

LUIZA MARIA LEITE MACHADO ALVES

**LEITURA DE FÁBULAS E ESCRITA:
UM PERCURSO DE SUBJETIVAÇÃO ÉTICA
DO ALUNO-PROFESSOR**

Tese apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^a. Dra. Elzira Yoko Uyeno

TAUBATÉ - SP

2007

Alves, Luiza Maria Leite Machado

Leitura de Fábulas e Escrita: Um Percorso de Subjetivação
Ética do Aluno-Professor. / Luiza Maria Leite Machado Alves –
Taubaté: UNITAU, 2007.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elzira Yoko Uyeno

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

1. Análise do Discurso. 2. Ética. 3. Leitura. 4. Escrita. 5.
Representação – Dissertação. I. Universidade de Taubaté.
Departamento de Ciências Sociais e Letras. II. Título.

LUIZA MARIA LEITE MACHADO ALVES

**LEITURA DE FÁBULAS E ESCRITA: UM PERCURSO DE
SUBJETIVAÇÃO ÉTICA DO ALUNO-PROFESSOR
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP.**

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

PROF^a.DR^a. _____

Assinatura: _____

PROF^a.DR^a. _____

Assinatura: _____

PROF^a.DR^a. _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Um sonho que se sonha só pode ser pura ilusão.
Um sonho que se sonha junto é a realidade. (L. Boff)*

Ao meu esposo, Pedro TADEU Alves, pelo incentivo constante, pelo carinho,
compreensão e cumplicidade, também nos momentos de ansiedade.

A você meu amor, minha alegria e gratidão.

*Neste momento único, alguém que gostaria que estivesse junto de mim está ausente... Mas a
lembrança de sua presença e o som da sua voz sopram suaves na memória, num murmúrio de
saudades. Você está aqui, papai: lembrado, presente, inesquecível.*

Ao meu amado pai, ANTONIO Machado Junior, exemplo de digno mestre,
cujo legado de uma vida virtuosa foi minha inspiração, e seus atos e palavras,
a “motivação” necessária na caminhada por um ideal.

AGRADECIMENTOS

Reparai: [...] entre o semeador e o que semeia há muita diferença:

(..) o semeador e o pregador é o nome;

o que semeia e o que prega é a ação;

e as ações são as que dão o ser ao pregador.

Ter o nome de pregador, ou ser pregador de nome, não importa nada;
as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo. [...]

hoje pregam-se palavras e pensamentos,

antigamente pregavam-se palavras e obras.

Palavras sem obras são tiros sem balas; atroam, mas não ferem.

O pregar que é falar, faz-se com a boca;

o pregar que é semear faz-se com a mão.

Para falar ao vento, bastam palavras;
para falar ao coração, são necessárias obras”.

Pe. Antônio Vieira.

A **Deus** pela dádiva do dom da vida.

*Olhar o passado com gratidão, viver o presente com paixão,
assumir o futuro com coragem e sem medo.*

A minha querida Orientadora e Professora Dr^a. Elzira Yoko Uyeno
pelo carinho, paciência e competência com que me orientou na elaboração desta pesquisa
e com quem tive a oportunidade de conviver e muito aprender. Muito.

Às Prof^{as}. Doutoradas: Juliana Santana Cavallari

Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Márcia Aparecida Amador Mascia.

Pela gentil presença a minha Banca de Defesa
e generosa contribuição para o desenvolvimento desta dissertação.

*Uns são homens, alguns são professores, poucos são mestres.
Aos primeiros, escuta-se; aos segundos, respeita-se; aos últimos, segue-se.*

Aos “mestres” do curso de Pós-Graduação
que na partilha dos seus conhecimentos, transformaram meu ideal em realidade.
A CAPES, Coordenação de Pós-Graduação e Funcionários da UNITAU,
na pessoa de sua Coordenadora PROF^a.DR^a. Solange Terezinha Ricardo de Castro.

*Educador é aquele que, além de ensinar, aprende;
Educando é aquele que, além de aprender, ensina. (Paulo Freire)*

Ao Diretor e Coordenadoras da FAI:
Professor Aldo Ambrósio Moreli,
Valéria Santos Paduan Silva,
Rosé Mary Bueno Paiva Alcântara Cunha
e aos alunos do NS pela realização de uma pesquisa que se tornou NOSSA!

*“Existem pessoas que passam na vida da gente e levam um pouquinho de nós; outras passam e deixam um
pouquinho de si. Entretanto, existem aquelas que não passam, FICAM”.*

Às amigas do Colégio Sagrado “Coração” de Jesus:

Ir. Terezinha Maria Veroneze - Diretora
Prof^a. Camila das Graças Zulcarelli
Prof^a. Terezinha da Rocha Tenório.

*Um coração não se mede pelo tanto que se ama, mas pelo quanto se é amado.
(O Mágico de Oz)*

À minha doce tia Terezinha
pelo carinho e aconchego do um lar onde dormi o meu sono sossegada.
À prima Luizamélia
pela total alegria e confiança, sempre presentes em nossos longos abraços.

À minha adorada MÃE, cuja fiel intercessão revelou-me a imagem de MARIA.
À mana PATRÍCIA que no ombro amigo vi o gesto concreto do amor-doação.
À linda, maravilhosa e cheia de mil encantos, minha filha MARINA.

A todos, sem exceção, o meu sincero **“MUITO OBRIGADA”!**

ALVES, Luiza Maria Leite Machado. **LEITURA DE FÁBULAS E ESCRITA: UM PERCURSO DE SUBJETIVAÇÃO ÉTICA DO ALUNO-PROFESSOR.** 2007. Dissertação (Mestrado, Linguística Aplicada) – Departamento de Ciência Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

RESUMO

A evidência de que se é regido por uma ordem do discurso da ética é tão visível que nem requer argumentação. A inclusão em suas grades curriculares da disciplina de Ética pelos diferentes cursos do nível de formação superior revela esse paradigma. A inexistência dessa disciplina em Curso Normal Superior, antigo curso de formação de professores, constituiu a motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa. A hipótese para essa inexistência foi a de que a ética é pressuposta no fazer docente. Norteados pela perspectiva discursiva francesa, o estudo objetivou por meio de uma análise preliminar, detectar no discurso dos alunos, indícios de que eles acreditavam que a ética era constitutiva do fazer pedagógico. Entretanto, não encontrou os indícios da hipótese da qual partiu. Buscou-se, então, entender qual era a representação que as alunas do Curso Normal Superior tinham sobre ética e propôs uma atividade de leitura e produção de textos, com o intuito de se perceber se a leitura de textos filosóficos sobre ética promovia ou não deslocamentos na leitura de fábulas. A análise do discurso das alunas levou à conclusão de que elas detêm um conceito de ética como valores desenvolvidos pela educação familiar, no interior da instituição familiar e como obediência a limites exigida pela convivência em sociedade, portanto, com os outros. Não se trata, portanto, da educação no sentido de estudo sistemático e formal, desenvolvida pelo Aparelho Ideológico Escolar, mas determinada pelo Aparelho Ideológico Familiar. A análise dos textos redigidos sobre a leitura de fábulas realizadas após a leitura de textos filosóficos sobre ética levou à conclusão de que a leitura destes últimos promovem deslocamentos na leitura daquelas, parecendo revelar um processo de ethopoiésis, de constituição do sujeito ético pela leitura e pela escrita.

Palavras-chave: Análise do discurso, Ética, Leitura, Escrita, Representação.

ABSTRACT

FABLES READING AND WRITING: A PROCESS OF ETHIC SUBJECTIVNESS OF STUDENT-TEACHER

The evidence that one is ruled by an order of the ethical discourse is so visible that it requires no argumentation. The inclusion of the Ethics discipline in several graduate level courses reveals this paradigm. The inexistence of this discipline in the Curso Normal Superior, the former teacher formation course, constitutes the motivation for the development of this present research. The hypothesis for such inexistence was that Ethics is implied in the teacher's work. Guided by the perspective of the French discourse, the study aimed at, through a preliminary analysis, detecting signs in the students' discourses whether they believed Ethics constituted a pedagogical work. However, no signs were found from the initial hypothesis. It was searched, then, what representation the students from Curso Normal Superior had about Ethics. A reading and writing activity was proposed with the objective of perceiving whether the reading of philosophical texts promoted any change or not in the reading of tales. The analysis of the students' discourse led to the conclusion that they withhold a concept of Ethics as values developed by family upbringing, and as the obedience to limits established by social living, therefore with the others. It is not a matter, however, of education in the sense of a formal systematic study carried out by the School Ideological Apparatus, but determined by the Family Ideological Apparatus. The analysis of the texts written about the reading of tales carried out after the reading of philosophical texts about Ethics led to the conclusion that the latter promotes changes in the reading of the former, revealing, apparently, a process of ethopoiesis, of the making of the subject through reading and through writing.

Keywords: Discourse analysis, Ethics, Reading, Writing, Representation.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	9
Parte I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
Capítulo 1 – Os PCN e as teorias de leitura	13
1.1 A leitura nos PCN de Língua Portuguesa	13
1.2 Teorias de leitura indicadas pelos PCN	15
1.3 Os gêneros discursivos	20
1.3.1 A Fábula	23
Capítulo 2 – Análise do Discurso de Perspectiva Francesa	38
2.1 Pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa	38
2.2 Pressupostos teóricos da escrita de si	41
Parte II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E ANÁLISE DE CORPUS	47
Capítulo 1 – CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	48
1.1 Condições mediatas de produção do discurso	48
1.1.1. O Curso Normal Superior no Brasil	48
1.1.2. FAI - O curso Normal Superior e sua base legal	50
1.2. Condições imediatas de produção do discurso	53
1.2.1. A história da criação do Curso Normal Superior da FAI	53
1.2.2. Constituição do corpus de pesquisa	61
CONCLUSÃO DO CAPÍTULO 2 DA PARTE II	72
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE CORPUS RELATIVO AOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS-PROFESSORES	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	127

INTRODUÇÃO

Há 20 anos exerço minhas atividades no Magistério e, ao longo deste período, tenho tentado fazer do meu cotidiano escolar um momento de responsabilidade, dedicação, compromisso e felicidade.

No desenvolvimento das disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Filosofia tenho me preocupado em levar aos meus alunos aulas, conteúdos e materiais didático-pedagógicos de todos os níveis para que eles se interessassem, se envolvessem, se comprometessem e procurassem abrir os seus próprios caminhos de progresso, como aquele que deseja aprender, aquele que anseia por uma visão cada vez mais aprimorada de si e do mundo que o rodeia, possibilitando-lhe transformar-se e transformar o meio em que vive.

Desta cumplicidade com meus alunos, senti a necessidade e o desejo de maior aprofundamento, aperfeiçoamento nas áreas em que atuo, porque sempre é tempo de conquistar caminhos e abrir horizontes; de sonhar e tornar o sonho uma realidade.

Reconheço, hoje, com mais tranquilidade e maturidade, que quanto mais me envolvo com meus alunos, mais me desdubro em ações, porque, a meu ver, é premente e urgente que o educador enquanto formador de formadores redescubra as delícias de tomar as “sementes” e espalhá-las em profusão, sem se preocupar com a colheita... Uma vez educador, caminhar sempre; uma vez educador, semear sempre; sem nunca desacreditar na semente.

É fato que sociedade hoje, vive momentos difíceis... Momentos de permanentes conflitos éticos. Observa-se uma grande dificuldade para falar sobre ética, para discernir o que é correto e o que é errado, onde encontrar a unidade na diversidade, uma concepção do humano diante das distinções culturais, uma melhor compreensão sobre as relações que constituem o ser humano. Mas é absolutamente imprescindível resgatar as questões éticas, pois toda nossa vida está envolvida nela. Toda ação deve ser ética. E a ética é sempre “ética das relações”.

Nos tempos contemporâneos, a ética ressurgiu como uma necessidade histórica diante da crise social que assola os mais diversos aspectos da sociedade: na política, na religião, na economia, na saúde, na cultura, na educação. A ética, portanto, torna-se um instrumento simbólico de intervenção, a fim de orientar a sociedade para um agir de maneira mais racional, com vistas ao ser humano.

A inclusão em suas grades curriculares da disciplina de Ética pelos diferentes cursos do nível de formação superior revela esse paradigma ético.

A inexistência dessa disciplina em Curso Normal Superior, antigo curso de formação de professores para os níveis básicos de ensino, constituiu a motivação para o desenvolvimento de um estudo que resultou na presente dissertação.

A hipótese para a ausência da disciplina de Ética no currículo da Escola Normal Superior foi a de que existia um senso comum de que a ética já era pressuposta no fazer docente.

A análise preliminar desta pesquisa, assim, objetivou detectar no discurso produzido por alunos do Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática (FAI), situada na cidade de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, indícios de que eles acreditavam que a ética era constitutiva do fazer pedagógico. Entretanto, não encontrou esses indícios da hipótese da qual partiu.

Para compreender melhor o universo de alunos-professores, esta pesquisa passou a objetivar analisar o que eles pensam sobre esse assunto tão na pauta cotidiana. Mais especificamente, esta pesquisa objetivou detectar na materialidade lingüística dos discursos produzidos por esses alunos a representação que fazem sobre ética.

Com o intuito de contribuir para com a formação dos futuros professores e, como tais, responsáveis pela formação inicial de cidadão, esta pesquisa propôs uma atividade de leitura de fábulas e de textos filosóficos sobre ética, com o objetivo de analisar os efeitos causados pela leitura de textos filosóficos nos alunos-professores, e, por conseguinte, na leitura das fábulas.

Em síntese, esta pesquisa objetivou: 1) analisar, na materialidade lingüística do discurso produzido por esses alunos, a representação que fazem sobre ética, 2) propor uma atividade de leitura de fábulas e de teorias sobre ética, seguida de produção de textos para se analisar, na materialidade das produções escritas, indícios de incorporação das teorias de ética em suas interpretações de fábulas.

Para atingir os objetivos a que se propõe, esta dissertação se norteou por duas perguntas de pesquisa:

Metodologicamente, apóia-se na Análise do discurso de linha francesa que considera a impossibilidade de separar o sujeito de seu discurso.

O corpus de análise será constituído de: 1) respostas de alunos-professores de Curso Normal Superior a um questionário e 2) interpretações de fábulas, realizadas por esses alunos sob a forma de textos e de anotações de leitura de textos teóricos de filosofia que versam sobre ética.

Para efeito de melhor compreensão do relato do caminho percorrido por esta dissertação, faz-se necessário elucidar a sua composição. Esta dissertação é composta de duas partes.

Na primeira parte, expõem-se o universo especificamente do Curso Normal Superior no quadro da educação brasileira, ao universo especificadamente do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação da Faculdade de Administração e Informática (FAI), objeto de estudo desta pesquisa e aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa; ainda nessa parte, num segundo momento, analisa-se o primeiro corpus composto de respostas de alunos ao questionário.

Na segunda parte da dissertação, num primeiro momento, expõem-se, ainda que sucintamente, a ética como vista por filósofos, os pressupostos teóricos sobre a escrita de si, postulados por Foucault; e num segundo momento, analisa-se o corpus composto de textos produzidos pelos alunos-professores, cujo conteúdo é a interpretação que fazem de algumas fábulas escolhidas para a atividade conduzida.

Parte I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta primeira parte da dissertação, apresentam-se os pressupostos teóricos que nortearam o estudo empreendido e que ora se passa a relatar.

Esta parte da dissertação apresenta-se subdividida em dois grande capítulos.

No primeiro capítulo, apresentam-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange ao ensino de leitura bem como as teorias indicadas por esses parâmetros.

No segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos da Análise do Discurso de perspectiva francesa bem como os princípios foucautianos nos quais se sustentaram o estudo empreendido.

Capítulo 1 – Os PCN e as teorias de leitura

Esse capítulo tem por objetivo expor a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino de leitura, bem como as teorias por eles mencionadas.

1.1 A leitura nos PCN de Língua Portuguesa

De um modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999) estão voltados para os cursos regulares. Nesse sentido, é importante observar o que propõem os PCN de Língua Portuguesa sobre o ensino de leitura, visto que este trabalho tem como enfoque a leitura de fábulas. Os PCN de Língua Portuguesa consideram que o trabalho com leitura deve levar o aluno a ser “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente” (p. 19).

Para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, é necessário, segundo os PCN de Língua Portuguesa, que a noção de gênero, constitutiva do texto, seja tomada como objeto de estudo (p. 23).

Os PCN argumentam que existem gêneros privilegiados para leitura de textos literários (conto, novela, romance...), de imprensa (notícia, editorial...), de divulgação científica (verbete...), publicidade (propaganda...). Esses gêneros devem ser trabalhados pelos professores de maneira diversificada. Os professores devem priorizar os gêneros que “aparecem com maior frequência na realidade social e universo escolar...” (p. 26).

