RS: Unijuí Ed., 1996.

MARTINI, Rosa Maria F. Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI, Luis A. (Org.). *Finitude e transcendência*. Petrópolis, RJ: Vozes e Porto Alegre: PUCRS, 1995.

_____. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. *Educação & Realidade*, 21(2): 9-29, jul./dez., 1996.

_____. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação & Realidade*, 25(1): 165-182, jan./jun., 2000.

MATOS, Olgária C. F.. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 2001.

- McCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1998.
- MIEDEMA, Siebren. The Relevance for Pedagogy of Habermas' "Theory of Communicative Action". *Interchange*, Vol. 25/2, 195-206, 1994.
- MÜHL, Eldon Henrique. *Racionalidade comunicativa e educação emancipadora*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 1999
- _____. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A. & MÜHL, Eldon H.. *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- OERBAEK, Karin. *Didactics and didactisizing*. University of Southern Denmark. S/d. <http://www.albany.edu/cela/publication/article/Didactics.pdf>. Acesso em 12.10.2009.
- OLIVEIRA, Renato José de. Três concepções éticas e suas influências na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34, p.125-141, jul./dez. 2000.
- PARAJÓN, Carlos. *Empleo del lenguaje y verdad en la reforma educativa*. Buenos Aires: Biblos, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1998.
- PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- RUSSO, Hugo; SGRÓ, Margarita & DÍAZ, Andréa. La educación: espacio de intersección de estrategias y de intersubjectividades. In: CORBALÁN, A. & RUSSO, H.. *Educación, actualidad y incertidumbre*. Tandil: Universidad Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1998.
- RUSSO, Hugo Antonio. Existe la acción educativa potencialmente comunicativa? Un debate con Paz Gimeno Lorente. *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, N. 14, Junio 2004 (113-134).
- SCHÄFFER, Karl-Hermann & SCHALLER, Klaus. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHÄFFER, Karl-Hermann. Aspectos da didática crítico-comunicativa. In: SCHÄFFER, Karl-Hermann & SCHALLER, Klaus. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982a.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SGRÓ, Margarita R. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí, RS; Unijuí, 2000.

_____. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

ZASLAVSKY, Alexandre. *Conversando a gente se entende? Sugestões para uma proposta de formação da competência ético-discursiva no terceiro ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca de mediação. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu-MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

_____. Convivência escolar: mudando de perspectiva. *Plêiade*, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p.21-31, jan./jun. 2007.

_____. Estrutura discursiva da ação pedagógica: estudo preliminar. *Anais do III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação*. Passo Fundo-RS, 24 a 26 de setembro de 2008.