Os PCN, assim, se apóiam em Bakhtin (1992) que afirma que os gêneros discursivos são constituídos nas diferentes esferas da comunicação verbal. Também considera Paredes Silva (1997) para quem esses gêneros são formas típicas de enunciados relativamente estáveis, em um contexto social, pois cada ambiente da vida social organiza as produções da linguagem de uma forma particular ou típica. Como exemplo, citar a carta, que tem forma e tipo estáveis estipulados pela sociedade há muitos anos.

Ainda em relação aos gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (1992), quando um indivíduo conhece as características de um texto pertencente a um gênero discursivo qualquer, fica mais fácil visualizá-lo pronto, uma vez que já está definido em sua mente, qual a organização, a linguagem e a forma desse gênero. Por exemplo, um indivíduo que saiba elaborar um anúncio publicitário ou uma propaganda institucional consegue, previamente, visualizá-los por inteiro, antes mesmo de iniciar sua produção. Isso ocorre devido ao seu conhecimento prévio adquirido em suas relações de linguagem na sociedade. Diferentemente desse, outro indivíduo que não mesmo como iniciá-lo.

Essa advertência de Bakhtin é considerada por Lopes-Rossi (2002b), para quem as experiências sociais são imprescindíveis para que o aluno conheça os vários gêneros discursivos (currículo vitae, procuração, declaração, requerimento, relatório, ofício, notícia, reportagem, anúncio, poema, dentre outros...). Para ela, é tarefa da escola auxiliar na construção desse conhecimento, pois o aluno pode não ter oportunidades de adquiri-lo na sua vida cotidiana. Alguns gêneros não são comuns no dia-a-dia. tenha tido acesso a esse gênero discursivo não conseguirá fazê-lo, não saberá sem Nesse sentido, a autora sugere a inserção de projetos pedagógicos de leitura, nos diversos níveis de ensino, apoiando-se nos vários gêneros discursivos que circulam socialmente. Ela sugere a elaboração de atividades de leitura a partir de alguns gêneros discursivos, tais como: “rótulos de produtos, embalagens de produtos, bulas de remédio, manuais de instrução de equipamento, entre outros” (p. 31).

Segundo a autora (Lopes Rossi 2002a), dessa forma, o aluno leitor terá a possibilidade de perceber como o gênero é composto, tanto no aspecto verbal como no não verbal, e ainda, as informações por ele apresentadas conforme sua função social e propósitos comunicativos. Portanto, a adoção dessas atividades de leitura colabora para a formação de alunos mais críticos e participativos na sociedade. Por nessa perspectiva, a leitura não pode ficar restrita aos aspectos lingüísticos do texto, isto é, não se deve ensinar ao aluno somente a parte teórica; forma e conteúdo dos diferentes gêneros. Deve-se, também, enfatizar o valor e os usos sociais que eles terão na vida dele, ou seja, aspectos discursivos envolvidos na circulação daquele gênero. A notícia é, para ela, um exemplo para demonstrar os aspectos ideológicos envolvidos, pois ao escrevê-la, o jornalista pode ou não omitir fatos e, com isso, manipular informações, favorecer ou não a imagem de alguém. Uma análise

puramente lingüística do texto, visando apenas a seus aspectos estruturais e organizacionais, não capta essas propriedades discursivas da notícia. Concluiu a autora que, assim como ocorre com esse exemplo, em todos os outros gêneros é necessário levar o aluno à observação de aspectos lingüísticos, textuais e discursivos dos textos.

Para os PCN em síntese, uma aula de leitura pautada em gêneros discursivos mostra-se bastante promissora, porque contempla tanto as características lingüístico-textuais como as discursivas. Nesse sentido, argumentam, o professor tem em mãos ferramentas para despertar em seus alunos o interesse pela leitura, visto que estes gêneros possuem circulação social, portanto, muitos deles fazem parte do cotidiano do aluno-leitor. Além disso, continuam, o conhecimento de mundo dos alunos será ampliado para que percebam como se organizam textualmente determinados gêneros e quais as suas principais características, e ainda, em que circunstância aparecem inseridos na sociedade.

Para que as orientações dos PCN sejam melhor entendidas, apresentam-se as teorias de leitura que os fundamentam.

1.2 Teorias de leitura indicadas pelos PCN

A antiga concepção de leitura é compreendida como “decodificação linear de um texto”, isto é, quando o leitor é capaz de codificar palavras e frases é considerado competente, o que chamamos de proficiente. De acordo com Lopes Rossi (2002):

a experiência, especialmente de professores, no entanto, mostra que isso não é verdade. Já é senso comum que grande parte dos alunos lê, mas não entende o que lê, no sentido de não conseguir comentar o texto, relacioná-lo com outras informações ou situações, perceber significados implícitos ou, ainda, executar uma tarefa a partir de suas instruções.

Embora ultrapassada, a concepção ainda norteia os princípios básicos das seqüências de atividades de compreensão de texto propostos nos livros didáticos, como, por exemplo, apontaram as pesquisas realizadas por Marcuschi (1997).

Essa noção equivocada de que os textos são produtos acabados e de que a compreensão se restringe a localizar as informações explícitas no texto não oferece suporte para o desenvolvimento das habilidades de leituras nos alunos.

Diante de tal constatação, no final dos anos 60, surgiram novos estudos no campo da psicolinguística dando origem à concepção cognitiva de leitura. Pesquisadores da área voltaram seus olhares e esforços na busca de detectar “o processo mental (cognitivo) de compreensão de texto, envolvendo atenção, memória, procedimento do leitor imaturo e do leitor proficiente”, como afirma Kleiman (1996, apud Lopes Rossi 2002).

Esses trabalhos concluíram que ler é uma atividade com poucas manifestações exteriores e que o leitor competente faz uso de estratégias de leitura categorizadas em cognitivas e metacognitivas.

Segundo Kleiman (2000)

as estratégias cognitivas são operações mentais automatizadas baseadas no conhecimento lingüístico que constituem “um processo inferencial de natureza inconsciente”, ao passo que as metacognitivas são procedimentos monitorados pelo leitor, ou seja, “o leitor tem controle consciente sobre as operações que realiza enquanto lê”.

Observou-se, ainda, que a bagagem de conhecimento que o leitor possui é outro aspecto determinante para a compreensão leitora. Assim, as propostas de pesquisa mais recentes nessa concepção cognitiva de leitura centralizaram seus estudos no processo de interação dos conhecimentos prévios do leitor com o texto.

Conforme Kleiman (2000), os conhecimentos prévios podem ser classificados em vários níveis, a saber: conhecimentos lingüístico: de pronúncia, vocabulário, regras da língua e o seu uso; conhecimento textual: de gêneros discursivos e de suas características típicas; conhecimentos de mundo: enciclopédico, adquirido de maneira formal e informal ao longo da vida.

O ato de ler passou, então, a ser considerada uma atividade construtiva à compreensão leitora, em decorrência da construção de significados que o leitor infere a partir das informações presentes no texto e nas suas entrelinhas. Também dos conhecimentos prévios do leitor sobre o texto.

Nessa concepção de leitura, a compreensão é considerada uma atividade construtiva, mas isso não significa que seja um “vale-tudo”, pelo qual o leitor está autorizado a atribuir qualquer sentido ao texto. A esse respeito Marcushi (1997, p. 74) declara:

[...] Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos atender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto.

Assim ocorre com qualquer tipo de gênero discursivo, entretanto cabe ao professor de língua portuguesa repensar, criticamente, seus conteúdos e estratégias para que seus alunos possam apropriar-se das características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real e para que dessa forma se efetive a aprendizagem significativa tanto de leitura como de escrita.

A prática pedagógica, segundo os teóricos da abordagem interativista, deve contemplar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura.

De acordo com Solé (1998 p. 70):

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos, conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos.

Ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.

As estratégias de leitura são operações mentais ativadas durante a realização da leitura, de acordo com as características gráficas, lingüísticas, assim como do conteúdo e dos objetivos de leitura pré-estabelecidos.

Dado a sua importância, elas atuam como procedimentos gerenciadores da leitura, pois permitem ao leitor, conscientemente, levantar hipóteses, verificar, selecionar, antecipar, confrontar, inferir, tomar decisões e avaliar.

Sobre as estratégias de leitura, Solé (1998, 74-75) afirma:

considero que o fato de estudar deste modo às diversas estratégias poderá permitir enfatizar a idéia de que o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) o que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar a criança a dominá-la.

Conforme comenta Lopes Rossi (2002, p. 5), o conceito Baktiniano de gênero discursivo complementa a construção de sentido do texto, porque amplia a concepção das características típicas textuais dos gêneros discursivos utilizados nas aulas de leitura. Ao considerar as condições sócias – discursivas de produção e circulação dos textos, o trabalho pedagógico automaticamente é redimensionado, pois possibilita ao leitor inferir com maior precisão.

o que nos interessa evidenciar é que o conhecimento do gênero permite ao leitor uma visão mais ampla sobre o texto que está sendo lido – em toda sua dimensão – mais do que meramente uma leitura do conteúdo do texto verbal. Também o capacita a estabelecer objetivos de leitura pertinentes ao gênero, o que se constitui numa outra estratégia de leitura.

A autora, por meio de seus estudos e pesquisas a luz dos gêneros discursivos, propõe algumas estratégias metacognitivas de leitura que devem ser adotadas por todos os leitores. Embora sejam quatro as estratégias básicas aplicáveis a qualquer texto, isto é, a qualquer gênero discursivo, elas orientam o leitor a considerar as características típicas do gênero que está sendo lido.

A partir dos fundamentos da concepção interacionista de leitura, as estratégias metacognitivas podem ser ensinadas aos alunos com o objetivo de desenvolver as suas habilidades de leitura.

De acordo com o texto: “O aprendizado da leitura” de Mary Kato, as estratégias cognitivas têm merecido atenção constante por parte da literatura referente à aquisição da linguagem, entretanto as metacognitivas é que têm um interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente.

Brown (1980), autora que trabalha com maior minúcia a questão de estratégias metacognitivas, apresenta como atividades de leitura o estabelecimento de um

objetivo explícito para a sua realização – buscando a identificação dos aspectos da mensagem – como também a monitoração da compreensão da leitura com vista a esse objetivo.

Segundo Kato a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas de maneira vaga e geral, ou, ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não à dela mesma.

A escola pode oferecer atividades de leitura orientadas, com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação das estratégias metacognitivas. O professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva.

Segundo Marcuschi, o professor, em sala de aula, deve desenvolver exercícios que permitam que o aluno veja o que está subjacente no implícito, fazendo inferências. Desta forma, cria-se a oportunidade de trabalhar o leitor (o aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio.

Segundo Richards (1998: p.16), professores e pesquisadores têm tentado identificar as atividades mentais – estratégias de leitura – que os leitores empregam para construir o significado do texto. Algumas dessas estratégias, entretanto, são utilizadas de forma consciente e outras inconscientemente.

É necessário que os professores possam desenvolver estratégias eficazes no desenvolvimento das aulas de leitura e que as atividades de compreensão de textos incentivem os alunos a utilizar seu conhecimento prévio e as estratégias metacognitivas a fim de se tornarem um leitor eficaz.

Concomitantemente aos estudos realizados sob a ótica cognitivista de leitura, os teóricos da linha de Análise do Discurso também desenvolveram suas pesquisas sobre leitura.

Nessa perspectiva, o ato de ler é considerado um processo discursivo, pois as sócio- histórico- ideológicas determinam não só a produção do texto como também, a compreensão leitora Orlandi (1999, apud Lopes Rossi 2002) afirma que:

levar em conta esses aspectos é uma maneira de reconhecer que a linguagem é um fenômeno complexo que tem sua especificidade num modo de funcionamento que se dimensiona no tempo e no espaço das práticas do homem.

Portanto, o leitor passa a ser concebido como um sujeito assujeitado por essas condições e, por conseqüência, a sua construção de sentidos a partir do texto torna-se única em relação aos outros leitores e aos diferentes momentos de sua vida.

A leitura considerada sob a perspectiva discursiva será ampliada no capítulo relativo à análise do discurso de perspectiva francesa que sustenta esta dissertação.

1.3 Os gêneros discursivos

Com o objetivo de conceituar gêneros discursivos, contempla-se, inicialmente, o teórico russo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, figura das ciências humanas cuja perspectiva sobre a linguagem da década de 20, opunha-se radicalmente ao sistema lingüístico da época, o qual abstraía o contexto de comunicação por ver a língua como algo concreto.

De acordo com Bakhtin (1992), o conceito de gênero discursivo refere-se às formas típicas de enunciados falados ou escritos que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. Segundo Bakhtin (1992 p. 279),

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando – se e ampliando – se à medida que a própria esfera se desenvolve.

Em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1992), Bakhtin dedica um capítulo à reflexão sobre a heterogeneidade de gêneros discursivos produzidos por sociedade complexa como a atual, e os fatores (de natureza lingüística e extralingüística) que influenciam em sua constituição.

Na reflexão Bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reproduz o funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas diferentes esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades sócio-interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam. Dada à diversidade de esferas da comunicação humana, as quais refletem as diferentes relações sócio culturais dos grupos sociais, os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos.

A respeito da aquisição e domínio dos diferentes gêneros discursivos por parte dos sujeitos, Bakhtin (1992, p. 302) afirma que

aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, menos ainda é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras a pressentir – lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensível ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se estivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

No processo da construção do discurso, o locutor, projetando a compreensão do destinatário, pressupõe os conhecimentos que este possui sobre o assunto, bem como as opiniões, as convicções, os preconceitos que possa ter contra a abordagem dada ao tema. A isso se soma o intuito discursivo do locutor, que se realiza acima de tudo na escolha de um gênero e determina toda a organização dos enunciados, no que

se refere à escolha dos procedimentos composicionais, isto é, dos modos de organização discursivos e da seleção dos recursos lingüísticos, a fim de provocar no seu destinatário o efeito de sentido desejado.

Na base dessas reflexões sobre gênero discursivo, está o pressuposto de que a linguagem é uma atividade cujo espaço de realização e de construção é a interação verbal. Atribuir à linguagem esse estatuto como pondera Bakhtin, implica considerá-lo como algo que não está previamente pronto, ou seja, dado como um sistema de que o sujeito se apropria, mas como algo que se constitui fundamentalmente pelo trabalho lingüístico empreendido pelos sujeitos nos processos interlocutivos, atualizados nas diferentes esferas de atividade humana.

É nesse trabalho lingüístico – produção de discursos – que os sujeitos agem sobre a linguagem, redimensionando recursos lingüísticos que possam evidenciar ou provocar o sentido por eles desejado ao que está sendo enunciado. E é nesse território de atos dialógicos que os sujeitos se constituem (Bakhtin 1990), no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando. Assim, esses sujeitos, dialogicamente passam a dominá-los e deliberadamente alteram-lhes o funcionamento, introduzindo, nos gêneros de uma dada esfera da atividade social, os procedimentos composicionais e o estilo de outros pertencentes à outra esfera.

Todos os gêneros discursivos, de acordo com Lopes – Rossi (2202, p. 26), possuem características típicas que incluem, entre outros aspectos, formas de linguagem adequadas. Maingueneau (2001, p. 66-68), apud Lopes – Rossi (2202), explica que cada gênero do discurso submete-se a certas condições como: uma finalidade reconhecida pelo enunciador – determinando socialmente o uso daquela forma de linguagem; a instituição de parceiros legítimos enunciador e o co-enunciador assumem papéis que determinam de quem parte e a quem se dirige o enunciado; o lugar e o momento discursivos, em geral, podem ser associados a espaços que os legitimam. Quanto à temporalidade, os gêneros podem ou não obedecer a uma periodicidade. Numa organização-textual cada gênero do discurso organiza-se de uma maneira típica. É importante observar que cada gênero discursivo se organiza de forma mais ou menos rígida ou ritualizada em função das convenções sócio – históricas instituídas.

Atualmente, no ensino de língua portuguesa, devemos considerar como organização textual não apenas o texto verbal, mas os elementos não-verbais, que compõem os gêneros discursivos, como afirma Lopes – Rossi (2002 p. 27).

Os aspectos gráficos e não-verbais são característicos de cada gênero social, cultural e historicamente determinado. Segundo Lopes – Rossi (2002, p. 28) além da característica lingüística textual típica do gênero – aspectos gráficos – há outras – as características discursivas – que não são visíveis. Refletem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade e são relevadas com respostas e perguntas como: Quem escreve esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informação? Como obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de respostas pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esses gêneros podem ser produzidos na nossa sociedade?

Esses conhecimentos podem ajudar na escolha vocabular adequada, no uso dos recursos lingüísticos e não-lingüísticos e na determinação do tom, do estilo e da condição de texto para produção e leitura de um gênero.

1.3.1 A Fábula

Conforme Bagno (2002) a fábula é um gênero muito antigo que se encontra praticamente em todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Esse caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, a sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. Até hoje, quando terminamos de contar um caso ou algum acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: “moral da história...”. É justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para os fatos que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas algum ensinamento útil, alguma lição prática.

Segundo Bagno (2002), a moral de algumas fábulas muito conhecidas acabou se tornando provérbios nas línguas do Ocidente, muitas vezes, até sem que a maioria

das pessoas conheça a fábula original. É o caso, por exemplo, dos provérbios “quem desdenha quer comprar” ou “quem ama o feio bonito lhe parece”. O primeiro é a moral da fábula da raposa que, vendo uvas muito bonitas, mas fora de seu alcance, acaba desistindo de apanhá-las, sob a alegação de que estão verdes. O segundo é a conclusão da história da águia que devora os filhotes da coruja – como a coruja tinha dito que seus filhotes eram de uma beleza incomparável, a águia ao encontrar num ninho um punhado de criaturinhas muito feias, não hesitou em comê-las, porque julgara que aqueles jamais poderiam ser os filhotes lindos de sua comadre coruja. Aliás, é dessa mesma história que procede a nossa expressão “mãe coruja” ou “pai coruja”, para designar os pais que não vêem defeitos nos próprios filhos.

A grande maioria das fábulas tem como personagem animais ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas) que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também passou ser usada para designar uma pequena narrativa com seres inanimados e que encerra uma lição de moral. A palavra latina fábula deriva do verbo fabulare “conversar” “narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral, aliás, é da palavra latina fábula que vem o substantivo português “fala” e o verbo “falar”.

É muito provável, segundo Bogno (sp. at), que as fábulas que chegaram até nós por meio da escrita tenham existido durante muito tempo como narrativas tradicionais orais, o que faz esse gênero remontar a estágios muito arcaicos da civilização humana. As fábulas devem ter sido usadas com adjetivos claramente pedagógicos: a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social. Por isso a preocupação de inserir em nossas escolas um trabalho com fábulas, possibilitando aos alunos o contato com esse gênero discursivo por ser o mesmo muito agradável de se trabalhar.

Smoka (1995) orienta que as fábulas podem ser um importante aliado para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, como também em uma perspectiva sócio-antropológica. Esses pontos justificam a presença desse gênero discursivo já nos primeiros anos escolares, aprovando também a aplicabilidade das fábulas em projetos pedagógicos. Como a questão da ética tem sido muito enfatizada nas propostas atuais de ensino (como nos Parâmetros

Curriculares Nacionais), as fábulas poderão suscitar relevantes discussões em torno de temas como a solidariedade a (in) justiça social, a vaidade, a violência, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo, entre outros.

É possível, por meio das fábulas, recuperar a animalidade perdida no humano, resgatando os valores essenciais e a razão para conviver. Os animais, plantas, e outros seres que se fazem presentes nas fábulas pouco são compreendidos pelos leitores em seus limites e valores. Quem ler, sobretudo em grupo, entrará no mundo da bicharada, das plantas, da natureza, experienciará e aprenderá aí, os reais valores da vida.

A opção por esse tipo de gênero discursivo – fábulas – possibilita aos professores rever conceitos, princípios e valores com seus alunos. Para desenvolver esse trabalho, entretanto, faz-se necessário que se compreenda algumas de suas características.

Com enredo tramado entre animais, pessoas, personagens mitológicas e deuses, a fábula, pequena composição de acontecimentos fictícios, possui a dupla finalidade de instruir e divertir, encerrando, também, um aspecto filosófico. Em prosa ou verso, essa narração esconde sempre uma verdade moral, nas tramas de fatos alegóricos. A fábula, propriamente, é representada por animais, ou animais e homens. Quando são animais e seres inanimados os seus interlocutores, a fábula tem o nome de apólogo. Como fábula racional, isto é, representada só por homens, chama-se parábola. Pode ser mista, quando, na estória, se alternam animais, homens e seres insensíveis.

A fábula é, em si, uma alegoria, uma prosopopéia. É um produto espontâneo da imaginação humana. A origem da fábula se perde no tempo, tornando-se difícil fixá-la. Acredita-se que a fábula tenha sido documentada desde o tempo de Buda, e consta que muitas fábulas, atribuídas a Esopo, já haviam sido divulgadas no Egito, quase 1000 anos antes de sua época.

Contudo, foi Esopo o criador da Fábula, na tradição oral. A ele atribui a autoria de um imenso número de apólogos e fábulas que foram reunidos na célebre obra “Vida de Esopo”, escrita no século XIV.

Esopo viveu no século VI a.C. e foi escravo, sendo depois liberto. Fedro (Julio Phedrus), embora se acredite natural da Macedônia, foi liberto por Augusto, vivendo em Roma e sendo considerado fabulista latino, de 30 a.C. a 44 E. C. Suas

fábulas foram escritas em verso e tinham um acentuado cunho satírico. Foi Fedro quem introduziu o gênero Fábula na Literatura Latina.

A evolução mental do homem vem passando por diferentes fases, através do tempo, até o domínio do raciocínio.

Na fase da lenda e do mito, predomina o imaginismo puro, o realismo imaginário, fase que por satisfazer exigências místicas, passou a se chamar “Fase do Folclore”; a primeira e mais antiga, que se tem em cada região e em cada povo. A seguir, encontra-se a da descoberta do homem pelo homem, com a observação de suas qualidades e seus vícios, cujo sentido crítico revela a evolução mental da humanidade, é a “Fase da Fábula”, segunda fase evolutiva. Finalmente, na Idade Média, encontra-se o homem voltado para os sentimentos e os ideais, os sentimentos cavaleirescos de amor, de religião e de honra, caracterizando seu terceiro estágio mental, completando-se, portanto, o ciclo evolutivo da humanidade, com a “Fase dos Ideais”. Com os poemas e as cantigas da Idade Média, cultuaram-se os sentimentos humanos eternos: o amor, a honra e a religião, como ideais sagrados.

Ainda na Idade Média, tornaram-se famosos os fabulários, todos de acentuado cunho satírico, a exemplo dos clássicos. Depois da Idade Média, iniciam-se as traduções das fábulas clássicas por toda a Europa.

Na Idade Clássica Moderna, o homem ressurgiu, em plena maturidade, para lançar-se ao progresso contínuo e crescente, em que os sentimentos elevados não são cultivados e a sua mensagem expõe exatamente os sentimentos negativos do homem. A fábula, expressão de uma sociedade já adulta e cética, por isso mesmo pouco educativa, transmite uma mensagem moral às avessas, mas, sendo uma alegoria, em cuja prosopopéia está o centro de interesse para o leitor, conseguiu atrair os leitores infanto-juvenis.

Moldadas ao espírito clássico, as fábulas em si constituíram-se verdadeiras armas satíricas: críticas de caráter e de costumes, em que os animais retratavam os vícios e as maldades do homem, os quais, envolvidos nas peles dos irracionais, tornaram-se símbolos seculares.

Paralelamente aos contos maravilhosos, na Idade Média, começam a circular as fábulas gregas de Esopo e as latinas de Fedro. Eram narradas em versos e em língua “romance” (a língua que foi apenas falada durante o longo tempo

compreendido entre o latim – língua geral – e o surgimento das novas línguas modernas como francês, italiano, português etc.).

Entre as diversas coletâneas de fábulas medievais que se tornaram fonte das narrativas populares, está “Os Isopetes” (O Romance da Raposa), contendo fábulas satíricas em que a raposa é personagem central. São 27 fábulas com as peripécias da raposa em luta contra o lobo. Nelas, o mundo dos animais está organizado à imagem da sociedade francesa do tempo, e toda sua arte consiste em parodiar a comédia humana, uma arte que La Fontaine, alguns séculos depois, iria retomar e à qual daria forma definitiva, chamando a atenção para a natureza exemplar dessas pequenas “histórias de animais” que prefiguram os homens. Na apresentação de sua primeira coletânea, *Fábulas* (1668), ele diz:

Sirvo-me de animais para instruir os homens.

[...]

Procuo tomar o vício ridículo, por não poder atacá-lo com braço de Hércules.

[...]

Algumas vezes oponho, através de uma dupla imagem, o vício à virtude, a tolice ao bom senso.

[...]

Uma moral nua provoca o tédio: o conto faz passar o preceito com ele. Nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar, pois contar por contar, me parece coisa de pouca monta.

Nesses últimos versos, La Fontaine toca no ponto vital de toda literatura autêntica e não só da fábula: sua leitura deve dar prazer e, ao mesmo tempo, dar alguma lição de vida. Assim acontece com as fábulas, que vêm da origem dos tempos e continuam correndo mundo: a Cigarra e a Formiga (o eterno confronto entre prazer e dever), O Lobo e o Cordeiro (o poder explorador do forte contra o fraco), A Raposa e as Uvas (o desdenhar daquilo que não se pode alcançar), dentre outras.

1.3.1.1 As Fábulas de La Fontaine e a heterogeneidade de suas fontes

A fábula, uma das espécies literárias mais resistentes ao desgaste do tempo, teve sua forma definitiva na literatura ocidental, graças a Jean La Fontaine. Apesar das muitas transformações sofridas e do abandono através dos séculos, as fábulas de

La Fontaine, traduzidas em todas as línguas, continuam vivas, sendo retomadas de geração em geração como leitura obrigatória pelas crianças de todo o mundo.

Desde os meados do século XV, italianos e franceses redescobrem as fábulas de Esopo e divulgam várias versões em latim e em francês. Muitas versões surgiram, mas sem nenhuma arte inovadora, até surgir La Fontaine, a quem coube a tarefa não só de restituir à *fábula em verso* todo o seu relevo literário, mas também de elevá-la ao nível da alta poesia, alimentada por um novo pensamento filosófico – valores que só a posterioridade iria reconhecer.

Admirador incondicional dos antigos, cujas obras procurou imitar, La Fontaine não negava também a grande importância dos “modernos” como modelos a serem seguidos.

Iniciou sua carreira de escritor em 1650, escrevendo peças de teatro, o mais importante gênero de sua época. Em seguida, dedicou-se à poesia. La Fontaine publicou madrigais, baladas, epístolas em que mistura poesia e prosa, elegias formas rigorosamente submetidas ao modelo clássico vigente. Entretanto, apesar da variedade dessas formas ou gêneros “nobres” que lhe valeram na época a fama de escritor, La Fontaine se imortalizou com a forma literária popular, então considerada “menor”: a fábula.

Conforme o registro de vários pesquisadores, La Fontaine foi buscar seus argumentos nos gregos, latinos, franceses, medievais; nas parábolas bíblicas, contos populares, narrativas medievais e renascentistas e várias outras leituras que desafiassem sua infatigável curiosidade.

La Fontaine reuniu todos os breves poemas narrativos constituindo doze livros que resultaram de suas pesquisas e criação. E é, nessa *heterogeneidade das fontes*, que vai, talvez, determinar as diferenças de *matéria literária*, evidentes em suas “fábulas”. Nem todos são histórias de animais. Há, entre esses livros, um grande número de fábulas; porém, ao lado destas, aparecem também apólogos, parábolas, contos exemplares, contos jocosos, alegorias e estorietas.

Todos os poemas narrativos de La Fontaine se imortalizaram como fábulas na história da literatura e passaram a ser repetidos de geração em geração, até hoje, porque o fabulista revela sua peculiaridade ao apresentar *breves relatos que divertem e instruem*, expondo uma “situação” que se encerra com uma lição de moral.

Tudo o que corresponde ao verdadeiro valor de La Fontaine como escritor, cujo estilo leve e atraente, criativo ao transformar certos relatos em prosa, técnica literária e lingüística, e talento para transfigurar a matéria literária dos antigos em matéria moderna, praticamente se perdeu nas mil e uma traduções de suas *Fábulas*, que continuam correndo o mundo.

A grande maioria das versões de La Fontaine já não é em verso e apresenta bastante adulterada a escrita original, bem como o argumento ou a moralidade. Portanto, o que venceu o tempo, entre o grande público, não foi propriamente a forma literária de La Fontaine, mas as *situações humanas* ali transfiguradas, e que nasceram, com certeza, com uma intenção totalmente distinta das possíveis intenções as quais o leitor de hoje lhes atribui.

De acordo com seus contemporâneos, as *Fábulas* de La Fontaine denunciavam as misérias, desequilíbrios e injustiças de sua época. E foi sua dedicação e amizade a um conterrâneo aprisionado injustamente que o levou não só a intervir publicamente em favor do amigo e protetor, como a escrever as fábulas “O Lobo e o Cordeiro” e a “Raposa e o Esquilo”, fábulas lidas para o público seletivo dos “salões”, na ocasião.

Partindo dessa intenção, o “leão” de suas fábulas, orgulhoso por sua autoridade quase divina, que despreza seus súditos (“Animais Enfermos da Peste”), seria o Rei; um rei que gosta de ostentar seu poder em pomposas cerimônias (“A Corte do Leão”); que procura ocasião para mostrar-se generoso (“O Leão e o Rato”), mas que se presta também a comédias mostrando-se um Justo, quando na verdade está esmagando os fracos. Nessa perspectiva, La Fontaine mostra à corte como um país de parasitas, maquinador de imposturas (“O Pastor e o Rei”), onde reina a servilidade e a hipocrisia, as rivalidades levam às denúncias e traições (“O Leão, O Lobo e a Raposa”).

Com sua arte de bajular o Rei e tocar o seu fraco, tomando sempre o seu partido, está como cortesã, a “raposa”, que também precisa ser prudente, porque sabe que não pode confiar muito na palavra do Rei (“O Leão Doente e a Raposa”). Simbolizando a “nobreza” burguesa, está a “raposa”, uma “nobreza” que se enche de tédio em suas propriedades na província, pensando muito mais em suas distrações e festas do que em seus camponeses, dos quais esperam tudo:

comem suas galinhas, presuntos, bebem seu vinho, acariciam suas filhas e saqueiam imperturbavelmente suas plantações... (Apud M. Soriano,).

A comédia da vida da corte com suas etiquetas e cerimônias oficiais é retratada na fábula “Os Funerais da Leoa”, assim como os sonhos muito altos, sem serem seguidos de ação adequada, em “Perrette ou A Leiteira e o Pote de Leite”.

A simbologia utilizada por La Fontaine em suas narrativas dispensa qualquer conhecimento de suas possíveis implicações contemporâneas; por essa razão, para compreendê-la, não há necessidade de que se conheçam essas possíveis relações entre os personagens da fábula e as figuras do tempo.

Apesar de ter enriquecido significativamente os argumentos que retomou das fábulas antigas, La Fontaine não alterou a simbologia que seus antecessores atribuíram aos animais. De acordo com o fabulista, o leão ainda é o monarca orgulhoso; a raposa é a astúcia; o rico é gordo; o pobre é magro; a garça é delicada; o coelho, um desmiolado sem experiência; a doninha, uma astuta; o gato, um gabola; o urso, um rústico cabeçudo e solitário; a cigarra vive pelo ideal da arte; a formiga, pelo trabalho incessante; o burro, um fanfarrão; o rato, a esperteza matreira; o corvo, a voracidade. É evidente, porém, que o elemento simbólico, seja ele qual for, só atua quando corresponde exatamente às características que a tradição o consagrou.

Em rigoroso respeito ao espírito dos antigos, La Fontaine não corrigiu as “falhas” de conhecimento científico cometidas pelos primeiros criadores das fábulas. Por exemplo, a cigarra não come moscas, não “canta” e morre antes do inverno; a formiga está adormecida, quando vêm os ventos gelados do inverno; o corvo e a raposa, carnívoros, não comem queijo.

La Fontaine não ignorava tais erros, e se divertia com eles, mas como os encontrou os antepassados fabulistas e sua preocupação principal era contar tais histórias, não hesitou em repeti-las, (La garde & Michard, XVII. Siecle – 222).

Com relação às diferenças de matéria literária, pode-se dizer que, no geral, a fábula visa aos costumes, ao comportamento social dos homens, enquanto o apólogo e a parábola visam, em última análise, às atitudes morais. O que não quer dizer que as várias intenções não possam estar presentes em todas as espécies.

1.3.1.2 Charles Perrault e outros fabulistas seletos

Charles Perrault, contemporâneo de La Fontaine, entra para a História Literária Universal não como poeta clássico, mas como o autor de uma literatura popular, desvalorizada pela estética de seu tempo e que, apesar disso, transforma-se em um dos maiores sucessos da literatura para a infância.

Intelectual e ativo, Perrault, durante algum tempo, destacou-se nos círculos literários da França. Nesse período, produziu uma obra que, com o tempo, imortalizou-se; os “Contos da Mamãe Gansa”, escrito num momento em que ainda não existia o gênero “literatura infantil”, mas que se revelou como leitura para crianças.

Marc Soriano, professor e pesquisador francês, classifica tais contos como um “ninho de enigmas e de contradições” e mostra que sua celebridade “não deve grande coisa à cultura e à educação. É o único clássico que cada criança francesa conhece de cor antes de entrar para a escola, onde, aliás, não é lido, o único que ela conhece antes mesmo de aprender a ler, o único também do qual ela guardará a lembrança, mesmo que não o releia mais ou não goste de ler.

esse pequeno livro é, ao mesmo tempo, o mais misterioso e o mais paradoxal que possamos encontrar (GLJ-393)

Entretanto, o que se afirma das crianças francesas, pode-se também afirmar das brasileiras. “O Pequeno Polegar”, “A Bela Adormecida”, “O Gato de Botas”, são histórias que fazem parte da vida de toda criança, mesmo antes de aprenderem a ler e lhes são tão familiares quanto as cantigas de ninar com que foram embaladas. De onde vem esse sucesso é difícil ou talvez impossível explicar, embora muitos e muitos estudiosos o tenham tentado, levantando, uma série de hipóteses e explicações, das mais diversas naturezas. Para Soriano, no entanto, o “período de maturação afetiva intensa” pelo qual passam todas as crianças dos 3 aos 9 anos e a essa afetividade exigente os Contos de Perrault responderiam perfeitamente, pois “não se limitam a exprimir tensões sociais”, mas são organizados “em torno de interdições ou de permissões que estruturam a família e a sociedade”.

As fábulas são tão antigas quanto as conversas dos homens; às vezes, nem sabemos quem as criou, pois por meio da oralidade eram carregadas como vento de um lado para outro, já que a própria palavra provém do latim FABULA = contar.

No século VIII a.C. já se tinha notícias dessas histórias, sendo que as fábulas muito antigas do Oriente foram difundidas na Grécia, há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo. Apesar de gago, corcunda, feio e miúdo, como diziam alguns, era inteligente, esperto e de muito bom senso; por esse motivo, conquistou a liberdade e viajou por muitas terras dando conselhos por meio das fábulas.

Esopo foi condenado à morte e jogado do alto de um abismo, mas as suas 600 fábulas continuaram a ser contadas, escritas e reescritas por outros fabulistas. Fedro é o primeiro escritor latino a compor uma coletânea de fábulas, tendo sido imitado e refundido várias vezes. O escritor francês La Fontaine usava fábula para denunciar as misérias e as injustiças de sua época em versos e em prosa.

A partir dessa época, muitas histórias, escritas inicialmente para adultos, já começaram a ser adaptadas para crianças, retirando delas os elementos violentos e os aspectos nocivos à educação. A fábula moderna contudo, preserva todo o vigor que vem apresentando desde os tempos antigos.

No Brasil, temos o grande fabulista, Monteiro Lobato, que além de recontar as fábulas antigas, criou suas próprias fábulas com a turma do sítio, como mostra o seu livro “Fábulas”, onde Pedrinho diz “As fábulas, mesmo quando não valem grande coisa, têm um mérito: são curtinhas; Narizinho acha as fábulas “sabidíssimas” e Emília as considera uma indireta”.

Bagno (2002) afirma que, em seu projeto de criar uma literatura brasileira especialmente voltada para o público infanto-juvenil, o grande Monteiro Lobato também se interessou por esse gênero tradicional. Em seu livro “Fábula”, o escritor reconta, numa prosa brasileira moderna, algumas das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de apresentar outras de sua própria autoria em que insere, depois de cada uma das narrativas, as animadas discussões provocadas pela fábula no círculo de personagens que povoam o Sítio do Picapau Amarelo.

Dona Benta, narradora das fábulas, representa a sabedoria popular, também se mostra bastante inclinada a aceitar a moral das fábulas. Pedrinho e Narizinho fazem comentários de acordo com seu espírito irrequieto de crianças curiosas e dispostas a

aprender enquanto a irreverente Emília tenta, a cada momento contestar a lição de moral que a fábula encerra.

O escritor brasileiro usou fábulas para criticar e denunciar as injustiças, tiranias, mostrando às crianças a vida como ela era. Em suas fábulas, alertou que o melhor é esperto (inteligente), porque o forte sempre vence e Visconde afirmava que o único meio de derrotar a força era a astúcia.

Esse resgate das fábulas tradicionais tem inspirado muitos escritores, humoristas, teatrólogos e artistas em geral. A fábula da cigarra e da formiga, talvez, tenha sido a que mais passou por esse processo de (re)interpretação. Os humoristas Jô Soares e Millôr Fernandes fizeram paródias dessa narrativa muito conhecida pelo público infanto-juvenil.

Millôr Fernandes, com seu humor e ironia, cria e recria fábulas refletindo sobre valores, satirizando a nossa realidade sócio-econômica em seus livros, “Fábulas fabulosas”, “Novas fábulas fabulosas” e “Eros uma vês”. O escritor contemporâneo divertiu bastante o público, criticando acontecimentos políticos ou figuras da sociedade brasileira por meio de suas fábulas parodiadas.

Outros autores também vêm se dedicando ao gênero, como Carlos Eduardo Novaes, que, em “A história de Cândido Urbano Urubu” retrata a realidade social brasileira; Augusto Monterroso, com “A Ovelha Negra e outras Fábulas” e Ulisses Tavares, com “Fábulas do futuro” versões de uma mesma fábula.

Muito do sucesso das fábulas vem da forma concisa com que elas apresentam questões, muitas vezes complexas. Assim, os leitores conseguem entender com clareza modelos de comportamento humano.

“A Cigarra e a Formiga”, por exemplo, se nos deixa indignados com a avareza da formiga que nega alimento à cigarra e a deixa morrer, também nos faz refletir sobre a necessidade de sermos comidos, precavidos para o dia de amanhã.

As fábulas, pelas suas características lingüísticas e textuais, e também por seu conteúdo temático, têm sido apreciadas, há muito tempo, na literatura universal. Na escola, sua leitura oferece aos alunos uma interação com o mundo letrado e ficcional de ótima qualidade literária. Sua aplicação de maneira muito rígida, porém, facilitou o surgimento de sátiras - composição artística que censura ou ridiculariza vícios - e paródias - imitação cômica de uma composição literária. Ambas são vistas como recursos que se prestam a fazer rir da seriedade das fábulas e de sua pretensão

moralista. Enfim, o propósito de resgatar a moral inerente às fábulas é o de levar o aluno a refletir sobre determinadas atitudes, além de despertá-lo para o gosto da leitura e dar-lhe oportunidades para desenvolver sua criatividade usando todos os seus sentidos e habilidade escrita.

1.3.1.3 Moral x Ética

Um dos objetivos essenciais do processo educacional é o exercício da cidadania e a formação da conduta ética do jovem cidadão. Uma educação empenhada em aprimorar o comportamento humano; motivada pelo respeito aos princípios e à dignidade humana é consolidada pela lei 9394/96 em seu artigo 2º a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a lei

"A educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania ...".

Assim como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais também objetivam priorizar esse ideal de formação ética e cidadã no processo educativo. As propostas pedagógicas de diversas instituições escolares, os livros didáticos, os discursos de pais, professores e demais profissionais da área, parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem para essa tarefa: a de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania. A promoção de uma conduta fundamentada em princípios éticos de valorização aos direitos e deveres da pessoa humana deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para constituir uma questão de interesse público.

Re-significar as práticas escolares bem como a grade curricular enfatizando essas metas, vistas em épocas passadas como secundárias, é uma exigência que se faz necessária, já que uma crise de valores assola a sociedade como um todo.

Na escola tradicional, a despreocupação para com a formação do educando e a valorização da mera transmissão de informações, apontou para a necessidade de se recorrer a teorias educacionais mais eficazes a fim de diversificar as metodologias de trabalho. Assim concebido, o problema da consolidação de uma educação voltada para a formação ética e para o exercício da cidadania aparece como um "novo

desafio" o qual também aponta para o desenvolvimento de novos parâmetros e metodologias de ensino.

Diferentes desafios surgem com a intenção de direcionar a conduta do educando a princípios éticos considerados valiosos, de tal maneira que o exercício da cidadania passa a ter em sua formação, um lugar privilegiado.

Entretanto, reconhecer a diferença entre Moral e Ética, atualmente, é tarefa fundamental, uma vez que há muita relação na definição e aplicabilidade de ambos os termos. O primeiro conceito a ser destacado, Ética, caracteriza-se como um termo mais restrito no tempo enquanto concepção e constituição de uma disciplina filosófica do que a história das idéias morais da humanidade, as quais surgiram com os primeiros grupos sociais da nossa história, e se alongam até à atualidade.

A reflexão sobre a moral ganha nova dimensão, na idade antiga, com Sócrates, em diálogos sobre justiça, coragem, amor que interpunha junto aos seus discípulos “Que entendeis por virtude, por patriotismo, por honra, por coragem?”. Entretanto, a Ética é formalizada em tratados especiais a partir da obra de Aristóteles seguindo-se posteriormente por outras escolas filosóficas.

A essência das idéias morais que constitui o objeto da Ética - segundo conceito a ser destacado - não é aceito como válido. Diferentemente da Moral, sua fundamentação é analisada, não importando se o critério de avaliação seja extra-moral, metafísico ou teológico.

Do grego *Ethos*, caráter formado pelos usos e *costumes*, este conceito é reconhecido como a ciência da conduta humana. Historicamente, a ética tem sido enfocada de duas maneiras: como ciência do *fim* – “ideal” a que o homem está dirigido pela sua própria natureza - para o qual se orienta a conduta humana e dos meios - os “motivos” que determinam sua conduta para alcançar tal fim. A ética tem sido enfatizada também como ciência que busca a identificação do desenvolvimento do comportamento humano de acordo com a sua evolução, com o objetivo de dirigi-la ou controlá-la.

Apesar da observação de que em ambas as definições estejam subentendidas ao conceito de *bem*, no primeiro caso, o bem é visto como realidade perfeita, coerente com o pensamento de Aristóteles e S. Tomás, significando: “A felicidade é o fim da conduta humana, dedutível da natureza racional do homem”. Já no segundo caso é visto como objeto de desejo. Dessa forma em, “O bem é a felicidade”, a

palavra “bem” apresenta um significado totalmente diferente daquele expresso na frase “O bem é o prazer”.

Observa-se que toda a Ética Medieval tem por comportamento, definir a natureza necessária do homem, deduzindo de tal natureza, o fim a que deve ser dirigida a sua conduta. Citando mais uma vez S. Tomás, uma vez que nossa ética foi profundamente influenciada por ele, toda sua ética parte do princípio “Deus é o último fim do homem”; princípio este de onde se deduz a doutrina da felicidade e a da virtude.

De acordo com o dicionário Abbagnano, na filosofia moderna, os Neoplatônicos retomam a concepção estoíca de ética; viver segundo a razão, declarando que a ordem do universo também é aceita para dirigir o caráter inato das idéias morais e da conduta do homem.

Os conceitos de moral e ética, embora sejam diferentes, são com frequência usados como sinônimos. A etimologia dos termos é semelhante: moral vem do latim *mos, moris*, que significa “maneira de se comportar regulada pelo uso”, daí “costume”, e de *morales, morale*, adjetivo referente ao que é “relativo aos costumes”. Ética, *ethos*, tem o mesmo significado de “costume”.

Em um sentido mais amplo, a moral é o conjunto das regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens. Nesse sentido, o homem moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acata ou transgredir as regras do grupo.

A ética ou filosofia moral se ocupa com a reflexão das noções e princípios que fundamentam a vida moral. Essa reflexão pode seguir as mais diversas direções, dependendo da concepção de homem que se toma como ponto de partida. O sujeito ético ou moral não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro, à tirania das paixões, mas obedece apenas à sua consciência – que conhece o bem e as virtudes, que conhece os meios adequados para chegar aos fins morais. A busca do bem e da felicidade são a essência da vida ética.

O cristianismo introduz duas diferenças primordiais na antiga concepção ética: primeiro, a idéia de que a virtude se define pela relação com Deus e não com a *polis* nem com os outros. Essa relação com os outros vai depender da qualidade da relação com Deus. Por esse motivo, as duas virtudes cristãs primeiras e condições de todas as outras são a fé e a caridade. Virtudes provenientes da relação do indivíduo

com Deus e com os outros, a partir da intimidade e da interioridade de cada um; em segundo, a afirmação de que todos são dotados de vontade livre – livre-arbítrio – e que a liberdade dirige-se para a transgressão das leis divinas.

Analisando o discurso avaliador do sujeito-professor de língua estrangeira, Cavallari (2005) afirma que a moral pregada e cultivada na sociedade brasileira está fortemente atrelada à ideologia judaico-cristã. A pesquisadora encontra em Perelman (203, p.318, apud Cavallari, 2005, p.64) uma pesquisa histórica da religião que o levou à conclusão de que durante muitos séculos, a moral se inspirou nas considerações religiosas. À análise da autora, a conduta moral está fundamentada na ordem do dever-ser, interdiscursivo de discursos da religião, da Igreja e da lei, o qual determina as regras de conduta.

Enquanto que para os filósofos antigos a vontade era uma faculdade racional capaz de dominar e controlar a desmesura passional dos desejos, havendo uma força interior que torna o indivíduo moral; para o cristianismo, a própria vontade está pervertida pelo pecado e precisando do auxílio divino para tornar-se moral.

O cristianismo, portanto, passa a considerar que o ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, incapaz de realizar o bem e as virtudes. Tal concepção leva a introduzir uma nova idéia na moral: a idéia do dever. Idéia esta, para resolver um problema ético, qual seja, oferecer um caminho seguro para a nossa vontade, que, sendo livre, mas fraca, sente-se dividida entre o bem e o mal.

Capítulo 2 – Análise do Discurso de Perspectiva Francesa

Neste capítulo constitutivo dos pressupostos teóricos que orientaram o empreendimento do presente estudo apresentam-se, num primeiro momento, os fundamentos da Análise do Discurso de perspectiva francesa (doravante ADF), formulada por Pêcheux, que nortearam a pesquisa, num segundo momento, apresentam-se os princípios de confissão e da escrita de si formulados por Foucault.

Esses princípios pecheutianos e foucaultianos constituíram o arcabouço teórico de leitura adotado por esta dissertação.

2.1 Pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa

Neste item do capítulo 2, apresentam-se os pressupostos teóricos da ADF nas três fases pelas quais passa essa teoria formulada por Michel Pêcheux, a qual trouxe uma grande contribuição aos estudos lingüísticos, ao desenvolver a idéia de que a linguagem é uma importante forma material de ideologia.

Na segunda metade do século XX, dentro de um contexto no qual prevalecia o estruturalismo, surge na França a Análise do Discurso de linha francesa, de base marxista e que apresenta não só uma análise formal do texto, mas também uma análise das materialidades discursivas relacionadas com a História, levando-se em conta as condições de produção do discurso. Pêcheux e J. Dubois, partindo de pontos diferentes, dão início a ADF (Sargentini, 1999).

A ADF buscou realizar uma análise dentro da reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História. A interpretação deve considerar “o modo de funcionamento lingüístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção” (Brandão, apud Martins, 2004, p2).

Buscando problematizar os deslocamentos teóricos da AD, Pêcheux (1997) analisa as três fases por que passou esta disciplina em seu percurso de constituição. Nota-se que, passagem de um momento para outro, houve mudanças significativas de caráter metodológico e teórico.

Nas “três fases de Pêcheux”, revelam-se os embates, as reconstruções, as retificações na constituição do campo teórico da ADF, atingindo a reflexão de como se dá a relação entre discurso, língua, sujeito e História a partir dos estudos das propostas de Althusser, à qual Pêcheux dá novos aportes (Gregolin, 2004).

A primeira fase inicia-se com a publicação de *Analyse Automatique du Discours*, em 1969, em que Pêcheux apresenta uma proposta teórico-metodológica, deslocando o objeto de análise, pensando a *langue*, com sua sistematicidade e caráter social, como base dos processos discursivos. Na constituição desse objeto, o *discurso*, espelham-se as releituras de Saussure por Pêcheux, de Freud por Lacan, de Marx por Althusser.

As teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (um sujeito que não é fonte nem origem do dizer; que reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído). A metodologia – derivada do estruturalismo harrisiano – propõe a ‘análise automática’, por meio da qual buscam-se colocar em evidência traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela ‘máquina discursiva’ (Gregolin, op.cit: 61).

Gregolin ressalta, ainda, que Pêcheux em sua auto-crítica considera a *análise automática ‘como primado do Mesmo sobre o Outro’*, que levou a análise à busca invariâncias, das paráfrases de enunciados sempre repetidos, o que o conduziu a uma segunda fase em direção à heterogeneidade, ao *Outro*, à *problematização metodológica*.

Nessa segunda fase, há um deslocamento teórico em relação ao primeiro momento, passando a ser foco de estudo as relações entre as máquinas discursivas estruturais. A formação discursiva passa a ser definida como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1987, 43-4, apud Martins, 2004, 5).

Evidencia-se, nos artigos de Pêcheux e Funchs (1975), um novo quadro epistemológico geral da ADF que explicita a vinculação com Saussure, Marx e Freud. Em sua teoria dos dois esquecimentos, Pêcheux refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, em que este pensa ser a fonte do dizer. (Gregolin, op.cit: 62).

Na verdade, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do sentido, o que Pêcheux denomina **esquecimento 1**; segundo o qual o sujeito tem a impressão de que é o criador absoluto de seu discurso, quando, na verdade, repete dizeres já existentes, faz parte do esquecimento número 1. Pêcheux fala ainda sobre um outro esquecimento, o **esquecimento 2**, que concerne à seleção que o falante faz em relação aos processos de produção de uma língua determinada. À medida que “escolhe” o que diz, ele exclui o que seria possível dizer naquela mesma situação, o que implica a existência de outros dizeres. Esse esquecimento dá ao sujeito a ilusão de que o que diz, reflexo do seu pensamento, corresponde ao seu conhecimento objetivo da realidade (e os outros discursos que se lhe opõem devem parecer discursos em desacordo com a realidade, portanto, “falsos”). Isso nos leva diretamente à questão do sentido.

Para Pêcheux (1995:160),

“o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).” Assim, as expressões lingüísticas mudam de sentido de acordo com a posição ideológica daquele que as emprega. A partir daí, Pêcheux define formação discursiva: “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”...

Les Vérités de la Palice (1975), a grande obra de Pêcheux, ao propor uma *teoria do materialista do discurso*, marca um momento essencial de teorização das mudanças, em que considera as bases lingüísticas como suporte para o processo discursivo. Ao mesmo tempo o processo discursivo se dá numa relação ideológica de classe, mas de forma contraditória. Reafirmando sua vinculação com as propostas de althusserianas, Pêcheux retoma a tese da interpelação ideológica acentuando o caráter *contraditório e desigual* do assujeitamento e o fato de os aparelhos ideológicos não só reproduzirem, mas também *transformam* as relações de produção. Retoma também o conceito de *formação discursiva* do texto de 1971 e acrescenta a ele a reflexão sobre a *materialidade do discurso e do sentido* (Gregolin, op.cit: 63).

Na terceira época (de 1980 a 1983), Pêcheux afasta-se de posições dogmáticas sustentadas por seu vínculo com o Partido Comunista, numa crise irreversível das esquerdas francesas, e reaproximação com as teses de Foucault. Ao

criticar duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria, Pêcheux abre assim várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento. (Gregolin, op.cit: 64). Este é o período no qual a teoria do discurso assumiu a sua forma atual.

2.2 Pressupostos teóricos da escrita de si

Foucault (2005) em sua última obra, na qual focaliza os processos de subjetivação, atribui à escrita a função ethopoiética, isto é, a função de promover o desenvolvimento do ethos, por ela permitir a “ascese” – áskesis – que significa exercício prático que leva à plenitude moral.

Em “A escrita de si”, o autor (2005) resgata a anotação escrita das ações e dos pensamentos; elementos indispensáveis da vida ascética.

O autor descobre, em seus estudos, que Santo Antonio aconselhava aos colegas ascetas e também impunha a si anotar as ações e movimentos da alma, isto é, pensamentos indevidos, a fim de que, mutuamente, se dessem a conhecer e, se tornados conhecidos esses pensamentos e ações indevidos, por vergonha, deixassem de portar qualquer perversidade.

O fato de se obrigar a escrever sobre os atos – pensamentos e movimentos da alma – desempenharia o papel de um companheiro: *o caderno de notas do solitário*. Essa prática configura-se como um procedimento próximo à confissão, arma de combate espiritual para dissipar as obras do inimigo.

Em “Vontade de Saber” (1993) Foucault elucida os efeitos do ato da confissão. A obrigatoriedade da revelação completa dos pensamentos, retomada da prática ascética, entendida como “exercício espiritual”, foi transferida, no século XVIII, para pessoas comuns, primeiro constituindo ritual de adesão ao cristianismo e, posteriormente, como ritual de extração da verdade de suas ações e pensamentos, com o objetivo de controlá-los. Essa tradição monástica, própria dos ascetérios, passou a se constituir um dos dispositivos de normalização do indivíduo cristão.

Em sua análise desse dispositivo de controle, Foucault descobriu que verdade que se escondiam ao próprio sujeito que confessava apareciam no ato da confissão e permitiam-lhe conhecer-se.

O processo de escrita é lento, inacabado. O processo de aprendizagem da escrita exige um questionamento que necessita de um tipo específico de treinamento, análogo ao processo de constituição ética do indivíduo. Segundo Foucault (1992), nenhuma técnica ou aptidão profissional é adquirida sem exercício. Para ele, a arte de viver – askesis – deve ser entendida como um adestramento de si mesmo.

O papel de escrita na filosofia de si nasce muito antes; encontrado em Sêneca, é resgatado por Foucault (1992): a leitura era importante nas práticas de si, mas a escrita também.

Em Sêneca, observa Foucault (op. cit.:144), na prática de si não se devem dissociar leitura e escrita: deve-se recorrer alternadamente a essas duas ocupações e temperar uma por meio da outra. A prática de si, para Sêneca, implica a leitura, por não ser “possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com princípios de razão indispensáveis à conduta; guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário”.

Foucault (op.cit.:144) revela-nos que Epíteto imputou à escrita o exercício pessoal com vistas à arte de viver; exercício este que previa os atos de meditar, de escrever e de treinar, como forma para encontrar o alívio a episódios indesejáveis. Epíteto insiste várias vezes no exercício da escrita como um treinamento pessoal. Em textos deste filósofo, a escrita sempre aparece regularmente associada a um exercício do pensamento sobre si mesmo que traz à memória uma regra ou um princípio que reflete sobre a ação do sujeito, sobre ele mesmo e o prepara para enfrentar a vida.

A escrita em Epíteto está associada ao exercício do pensamento de duas maneiras diferentes. Uma tem a forma de uma série linear que vai da meditação à atividade escrita e, desta, para o treino na situação real que é a prova. A outra forma é circular: a meditação vem antes da anotação, ou seja, a meditação precede as anotações que permitem releitura e que por sua vez, revigora, alimenta a meditação. Seja como for, essa associação,

“A escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Em ambos os ciclos de exercício, a escrita constitui etapa essencial no processo ascético.

De acordo com Foucault, no treino de si, a escrita tem uma função “ethopoiética” – expressão que Foucault resgata em Plutarco – função de operador de transformação da verdade em “ethos” que implica as relações com o indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade.

Esse “ethos” diz respeito à

“maneira pela qual o indivíduo deve construir este ou aquele aspecto dele próprio como matéria principal de sua conduta moral”. (Foucault, 2004a: 144).

O sujeito só se faz por meio de um trabalho ético realizado sobre si mesmo, para fazer de si um sujeito moral de sua conduta; sujeito este que não se constitui sem uma ascética, isto é, sem a prática de si.

A “ascese” foucaultiana deve ser entendida como “aprendizagem”; como experiência de si, que implica progressiva auto-consideração e auto-domínio. Esse exercício prático de escrita de si deve ser entendido como uma tentativa de determinar o que se pode fazer e o que não se pode fazer com a liberdade de que se dispõe.

A escrita etopoiética de estabeleceu em duas formas conhecidas e utilizadas: os *hypomnémata* e a correspondência.

Os *hypomnémata* eram anotações que se faziam em cadernos pessoais que serviam como agenda; eram uma espécie de livro da vida que servia como guia de conduta e que se tornou corrente entre o público mais culto. Nesses livros, podiam-se encontrar citações, trechos de obras literárias, relatos de fatos testemunhados pelo autor ou fatos sobre os quais ele tivesse lido. Esses escritos eram uma memória material de tudo que fora lido ouvido ou pensado.

“Os *hypomnémata* constituíam uma memória das coisas lidas, ouvidas ou pensadas destinadas à releitura e à meditação posterior, passando a se constituir parte do próprio autor” (Foucault, op. cit.: 146).

Em seu artigo, “Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização”, Uyeno (2005) detecta na autonarração dos seus alunos do curso de engenharia, fragmentos de anotações que determinaram a escrita de si. A articulação do que foi lido e ouvido com a realidade pôde ser observado em seus textos, ganhando a dimensão das *hypomnémata* de que

fala Foucault(2004). De acordo com Uyeno (2005) esse treino é determinado pelo funcionamento da associação dos hypomnêmata (Foucault, 1983) com as marginalia, isto é, respectivamente, dos fragmentos do que é lido, ouvido e pensado, destinados à releitura e à meditação posterior e das anotações às margens das páginas dos livros, os quais passam a constituir parte do próprio autor.

O objetivo dos hypomnêmata – cadernetas pessoais –

“é permitir a constituição de si a partir da coleta do discurso dos outros” (Foucault, op. Cit.: 156).

Isso ocorre em virtude três razões principais: os efeitos limitadores devidos ao emparelhamento da escrita com a leitura, a prática refletida que determina a escolha, e a apropriação que se faz o material lido neste ato de escolha. É por essa razão que a escrita dos hypomnêmata se constitui como um procedimento de subjetivação pelo discurso, isto é, como um procedimento que permite a constituição de si, a partir do discurso, da leitura e pela escrita.

Godói (2006) constata, em textos produzidos por seus alunos, idéias de Foucault. Aulas teóricas, filmes vistos e discutidos por eles serviram como hypomnêmata para a produção textual. Segundo a pesquisadora, quando se escreve sistematicamente, os conceitos aprendidos passam a constituir o sujeito e assim aparecem nas escritas subseqüentes, sem que o próprio sujeito se dê conta do fato, o que significa que os redatores incorporam esses conceitos que passam a constituí-lo. Para Godói, os conceitos agregados à constituição do sujeito são reconhecidos por eles por meio dos efeitos de melhoria nas produções textuais posteriores.

A escrita dos hypomnêmata é também uma prática regrada e voluntária da disparidade. Consiste na escolha de elementos muitas vezes heterogêneos e é regida por dois princípios que podem ser chamados “a verdade local da máxima” e “o seu valor circunstancial de uso”. Não importa de quem seja a frase escolhida, o que importa é que ela se constitua em verdade naquilo afirma, conveniente naquilo que prescreve e útil à circunstância.

1.1 O cuidado de si

Em “O Cuidado de Si”, Foucault (1984) revela-nos que passamos de uma moral da antiguidade, essencialmente a busca de uma ética pessoal, para uma moral do cristianismo, a qual se constituía da obediência a um sistema de regras.

Em “Hermenêutica do sujeito” (1982), o autor estudou a constituição do sujeito como objeto para ele próprio; investigou a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se reconhecer como um campo de saber; dedicou-se ao estudo das artes de si mesmo, à estética da existência, e o domínio de si e dos outros. Tratou da história da subjetividade em um jogo da verdade no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo – no qual ele se relaciona consigo mesmo.

Em face ao paradigma libertário que se vive, em “A estética da existência” Foucault (1994) propõe que não pode haver uma “moral única”. Cada um deve buscar uma forma de se constituir; de se criar como “obra de arte”.

A reconstrução da moral greco-romana que Foucault (1993) propõe em “História da Sexualidade 2”; o uso dos prazeres em “História da Sexualidade 3”, o “Cuidado de si”, permitiu ao autor distinguir o que significam moral e ética.

Entende-se moral como um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos (família, instituição educativas, igrejas, etc). Essa moral produz uma “Moralidade dos Comportamentos”. Por outro lado, a Ética diz respeito à maneira pela qual cada um se constitui a si mesmo como “Sujeito Moral do Código”. E nesse sentido que a ética foucaultiana é da ordem de cuidar de si.

A moral grega da Antiguidade se pautava no respeito do caráter individual da conduta. Era fundada no trabalho do indivíduo sobre si e na “ascese”, constitutiva do “ethos”, que implicava as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade.

1.2 Marginalia

Marginalia, derivada do latim *marginalia*, significa as anotações que se fazem à margem de jornais e livros. Ao ser incorporada ao texto em processo de redação, a marginalia adquire a função de hypomnêmata.

Há três grandes tipos de práticas de marginalia:

“as anotações de professores e dos estudantes, tanto durante as próprias lições como durante o estudo; a dos eruditos fora de qualquer contexto pedagógico, e a dos profissionais – médicos e cirurgiões” (1993 apud Chartier 2005, 95).

Uyeno (2005), analisando o processo da escrita de si por alunos de curso de engenharia, chega à conclusão de que o ato de escrever para si e para o outro, por permitir a “ASKESIS” – o treino do “adestramento” de si por si mesmo, tem a função “ETOPOIÉTICA”; a de operadora da transformação da verdade dos textos lidos em “ethos”. Esse treino é determinado como HYPOMNÉMATA (Foucault 1983) – fragmentos do que é lido, ouvido e pensado, destinados à releitura e à meditação posterior e também das MARGINÁLIA – anotações das citações que o leitor retém como modelos e transfere para o seu caderno, anotações estas que passam a constituir parte do próprio autor (Uyeno, 2005).

Uyeno (2005) conclui da pesquisa empreendida que a associação da leitura e da escrita revelou transcender os efeitos do dispositivo disciplinar de assujeitamento da instituição escolar” e se transformar em tecnologia de subjetivação, procedimentos pelos quais o indivíduo assume para si a tarefa de se constituir sujeito moral.

As marginalia constituem uma forma de encontrar as citações e exemplos que o leitor retém como modelos estilísticos, dados factuais ou argumentos demonstrativos e que ele transfere do livro lido para seu caderno (Chartier 2002, 94).

Parte II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E ANÁLISE DE CORPUS

Esta segunda parte da dissertação apresenta-se dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentam-se o universo do Curso Normal Superior como condição mediata de produção do discurso e o Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática (FAI) da cidade de Santa Rita do Sapucaí, em Minas Gerais como condição imediata de produção do discurso.

No segundo capítulo, apresenta-se a análise de uma parcela do corpus constituída das respostas das alunas a um questionário.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise do restante do corpus constituído de textos redigidos pelas professoras em uma atividade de leitura e produção de textos proposta para a realização da pesquisa que resulta nesta dissertação.

Capítulo 1 – CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

1.1 Condições mediatas de produção do discurso

Considerem-se como condições mediatas de produção do discurso os determinantes mais amplos em que se inserem os discursos produzidos pelas alunas do Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática, localizada na cidade de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais.

1.1.1. O Curso Normal Superior no Brasil

Expõe-se, neste item, o Curso Normal Superior que se insere no universo da educação formal brasileira.

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil pelo Decreto lei nº 1.190 de 1939, visando à formação do profissional docente que se habilitava como bacharel – titulação que conferia ao pedagogo o cargo de técnico de educação e, posteriormente à titulação de licenciado que o habilitava para lecionar no Curso Normal Superior.

A estrutura do curso de Pedagogia permaneceu até 1969, quando, então, foi abolida a divisão entre as titulações: bacharelado e licenciatura. Aos que concluíssem o bacharelado seria conferido o diploma de Pedagogo ou Técnico em Educação e, concluído o curso de Didática, a licenciatura para atuar como professor da Escola Normal.

A organização curricular da Escola Normal fundamentava-se na separação do bacharelado, que se preocupava com o conteúdo e o método – o pedagogo nesse caso tinha o direito de ocupar o cargo de Técnico de Educação no Ministério de Educação - e a licenciatura, preocupava-se com a teoria e a prática.

Com a lei nº 5540/68, surgiram às habilitações e, nessa nova organização, o curso foi dividido nas disciplinas: Fundamentos da Educação e as Habilitações Específicas, continuando, no entanto, a formar especialistas na área da educação.

O Curso Normal Superior foi criado pela Lei nº 9394/96, com o propósito de habilitar docentes para atuar nas áreas da educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, sem, entretanto extinguir o Curso de Pedagogia. A ele foi conferida à instituição dos Institutos Superiores de Educação.

O artigo 64 da referida lei diz que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A organização do curso de Pedagogia, ainda em vigor, se constitui conforme o Parecer CFE 252/69, por uma base comum de estudos reorganizada a todos os profissionais da educação e composta pelas disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática; e uma parte diversificada, cuja proposta era a de dar suporte às habilitações específicas. Apesar da atualização da estrutura e da manutenção de uma concepção tecnicista de educação, a parte específica do currículo - influenciada pelo contexto histórico-político e econômico da sociedade brasileira - permaneceu conforme a organização dicotômica do curso anterior: fragmentado.

Segundo SILVA (1999),

(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências (...) a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, a grosso modo, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

O Parecer CFE 252/69 atribuía ao pedagogo o diploma de Licenciado, habilitando para o cargo de professor para o Ensino Normal e nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção, o título de “especialista”, para o

exercício em sistemas escolares. Dessa forma, a organização curricular do referido curso tinha como objetivo primeiro a formação do “especialista em educação”. Formavam-se profissionais específicos para atuar em áreas específicas, contribuindo dessa maneira para com a divisão do trabalho pedagógico das especialistas.

Com a reforma de ensino de 1º e 2º graus, através da LDB 5692/71 os cursos superiores de formação sofreram alterações com o propósito de ajustá-los às necessidades da referida lei.

1.1.2. FAI - O curso Normal Superior e sua base legal

A Fundação Educandário Santarritense - FES, começou a sua experiência em educação superior com a Faculdade de Administração e Informática – FAI, criada em 1971, por meio da aprovação do projeto elaborado por uma equipe de “empreendedores educacionais comunitários” e apoiada pela comunidade santarritense.

Sua sede própria, construída com a ajuda direta da comunidade, foi inaugurada em 1974. O modelo acadêmico adotado foi o da FGV – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, que por meio de convênio de cooperação, cedeu os primeiros professores, juntamente com o ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de São José dos Campos.

Em 1978, a FAI implantou, com pioneirismo, o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados – o segundo autorizado pelo MEC para o Estado de Minas Gerais. Sua aprovação deu-se no dia 05 de fevereiro de 1980. Em setembro de 1997, o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados transformou-se em Bacharelado de Ciência da Computação.

Durante a implantação do seu curso de Ciência da Computação, constatou-se a necessidade de promover o desenvolvimento de softwares educacionais como ferramentas de apoio ao processo ensino-aprendizagem. A partir de então foi criado um grupo de estudos e orientações, constituído por professores, supervisores e pedagogos das instituições públicas e privadas e professores da área tecnológica da cidade. Dos trabalhos realizados por esse grupo nasceu um curso de especialização, em nível de pós-graduação, no uso de tecnologia na educação para os professores.

O convívio com os professores do Ensino Fundamental, que constitui maioria dos alunos do curso de pós-graduação, a aspiração destes professores em habilitarem-se, segundo as exigências da LDB (Lei das Diretrizes e Bases) e as potencialidades da FES, deram origem ao anseio de criar um Curso Normal Superior para Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso de Tecnologias de Informação na Área Educacional.

De acordo com a legislação vigente, para que o curso fosse implantado houve a necessidade de que a FES criasse o Instituto Superior de Educação – ISE.

Delinear o perfil do mundo atual é tarefa instigante e bastante complexa. Diferentes abordagens têm sido realizadas em terrenos culturais, sociais, políticos, econômicos elaboradas por vários pensadores.

Nas análises realizadas, sinais comuns aparecem, destacando-se: os desafios da globalização, as conquistas da Ciência e da Tecnologia, a ênfase no Conhecimento, a velocidade das mudanças e das transformações, os problemas ligados à distribuição de renda, desigualdades sociais, emprego, consumismo, modelos econômicos hegemônicos e principalmente um quadro de incertezas se configura como a única certeza possível.

Nesse cenário, faz-se necessário pensar o cotidiano das pessoas e das organizações. Está em gestação uma nova cultura, que faz novos questionamentos exigindo novas respostas.

A Escola aqui se insere e não pode fugir a essas características e solicitações. Trata-se de ressignificar ações e objetivos no sentido de rever os processos de construção do conhecimento, repensando os paradigmas vigentes que formatam racionalismos técnicos e engessam o universo do pensamento humano.

A escola busca redefinir valores, posturas e assumir novos papéis, vivenciando práticas coerentes. Como sistema aberto, precisará trabalhar em ritmo de aprendizagem permanente e de possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional para cada uma das pessoas que a compõem.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel decisivo para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a pesquisar, a investir

na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

O Curso Normal Superior para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação – ISE aceita o desafio de desenvolver uma educação significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A responsabilidade pedagógica, social e cultural da formação destes professores é questão de cidadania, pois a contribuição desses profissionais em seu campo de trabalho e na sociedade em geral poderá ser fator diferenciador nos contextos, oportunizando efetiva humanização.

A LDB 9394/96 dos Profissionais da Educação explicita aspectos importantes de fundamentação para a formação de professores. Ressalta a necessidade de esta formação estar articulada aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nos artigos dessa lei, abrem-se os tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional: há que se destacar a definição de todas as licenciaturas como plenas; a reafirmação do ensino superior como nível desejável para o professor dos anos iniciais de ensino. Ainda na LDB 9394/96, traça-se um perfil profissional dos docentes, que extrapola os contornos da sala de aula e fazem jus às demandas sociais da realidade atual.

Alguns outros instrumentos legislativos merecem destaque, como fundamentação legal para os cursos normais superiores: 1) Parecer 115 de 10/08/99 – CP/CNE que trata da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos Cursos Normais Superiores; 2) Resolução 01/99- CP/CNE que dispõe sobre os Cursos Superiores de Educação; 3) Decreto nº 3276/99 de 6/12/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica.

O Decreto 3276/99 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, se constitui no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. Esse decreto recomenda que a referência principal deva ser os Parâmetros Curriculares Nacionais, formalizando a vinculação entre formação e exercício profissional. Ele decreta que a formação dos professores dos anos iniciais e da educação infantil deva ser feita exclusivamente no Curso Normal Superior.

1.2. Condições imediatas de produção do discurso

Considerem-se condições imediatas de produção do discurso o contexto mais próximo no qual se encontram inseridos os produtores de determinados discursos.

No caso deste estudo, as condições imediatas de produção do discurso constituem os elementos constitutivos do contexto no qual se inserem as alunas do Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática (FAI), localizada na cidade de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais. Mais especificamente, esses elementos que determinam os discursos das alunas são: quem são as alunas que falam, para quem falam, o que falam, onde falam.

Relata-se, a seguir, uma entrevista concedida pela professora Valéria Paduan, idealizadora da FAI à autora desta dissertação.

1.2.1. A história da criação do Curso Normal Superior da FAI

Em 1996, a atual Coordenadora Pedagógica do Curso Normal Superior, Valéria Paduan, regressou a sua cidade natal, Santa Rita do Sapucaí. Nessa época, ela trabalhava exclusivamente na área técnica em Belo Horizonte, com desenvolvimento de sistema, consultoria, projeto, auditoria e atuava em empresas multinacionais prestando serviço ao Estado. Decidida a voltar com a família para o sul de Minas, permaneceu na mesma área, apesar da pouca oportunidade de crescimento e da impossibilidade de continuar em desenvolvimento, uma vez que não existia em seu município ou região, a tecnologia avançada com a qual trabalhava na capital mineira.

Estabelecida, montou, num primeiro momento, um curso de Informática Educacional com a intenção de trabalhar com projetos de informática, visto que sua formação era na área de informática aplicada à educação. Buscou, inicialmente, o Colégio Tecnológico sem saber que o mesmo integrava a Fundação Educandário Santarritense pertencente à FAI. Em visita ao colégio, juntamente com o marido que também é professor da área, encontraram laboratórios desativados, cobertos por lençóis, sem nenhuma utilização; muitas máquinas paradas e os responsáveis sem saber o que fazer, como dar manutenção ou aproveitá-las. Fez então uma proposta à diretora da instituição à época, Professora Maria Luiza Campos do Amaral Moreira,

para colocá-lo em funcionamento, pois havia feito alguns cursos específicos, em Belo Horizonte. Comprou uma mesa pedagógica de Israel que podia ser trabalhada a partir da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental que veio acompanhada por material completo e um projeto com softwares que viabilizava o trabalho integrado de informática em apoio às disciplinas. Todos ficaram encantados com a mesa digital e por meio desse projeto Professora Valéria fez uma parceira com a escola; ofereceram manutenção às máquinas, as colocaram em funcionamento, substituíram as peças e iniciaram o trabalho com a informática educacional. Na época, trouxeram também uns teclados importados dos Estados Unidos; teclados específicos para criança, com filtros e personagens da Disney. Preocuparam-se também com o ambiente, e o decoraram, porque deveria ser convidativo às crianças, uma vez que a proposta era trabalhar a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, não podia trabalhar com a informática na educação sem um projeto interdisciplinar que envolvesse todos os professores. O laboratório não podia ser visto como um ambiente isolado da escola, ele já fazia parte do projeto e conseqüentemente uma extensão da sala de aula. Obrigatoriamente, o professor deveria estar envolvido. O trabalho inicial da professora foi totalmente pessoal: preparava as aulas, conversava com os professores, verificava o conteúdo que estavam trabalhando e os adaptava às aulas, acompanhando também os alunos nos laboratórios. Como nenhum professor sabia utilizar os computadores dedicava tempo integral às aulas e os professores apenas assistiam.

Num segundo momento, fez a proposta de capacitar esses professores. Estava certa de que sendo o laboratório uma extensão das salas de aula, o próprio professor deveria estar atuando, juntamente com seu aluno.

Depois de dois anos trabalhando com a educação infantil e o ensino fundamental montou uma consultoria, na área de informática na educação, começando a trabalhar em outras escolas: o colégio G9 (Itajubá), o colégio APICE (Pouso Alegre), ambos em cidades vizinhas. Dedicou-se até 1998 ao trabalho de consultoria e de alfabetização tecnológica dos professores que trabalhavam com informática na educação.

Neste mesmo ano conheceu na FAI (Faculdade de Administração e Informática, em Santa Rita do Sapucaí), o professor Moisés Rennó Vilela, Coordenador do Curso de Sistema de Informação, na época, Ciência da Computação

e também coordenador e responsável pelo CDP – Centro de Desenvolvimento e Pesquisa – que desenvolvia projetos para as empresas da região. Com a intenção de dar aula no curso de Ciência da Computação na FAI, pois sua formação era de graduação com especialização na área, ela trouxe um currículo para o professor, que, na ocasião, havia montado um curso de informática para adultos no Colégio Tecnológico.

Conhecendo o trabalho do professor que ministrava, na mesma área, um curso para adulto, fez o convite para que conhecesse não somente o laboratório e os recursos didático-pedagógicos como também a metodologia utilizada por ela. Interessado em seu curso de capacitação, o professor sugeriu que trabalhassem em parceria, já que o enfoque do seu curso era técnico e o ensino de informática, totalmente instrumental.

Compreendendo que o enfoque da professora Valéria Paduan era diferenciado e que sua metodologia unia a tecnologia à área pedagógica, sugeriu um trabalho integrado, acreditando na sua contribuição para com o projeto e conseqüentemente para a formação dos professores. Fizeram então uma parceria com a Secretaria da Educação de Santa Rita e capacitaram todos os professores da rede municipal de ensino.

Nesse período, a professora percebeu a insatisfação do professor Moisés que não compreendia que só o ensino instrumental da informática não era suficiente, porque usar o Word para digitar ou o Excel para aprender os comandos básicos sem contextualizá-los não era prático para a educação. Ele não conseguia enxergar uma aplicabilidade pedagógica com aqueles comandos, até conhecê-la. E a professora talentosamente associava as novas tecnologias da informática à realidade educacional promovendo uma metodologia inovadora. Começaram então com uma capacitação, e juntos montaram uma micro empresa de prestação de serviço de informática, a INFOTEC – hoje a professora já criou a INFOTEC JÚNIOR – que ministrava cursos de informática para crianças e formação de professores e juntos também decidiram transformar o curso em extensão. Um curso de Pós-graduação foi a proposta da professora, pois não havia no estado nenhuma Pós naquela área. Eles foram os primeiros a oferecer uma Pós-graduação de informática na educação.

Com a implantação da pós-graduação, o movimento com professores – em especial com professores da educação infantil e do ensino fundamental – foi maior.

As escolas estavam começando a receber os computadores, e o contato com os professores foi cada vez mais intenso.

Nesse mesmo ano (1996), a mídia anunciava as novas diretrizes do Mec, divulgando como uma necessidade o curso de nível superior para os professores do ensino fundamental. Como estavam muito ligados à Secretaria de Educação, realizando capacitação para várias secretarias e trabalhando com a pós-graduação, perceberam nos alunos-professores que procuravam pelo curso, a grande necessidade de uma visão mais prática, já que eles estavam carregados de teoria. Eles não conseguiam contextualizar as novas tecnologias ao cotidiano educacional. Da mesma forma acontecia com a informática: havia um conhecimento de comando, mas não se conseguia associá-lo à realidade prática; ao dia a dia escolar.

E foi a partir dessa constatação que a professora recomendou ao professor Moisés montar um curso de graduação na área da Educação do Normal Superior. Ela acreditava que, além de atender as diretrizes educacionais, poderiam instituir um curso inovador, cuja metodologia, avançada e diversificada era ainda desconhecida pelo professor do 1º Grau. Ela constatou que a matriz curricular do curso estava muito envolvida com a gestão e tinha muito pouco de metodologia. Era o que acontecia com o professor da Educação Infantil, ele era cobrado por não desenvolver habilidades específicas (música, dança, teatro, recorte, colagem, dobradura, entre outras) nos seus alunos, habilidades estas, que eles próprios não possuíam. Os cursos de Pedagogia não proporcionavam condições; não davam essa formação que atendesse a necessidade do profissional da educação infantil. Falava-se em trabalhar a Psicomotricidade, trabalhar Educação Física com os alunos e não ofereciam nenhuma disciplina da área no curso.

A professora Valéria observou ainda que os professores das APAES também não recebiam nenhuma formação específica na Pedagogia para trabalhar com os alunos especiais e portadores de deficiência. Não constava na matriz curricular dos cursos da região, uma disciplina sequer, direcionada à educação inclusiva.

Reconhecendo, então, essa necessidade da clientela e a sua capacidade para montar um curso com esse diferencial que enfatizasse a educação inclusiva e a informática na educação, iniciaram o projeto do Curso Normal Superior com a informática em todos os períodos, uma carga de metodologias bem maior do que os outros, inserindo a Educação Especial que é a Educação Inclusiva, a Informática e o

Empreendedorismo. Nesse período, Santa Rita já realizava um trabalho de capacitação dos professores para trabalhar o empreendedorismo desde a educação infantil; preocupava-se com a questão dos sonhos dos alunos, seus objetivos de vida, envolvendo os pais, inclusive os da zona rural, mostrando a eles as possibilidades de terem um rendimento extra, trabalhando em conjunto.

A partir dessa realidade o Empreendedorismo, a Informática na Educação e a Educação Inclusiva foram introduzidas no projeto como um diferencial e realmente foi, tanto que outras faculdades inseriram informática em sua grade curricular e começaram a colocar alguma coisa de concreto em seu currículo, porque o projeto da Faculdade de Administração e Informática de Santa Rita foi inovador.

Aconteceu, porém, que o professor Moisés adoeceu gravemente e com a visão quase que totalmente comprometida, zero, já não andava mais sozinho. Debilitado devido ao câncer, reconheceu não ter condições físicas para ajudar a professora, mas que ainda poderia lutar pela implantação do Curso Normal Superior na FAI.

Na época, a professora Valéria estava terminando seu mestrado em Florianópolis e conheceu a professora Terezinha em Varginha – hoje, Secretária da Educação de Três Corações e diretora do mestrado da UNICOR – que a convidou para dar um curso de capacitação de informática na educação para os professores da rede municipal da sua cidade. Conversou com ela, informou-lhe sobre o projeto de montar o Curso Normal Superior em Santa Rita, e sobre o seu diferencial; a mudança na grade curricular para concretizar o sonho de um curso inovador. Solicitou ajuda da professora para mandar para Brasília o pedido de abertura do curso. Ela aceitou escrever, considerando o diferencial teórico, os pressupostos teóricos, a referência bibliográfica e a professora Valéria montou a matriz curricular, buscando as emendas, junto com a atual secretária do Curso Normal Superior, Juceli Costa de Lima. Apesar de não ter experiência, pois nunca havia montado um curso antes, a professora sentiu-se desafiada. E o projeto foi colocado no correio no último dia; no último instante, foi encaminhado para Brasília. Trabalharam por dias inteiros sem remuneração alguma, na esperança de que, se aprovado, seria contratada para trabalhar no curso. Constituíam um contrato de risco.

A sorte não estava do seu lado: a FAI foi penalizada, porque tinha um processo de enchente e, como estava vinculada diretamente ao MEC, o ministério levou dois anos para aprovar o seu projeto. Nesse meio tempo, outras instituições da

região colocaram o Normal Superior. Se a FAI tivesse sido aprovada, na ocasião em que se depositou o projeto, seria a primeira instituição – o que, pelo cadastro, pode ser conferido – do Sul de Minas a pedir concessão para o Curso Normal Superior. Com isso, outras cidades da região tiveram seus cursos aprovados e, como a FAI não tinha uma tradição na área da educação, começou o curso numa situação de desigualdade.

O desafio foi grande, mas, em 2002, o curso foi aprovado e começaram a formar sua equipe: os mantenedores convidaram os professores e tiveram a preocupação de prestigiar os próprios alunos que passaram pelo curso e foram referência dentro dele (é oportuno que mencione que essa é a justificativa para a minha contratação como Professora Assistente da referida faculdade). Hoje, 70% dos professores foram alunos de pós-graduação da FAI.

Como, na região, não havia oferta de mestres e doutores e o curso estava começando com número reduzido de alunos, porque as cidades vizinhas já o ofereciam passaram então, a acreditar, desde o primeiro momento, na proposta, no diferencial do curso. José Cláudio Pereira que era o diretor na ocasião aceitou o desafio de colocar o curso em funcionamento. E, apesar da mudança de diretoria, a aprovação foi total também pelo novo diretor, Professor Aldo Ambrósio Moreli.

Nesse mesmo período professor Moisés faleceu. Segundo a professora, Moisés não viu a primeira turma ser formada, mas ficou sabendo que tinham conseguido a aprovação do MEC. Ela recorda um comentário do professor, quando começaram a pós graduação, cujo primeiro curso foi o de informática: “Eu tenho uma tristeza de ver as salas e os pátios assim, vazios... O sábado parado, as salas sem alunos... Meu sonho, Valéria, é ver a FAI cheia...” Ela continua “se ele estivesse aqui, estaria satisfeito, porque a faculdade oferece agora quinze cursos de pós graduação com mais de 350 alunos matriculados na pós. Chegar à faculdade, no sábado, e não encontrar estacionamento, não é novidade. Durante os intervalos, é aquela efervescência”... E a professora encerra: “onde o Moisés estiver ele deve estar feliz, porque isso era tudo o que ele queria ver”.

Segundo a professora, o curso teve início com muita garra, com muita vontade porque eles acreditaram que fariam a diferença e percebem hoje, que realmente fizeram. O curso é presencial, os alunos são cobrados, são reprovados, ainda hoje, também por frequência. Há seriedade, comprometimento; o aluno tem

envolvimento; o curso exige leitura, oferece-lhe condições para sair com uma formação prática e com embasamento teórico. O estágio da educação ocorre, inclusive, dentro da Apae. É o único curso em que os alunos vão realmente para dentro da Apae.

A professora declara, com toda segurança, que o sucesso do curso está no corpo docente e que o projeto pedagógico, ainda hoje é inovador. Recentemente, a FAI formalizou uma parceria com o UNIVERSITAS (Itajubá), porque são respeitados pelo trabalho que desenvolvem, levando as outras instituições a enxergá-lo como parceiro e não como concorrente. Pela primeira vez, fizeram um convênio de parceria, trabalhando juntos em duas unidades: Ipuiúna e Borda da Mata e um projeto de controle acadêmico do UNIVERSITAS, cujo projeto pedagógico é da FAI.

Hoje, a FAI presta serviço de consultoria para a Secretaria de Educação, serviço de avaliação da rede municipal de Santa Rita do Sapucaí, Brasópolis, Pouso Alegre e de Ipuiúna, o diagnóstico de todos os alunos deste a 1ª série do ensino fundamental até o ensino médio, a avaliação da rede municipal e o concurso para diretores de Andradas.

A faculdade está sendo procurada e é considerada uma referência pelos seus cursos de capacitação e formação continuada de professores. Ela oferece, na área da educação, cinco cursos de pós-graduação: o de Informática na Educação que foi o primeiro, o curso de Docência do Ensino Superior, Educação Inclusiva, Psicopedagogia (Clínica e Institucional), Supervisão, Gestão Escolar e Alfabetização. A FAI cresceu, formou um núcleo de pós-graduação que também é considerado uma referência na região.

Hoje, a professora declara, com toda tranquilidade, que a faculdade está se consolidando cada vez mais e sendo olhada por toda comunidade acadêmica como uma instituição que veio com seriedade para área da educação, e veio para se consolidar e permanecer. Continua informando que é gratificante o reconhecimento das outras instituições e o da comunidade quando o trabalho é levado para fora, em eventos como o da FAITEC – Feira Tecnológica da FAI – e o da Responsabilidade Social os quais a faculdade participa.

De acordo com a professora, essa repercussão é visível. Quando a equipe pedagógica do Curso Normal Superior entra nas instituições de ensino e encontra

com os diretores, é comum ouvir elogios aos alunos que se formam na FAI. Para eles, as alunas do Curso Normal da FAI têm desenvoltura e aptidão. Apesar de achar que poderiam apresentar um desempenho superior e obter um resultado muito melhor, perante as instituições de ensino da cidade, são vistas com admiração. Todas as alunas que se formaram estão trabalhando; todas, sem exceção. E agora, as escolas estão buscando estagiárias no 5º e 4º períodos. As alunas estão sendo contratadas antes mesmo de terem concluído o curso; antes da formação completa, porque a sociedade acredita nessa formação e no trabalho realizado pelo corpo docente da faculdade.

Segundo a coordenadora, quando um professor é contratado, o que menos a preocupa é saber se ele tem experiência na docência do ensino superior. Para ela, é preciso olhar para o professor e sentir que ele tem a vontade, o sonho, a garra e que ele está ali não pela remuneração, mas porque está envolvido com os sonhos de pessoas que muitas vezes doaram uma vida em benefício à educação.

Ela declara que os projetos na área da educação não acontecem repentinamente; é um investimento feito a médio e longo prazo. E continua dizendo que, “há um tempo de plantar e um tempo de preparar a terra, de cuidar e de colher”. E afirma acreditar que está na fase da colheita. Formaram a primeira turma e todos os alunos estão trabalhando. A comunidade educativa vê o diferencial e o reconhece como um curso fascinante, porque ele nasceu de um sonho um sonho que iniciou com um projeto, mas que, por coincidência, trabalha com os sonhos das pessoas, as quais, em depoimento, revelam que esperaram a vida toda, alguns quase aposentados, para ter a oportunidade de fazer um curso superior. Alunos depositam um salário que de tão reduzido que é o valor consomem, com a mensalidade, mais de 60% do recebido; tudo isso, porque eles estão apostando num sonho. “Isso, completa a coordenadora, faz com que o professor tenha muita consciência, porque trabalhar com os sonhos das pessoas, com as esperanças que envolvem família, maridos, filhos que ficam em casa, conflitos do dia-a-dia é de grande responsabilidade. A cada turma que se forma, vê-se a realização de um sonho dos alunos, dos professores e das pessoas que estão ali ajudando a construí-lo.

As disciplinas de Filosofia Aplicada ao Ensino Fundamental e Ética entraram na nova grade curricular, em atendimento a uma sugestão da autora desta dissertação (também se faz oportuno que se mencione que essa solicitação resultou do

desenvolvimento desta dissertação) e também porque a coordenadora concorda que as disciplinas deveriam compor o Projeto Político Pedagógico da instituição. Ela acredita que as escolas estão mudando e vão mudar muito mais. E essas mudanças do projeto político pedagógico nas escolas já foram discutidas, assim como a questão da formação do educador e da nova proposta de formação continuada pelo educador. De acordo com a professora, está na hora de buscar o resgate dos valores dentro das instituições, de trabalhar com os alunos a questão da ética, porque tudo o que está acontecendo é reflexo de uma formação, de uma educação. A Escola tem muito a contribuir com essa mudança, e tanto a Filosofia como a Ética vêm resgatar esse lado humanístico, resgatar os valores e sensibilizar o aluno por meio de suas emoções.

Este é o olhar que se tem agora: direcionado para o projeto pedagógico, para as disciplinas na área das ciências humanas, para a questão da formação dos professores e para que eles possam levar tudo o que receberam de novo e enriquecedor para dentro das salas de aula com seus alunos.

A professora encerra seu depoimento declarando que se sente extremamente realizada e feliz pela oportunidade de estar, hoje, aprendendo, trabalhando, convivendo, compartilhando com profissionais experientes na área. Ela menciona que o curso ofereceu uma oportunidade para todos e para ela em especial, porque foi um aprendizado muito grande, uma oportunidade de realização. Ela afirma que, quando se tem um sonho, acreditar é possível, é viável, e que a união dos esforços nos leva à realização dos objetivos. Ela jamais teria conseguido sucesso se não tivesse o apoio da diretoria, o apoio do corpo docente e dos funcionários. “Não há como negar, sem demagogia, a professora conclui, o trabalho não é resultado de uma pessoa, mas de um conjunto. E o fruto desse trabalho é o que se vê hoje, que motiva e incentiva a ir em frente“. Esta é a história da criação do Normal Superior, finaliza a professora.

1.2.2. Constituição do corpus de pesquisa

O corpus de análise é constituído de respostas das alunas do terceiro e quinto período do Curso Normal da Faculdade de Administração e Informática ao questionamento: *O que é ética?*

As respostas foram produzidas individualmente, de maneira espontânea, sem qualquer tipo de consulta, queram material impresso, quer a colegas de sala, para se

saber as representações que as alunas tinha sobre ética. Isso se justificou para o acompanhamento dos possíveis deslocamentos produzidos em uma segunda coleta feita após terem sido conduzidos leituras de textos sobre ética e fabulas.

Algumas alunas são professoras atuantes na rede pública do estado de Minas Gerais; outros, profissionais liberais. Outras ainda, retornam aos bancos escolares depois de longo período de afastamento. Buscam “atualização” e um curso superior como realização pessoal. Muitas se reconhecem defasadas, inseguras e admiradas com as mudanças ocorridas no sistema educacional e revelam, na sua maioria, grande comprometimento, cumplicidade e entusiasmo com o curso.

As alunas gastaram entre quinze e trinta minutos para responderem à pergunta. Fez-se notar certa angústia na produção dos textos, embora as respostas tenham sido, na maioria dos casos, superficiais e pouco reflexivas. O fato remete à Uyeno (2005, p1), em sua fala:

Alinhando-se a Sócrates, em sua releitura de Fedro, Derrida (1994) imputa à escrita a natureza de um *phármakon*, uma droga, cujo substrato é ser, ao mesmo tempo, remédio e veneno: uma vez escrito, o discurso pode ser interpretado das mais diversas formas e seu autor não está presente para defender o sentido que quisera imprimir. É certamente o temor dos efeitos dessas características inerentes à escrita que explica a nossa luta (por vezes vã) com as palavras. “Não leia o meu texto agora, professor”, quando os alunos entregam as redações, tomando o cuidado de colocá-las embaixo dos textos de seus colegas; “Não gosto de escrever”, “Não sei como começar”, “Tenho um monte de idéias, mas não consigo colocar no papel”; o fatídico “Deu um branco!” são alguns das lamentações diante da tarefa de ter de redigir tão cotidianas ao professor de línguas.

Para facilitar a compreensão da análise dos dados que compuseram o corpus analisado neste item procede-se ao relato do percurso trilhado por esta pesquisa.

O problema de onde partiu a presente dissertação constituiu a constatação de que, à diferença do que ocorre nos outros cursos de formação do ensino superior, no Curso Normal Superior – antigo curso Normal, posteriormente denominado de Magistério, que fazia parte do nível de ensino médio e que, hoje, faz parte do nível de ensino superior – não consta sistematicamente a disciplina de Ética.

Levantou-se como hipótese para que a ética não constasse como disciplina nesse curso, a sua pressuposição no fazer docente.

A análise preliminar objetivou detectar no discurso produzido por alunos do Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática (FAI), situada na cidade de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, indícios de que eles

acreditavam que a ética era constitutiva do fazer docente e não encontrou esses indícios na hipótese da qual partiu.

Buscou-se, então, analisar na materialidade lingüística do discurso produzido por esses alunos a representação que fazem sobre ética.

Os dados para análise foram constituídos a partir de respostas dos alunos de um Curso Normal Superior no sul do Estado de Minas Gerais à pergunta: “**O que é ética?**” e buscou-se entender a representação, isto é, qual é o conceito que os normalistas têm sobre ética, o que os normalistas pensam sobre ética.

1.2.2.1 Ética e educação familiar

Submetido à análise, o discurso produzido pelos alunos do Curso Normal Superior apresentou uma regularidade discursiva, isto é, um dizer comum no que se refere ao que significava ética para eles.

Apresentam-se e analisam-se a seguir, os excertos de discursos que apontam essa regularidade discursiva.

Observe-se no excerto (doravante E) 1 como o enunciado de A34 caracteriza a ética, ainda que indiretamente, como uma educação de base familiar: a chamada educação “de berço”.

E01

A34 – É um conjunto de regras a serem respeitadas e passadas de GERAÇÃO PARA GERAÇÃO.

Quando declara que as regras éticas a serem respeitadas são adquiridas e passadas por “gerações”, seu discurso evidencia uma reprodução do que é dito em família, embora tenha a ilusão de que ela é origem do seu dizer. Trata-se de um interdiscurso, isto é, de um discurso que se faz sob o esquecimento número u que é de ordem ideológica.

Observa-se que A34 tem um conceito de ética como prescrição de regras a serem aprendidas de uma geração por outra. Nesse sentido, ela revela considerar ética como um conjunto de regras a serem aprendidas no seio da convivência familiar, portanto, é da ordem da educação no sentido valor moral da criança e do ser humano em geral a ser aprendido e desenvolvido a partir do ensino dos pais.

Observe-se no E02, transcrito a seguir, como A10 apresenta um discurso semelhante ao de A34 no que diz respeito ao que considera ética, com a particularidade de que A10 explicita a palavra educação.

E02

A10 – É ter uma certa EDUCAÇÃO. São normas seguidas pelas pessoas que buscam “o certo”.

Ao definir ética como *uma certa educação*, a passagem discursiva de A10 revela que também considera que a ética é de base familiar, é uma consequência das normas vivenciadas em família. O sentido que atribui ao termo “educação” não é o da educação formal, institucionalizada pelo Estado, mas o de “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (Dicionário Aurélio).

Além disso, a aluna deixa subentendido o valor das normas avocadas “conscientemente” pelas pessoas que objetivam a busca do “certo”. Embora seu dizer, no que diz respeito à forma com que se desenvolve a ética, não explicita como A34, para quem ela é prescritiva, A10 revela que considera a ética como normas derivadas da educação, no sentido de processo de desenvolvimento da capacidade moral e, como tal, de formação familiar. Não se trata, assim, como se pode notar, da educação no sentido de estudo sistemático e formal.

No E03, apresentado a seguir, A02 revela em seu dizer um conceito de ética como uma conduta inerente à educação, conceito esse que se assemelha ao de A34 e ao de A10.

E03

A02 – É respeito, compromisso e sigilo para com o outro. A ética faz parte da EDUCAÇÃO e EDUCAÇÃO é muito necessária.

Como se pode notar, para A02, ética e educação são características constitutivas entre si: “é educado ser ético”, assim como “é ético ser educado”.

Se A10 conceitua a ética como normas seguidas por pessoas que procuram o que é certo. A02 explicita e enumera o que considera o certo: *É respeito, compromisso e sigilo para com o outro.*

Ao incluir em seu discurso valores morais como respeito, compromisso, sigilo, com o outro, A02 revela acreditar que a ética se constitui nas trocas de valores e experiências realizadas entre o indivíduo e o outro.

A menção ao outro em discurso revela a reprodução de um dizer ideológico que perpassa a sociedade contemporânea, constituindo um dizer interdiscursivo: A02 profere imaginando que constitui um dizer que lhe pertence, quando, na verdade, reproduz um dizer já existente.

Os valores mencionados constituiriam a ética que, para A02, fariam parte da educação.

Em síntese, A02 também expõe em seu discurso um conceito de ética como valor advindo da educação como processo de formação individual e, como tal, a educação considerada familiar, a determinada pelo Aparelho Ideológico Familiar, e não a formal, determinada pelo Aparelho Ideológico Escolar.

No E04, A 20, tal como em E01, E02, e E03, revela, em seu discurso, um conceito de ética como valor advindo da educação familiar.

E04

A20 – É a EDUCAÇÃO que se tem ao próximo e a si mesmo. A ética é fundamental para o convívio com os grupos.

Note-se como A 20, sendo mais explícita que A02 (E03), para quem a educação que pressupõe a ética *é muito necessária*, aponta essa necessidade: *A ética é fundamental para o convívio com os grupos*. Também à semelhança de A02, A20 enuncia o discurso ideológico do momento atual da consideração do próximo e do grupo.

Observa-se no E05, abaixo transcrito, como A25 apresenta uma passagem discursiva análoga à de E04 em que também define ética como “educação”; não a educação formal, tratada como escolaridade, mas àquela adquirida por meio da formação social a de cunho familiar.

E05

A25 – São costumes, princípios, EDUCAÇÃO, dedicação, determinação, solidariedade. Quando uma professora critica outra professora e revela o seu nome ela faltou com a ética profissional.

Esse conceito de que se trata de uma educação com o sentido de valores aprendidos no meio familiar fica evidente em sua definição de ética. Os aspectos apresentados no E05 revelam que, para A25, alguns valores morais são fundamentais quando compartilhados socialmente. A25 explicita que ética, para ela, constitui *costumes, princípios*, como dedicação e determinação, valores fundamentais para o exercício da ética. Ao incluir nessa enumeração de valores a *solidariedade*, A25 revela deter um conceito de ética solidária, revelando reproduzir, sob o esquecimento número um, um dizer ideológico que perpassa o momento atual. Mais do que a “educação” que se tem ao próximo e a si mesmo como expõe A20, no excerto de A25 fica patente o conceito da ética solidária tão propalada e incluída no discurso empresarial e neoliberal. O traço de ética empresarial se explicita na passagem *Quando uma professora critica outra professora e revela o seu nome ela faltou com a ética profissional* com o qual ela ilustra o seu conceito de ética. Como se pode notar, trata-se de um conceito de ética profissional.

Para A25, a educação está presente e se realiza por meio de uma “ética-cidadã”.

Em síntese, a análise da passagem discursiva do E05 revela um conceito de ética sob a perspectiva familiar nas referências de que ética é educação ou calcada nesta; além disso, seu discurso apresenta características de teor social, por considerar “o outro” e “os grupos”, como elementos significativos no processo de desenvolvimento da ética.

A análise da regularidade discursiva mais evidente do corpus que se encerra neste momento permite a conclusão de que as alunas do Curso Normal Superior detêm o conceito de ética como valores desenvolvidos na convivência familiar, no interior da instituição familiar.

Também é regular o conceito de ética como conjunto de valores a serem ensinados pelos familiares aos filhos e, nesse sentido, detêm um conceito prescritivo, aristotélico de ética.

A evocação do outro no conceito de ética que aparece em alguns dos excertos desta seção de análise será abordado na seção seguinte.

1.2.2.2 A Ética e o outro

A análise do discurso das alunas do Curso Normal Superior revelou, uma outra regularidade discursiva no que se refere ao significado que elas atribuem à ética.

Apresentam-se, a seguir, as análises dos excertos de textos dos alunos que se referem ainda, ao conceito de ética que detêm.

Analise-se o E06, recortado do discurso de A07 e abaixo transcrito:

E06

A07 – É sentimento de respeito a nós mesmos e aos outros, A ética é fundamental aos seres humanos.

Observe-se como, embora conceitue ética, de uma maneira inconsistente, A07 deixa perceber a crença na necessidade do estabelecimento de limites nos procedimentos em relação aos outros. Mais detalhadamente, nota-se que A07 conceitua ética por meio de um dizer generalizado, uma vez que usa da palavra *respeito* sem especificá-la, isto é, sem dizer em que consiste *respeito*, qual é o sentido que ela atribui à palavra *respeito*. Determinada pelo esquecimento número 2 ou intradiscursivo, A07 mostra enunciar sob a ilusão de que a palavra *respeito* tem apenas um sentido – o sentido que A07 detêm – quando essa palavra tem outros sentidos. Em outras palavras, ela não especifica se *respeito* consiste na aceitação das diferenças constitutivas de cada um ou na preservação dos limites das atitudes de cada um. Essa imprecisão faz com que sua definição de ética fique vaga, generalizada, própria do senso comum e, como tal, um conceito político de convivência civilizada que se formou ao longo do tempo e é repetido por todos. Não deixa, entretanto, de fazer pressupor a necessidade do estabelecimento de um limite na relação com os outros.

Ao apresentar em seu discurso uma virtude moral como o *respeito*, A7 demonstra acreditar que a ética se estabelece na troca de valores consigo mesmo e com o outro.

Observe-se, ainda, que a menção ao respeito *a nós mesmos e aos outros* remete ao discurso largamente utilizado de que se deve o *respeito a si mesmo e aos outros* e que é repetido por A07.

O conceito de ética para A07, assim, mostra-se ligado ao do respeito ao outro (no seu sentido de próximo, de aquele com quem se convive) e a si mesmo, evidenciando um discurso que se faz sob o esquecimento da determinação da religiosidade e da moral social de ordem política que enuncia a necessidade da limitação das liberdades para que seja possível uma convivência civilizada.

Verifica-se, no E06, um dizer pautado no dizer do “outro” (no sentido de outras vozes), num dizer da Igreja, da sociedade e, como responsável pela inserção dos filhos nessa sociedade, num dizer da família.

A presença do outro, nesta passagem discursiva, evidencia a reprodução de um dizer já existente, embora a aluna julgue como seu. A07 enuncia sob a ilusão de que ela é a origem do seu dizer, mas evidencia uma reprodução do que é dito socialmente.

Analisar-se, em seguida, o E07, um excerto do discurso de a13:

E07

A13 – É um conjunto de normas que controlam uma sociedade, que distinguem o certo do errado, o moral do imoral. A ética existe para nos impor limites e organizar nossas vidas de uma forma que seja benéfica e justa a todos.

Observe-se como, se A07 deixava implícito o conceito de ética como estabelecimento de limites sob a palavra *respeito*, A13 explicita o critério para esse estabelecimento.

Percebe-se do excerto de A13 um discurso pautado na distinção do que é certo e do que é errado, distinção esta que, para ela, corresponde ao estabelecimento do que é moral e do que é imoral, um discurso marcadamente de origem familiar. Assim como A07, A13 enuncia um discurso da valorização da virtude moral.

Quando A13 declara que *A ética existe para nos impor limites e organizar nossas vidas de forma benéfica e justa a todos*, revela que acredita no valor dos limites como uma condição para se viver em harmonia com os outros numa sociedade e caracteriza o conceito que tem de ética como conjunto de regras impostas.

Determinando à ética finalidade de impor limites e de organizar a vida, com vista ao benefício e justiça para todos, uma vez que a convivência em sociedade só se

faz sob limitação das liberdades, a aluna evidencia um discurso de ordem ideológica, historicamente construído, embora pense que ela é a origem do seu dizer.

Observe-se, no E08, transcrito a seguir, como A06 apresenta um discurso cujo teor é semelhante ao de A13, no tocante às regras, normas e princípios como uma necessidade para se viver bem em qualquer situação.

E08

A06 – Ter bom senso para saber viver bem, respeitando os valores, as regras, normas, princípios em toda e qualquer situação.

Ao conceituar ética como *ter bom senso*, segundo seu discurso, A6 revela considerar que a ética é uma consequência da observação das normas não somente em família, mas também em sociedade, uma vez que implica “cautela, ponderação, prudência, reserva”, sentidos que lhe são pressupostos.

Além disso, a aluna deixa subentendido em seu conceito que a ética é fundamental para se viver bem.

Quando A6 menciona o respeito *aos valores, às regras, às normas* e aos *princípios, para saber viver bem*, ela sugere crer na necessidade de “cautela, ponderação, prudência, reserva” para escolher as atitudes corretas para os momentos certos e, nesse sentido, entende-a como dependente de prescrições que lhe são exteriores.

Observa-se, assim, que, tal como A07 e A13, A06 enuncia, esquecendo-se que seu dizer é determinado pela família e pela sociedade e constitui uma memória discursiva da política, isto é, de um dizer que se pensa natural e do que seja viver em sociedade.

Análise-se, em seguida, o E09, recortado do discurso de A18, abaixo transcrito:

E09

A18 – São os direitos e deveres sociais de cada ser humano.

Note-se também no discurso de A18 a referência à ética como limite, já que direitos são limitados por deveres:

Quando a aluna caracteriza ética como sendo uma responsabilidade para com seus atos, sugere deter um conceito de ética como compromisso também para com os seus semelhantes, como enunciaram A07, A13 e A06. A análise desse excerto levamos a concluir que A18 demonstra um conceito ético que transcende o ambiente sala de aula, estendendo-o para uma vivência social mais abrangente, o que evidencia um discurso de ordem política.

Analise-se, por fim, o E10, retirado do discurso de A17 e transcrito a seguir, em que enuncia seu conceito sobre ética:

E10

A17 – É todo conhecimento que o ser humano tem em relação aos seus valores e princípios, resgatando-os para o seu bem próprio e de toda sociedade.

Observa-se, em E10, que A17 sugere deter como conceito de ética o conhecimento dos valores e princípios, considerando-os, tal como o fizeram suas colegas de sala, composta de limites que lhes são externas e impostas, revelando-se um discurso político, historicamente construído, de que a convivência social só é possível sob a observação desses limites.

Quando a aluna menciona o *resgate* dos valores e princípios para o seu próprio bem e o de toda sociedade, ela dirige à ética o papel de criar “coesão” na sociedade, “unidade” na divergência própria do discurso político, disseminado na sociedade e inculcado pela família.

A análise da passagem discursiva do E10 revela um conceito de ética de teor marcadamente político-social, por considerar o “outro” como elemento significativo no processo de desenvolvimento da ética.

A análise do discurso das alunas da Escola Normal Superior, no que diz respeito ao conceito que detêm sobre ética, neste item de análise que se encerra, revelou que compartilham a crença de que a ética constitui a obediência a limites exigida pela convivência em sociedade, portanto, com outros.

A reincidência de palavras e expressões equivalentes, tais como bom senso, lealdade, compromisso, aceitação, harmonia, para definir ética, remetem a um conceito assinalado por princípios e valores, também regras e limites.

A representação de ética que se depreende dos excertos demonstra refletir uma formação sócio-cultural desenvolvida na convivência com família, escola e sociedade como um todo, revelando, enfim, uma formação atravessada pela ideologia sócio-historicamente construída.

A regularidade, isto é, o dizer que se repetiram nesse item de análise, mostra um discurso que se realiza sob o esquecimento número um de ordem ideológica o qual implica a existência de outros dizeres. Os alunos pensam que possuem um dizer próprio, quando, na verdade, reproduzem um discurso de “outros”, **isto é**, um interdiscurso proveniente de uma formação social, um dizer contemporâneo cujas características como respeito ao próximo, honestidade, e cidadania, fazem constituir um conceito de ética fundamentado na solidariedade, determinado por uma memória discursiva do que seja viver em sociedade.

CONCLUSÃO DO CAPÍTULO 2 DA PARTE II

A análise do discurso das alunas do Curso Normal Superior da FAI, no que diz respeito à representação, isto é, ao que entendem como ética, que se encerra neste momento da dissertação permite-nos a conclusão de que a entendem como valores derivados da educação familiar e limites estabelecidos pela vida em sociedade.

A representação de ética que as alunas detêm mostrou-se constituída das várias vozes que ressoam em seus discursos: os dizeres da Família, da Igreja e da Sociedade.

Todas essas vozes que entrecortam os dizeres das alunas e das quais elas são constituídas levam à conclusão de que entendem a ética como prescrições de regras que lhes são impostas e, como tal, que lhes são exteriores e lhes determinam limites em seus procedimentos e atitudes na convivência com os semelhantes em sociedade.

Revela-se, assim, um conceito sócio-histórico e, portanto, ideológico da ordem da memória discursiva política que é evocada e que a mantém.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE CORPUS RELATIVO AOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS-PROFESSORES

Esta seção de análise apresenta o caminho percorrido pelas alunas do Instituto Superior de Educação – FAI – Santa Rita do Sapucaí, MG, para a constituição do conceito de ética.

A fim de verificar em que medida os conceitos de caráter filosófico, ensinados e assimilados em sala-de-aula passaram a fundamentar o texto dos alunos, realizou-se um trabalho junto ao 3º e 5º períodos do Curso Normal da referida instituição.

Num 1º momento foi pedido aos alunos que fizessem a leitura da fábula “A raposa e a Cegonha” e a escrita da sua opinião sobre a relação que a narrativa estabelecia com o mundo real. Após a escrita (sobre a leitura da fábula) foi possível observar que os alunos realizaram exclusivamente uma interpretação textual.

Dando continuidade ao trabalho junto aos alunos-professores, foi oferecida num 2º momento uma resenha da obra “Ética à Nicômaco” de Aristóteles, oportunizando os alunos à leitura, estudo e discussões interativas em sala-de-aula. Depois de responderem à pergunta “O que é ética?”, escreveram livremente sobre o que entenderam do texto filosófico.

Encerrando as etapas do trabalho acima, os alunos realizaram a leitura de uma 2ª fábula: “A Cigarra e a Formiga” e de forma semelhante ao exercício de produção realizado com a fábula anterior, foram instruídos à escrita sobre a relação que essa fábula estabelecia com a vida real.

A fábula constitui um gênero versátil que é constitutivo da infância letrada universal. Invariavelmente, nas culturas letradas, as fábulas começam a ser apresentadas nos lares e depois aparecem nas fases de aquisição de leitura e de escrita. Etmologicamente derivada do termo latino *fábula, ae*, significando “conversa, boatos, tipo de narração alegórica, conversação, relato”, fábula constitui um gênero discursivo que se caracteriza por constituir uma “narrativa curta, em prosa ou verso, que tem entre as personagens animais que agem como seres humanos, e que ilustra um preceito moral” (Dicionário Houaiss).

É de conhecimento de todos que, nas famílias que mantêm a tradição de se contarem histórias para as crianças, a fábula também se encontra presente. Ainda, faz

parte do imaginário popular a função que a fábula cumpre no ensino dos comportamentos considerados ideais pela sociedade e pelo momento sócio-histórico em que se vive.

O ensino da fábula como um dos gêneros literários para alunos do nível de ensino fundamental já constitui uma tradição. Suas formas de abordagem parecem ser idiossincráticas, isto é, cada professor aborda o seu ensino da forma como consideram mais aproveitável. Dado o seu caráter constitutivamente moral, as fábulas demonstram-se também oportunas para o ensino dos temas transversais recomendados pelos PCN. É por essa razão que a abordagem do ensino das fábulas por professoras em formação é pressuposta.

Esta dissertação desloca o foco no ensino de fábulas para a aprendizagem e desenvolvimento de leitura de fábulas por professoras em formação.

Nesta primeira fase da atividade de leitura, foi solicitado às alunas que lessem e, em seguida, escrevessem suas impressões pessoais sobre a leitura de uma determinada fábula, neste caso, a da “A Raposa e a Cegonha”, transcrita a seguir:

“A RAPOSA E A CEGONHA”

Esopo

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras.

Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

- Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

- Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe-la parte externa do jarro.

- Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

Moral: Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

FASE1.

Apresenta-se abaixo transcrito o texto redigido pela aluna 4, após a leitura livre (doravante codificada como T1A, relativo a texto 1 da aluna) ¹ da fábula “A Raposa e a Cegonha”:

¹ LEGENDA;

T1A: texto escrito por aluna antes da leitura de teorias sobre ética.

H: Hypomnémata ou anotação de aluna.

T2A: texto escrito por aluna depois da leitura de teorias sobre ética.

E01

T1A4 – *A relação que existe entre a fábula (A raposa e a cegonha) e a vida real é que existem pessoas que são vingativas como fez a cegonha com a raposa e também existem pessoas que brincam maldosamente com o sentimento e o jeito da pessoa ser, como a raposa fez com a cegonha.*

A atitude dos animais foi impensada e maldosa, onde um queria prejudicar o outro. Não é uma atitude justa, pois um poderia mostrar ao outro que as diferenças existem e que em determinadas situações é preciso adaptar-se às diferenças alheias, para que ambos não sejam prejudicados.

Como se pode observar, no primeiro parágrafo do texto, T1A4 faz uma mera interpretação da fábula no sentido de constatar a vingança da cegonha em devolver à raposa o tratamento que dela recebera e a existência de pessoas maldosas como a raposa.

No segundo parágrafo, julga os comportamentos dos animais, num primeiro momento, de forma generalizada, isto é, sem estabelecer distinções entre as atitudes da raposa e da cegonha, afirmando que ambos se prejudicavam entre si, deixando de estabelecer a distinção do caráter vingativo da cegonha e o maldoso da raposa. Em certa medida, contraria a análise anterior ao afirmar: *Não é uma atitude justa, pois um poderia mostrar ao outro que as diferenças existem e que em determinadas situações é preciso adaptar-se às diferenças alheias, para que ambos não sejam prejudicados.* Percebem-se, em sua análise, menções que remetem ao paradigma ético do respeito às diferenças tão disseminado na sociedade contemporânea como o valor predominante, uma certa ordem do discurso contemporâneo e presente em campanhas, na campanha da Igreja e, sobretudo, na nova diretriz pedagógica da inclusão da qual A4 faz parte. Essa contradição revela A4 como um sujeito que enuncia sob o esquecimento número 2, isto é, sob a ilusão de que tem controle sobre o que fala, de que seu dizer é coerente e compreensível por todos. Revela também como um sujeito que enuncia sob o esquecimento número 1, isto é, sob a ilusão de que o dizer lhe pertence, quando, na verdade, repete um discurso ideológico, um discurso já existente e disseminado socialmente.

FASE2.

Após a fase de leitura e comentários livres em forma de texto, numa segunda fase da atividade de leitura do gênero discursivo fábula, apresentou-se às professoras um texto teórico relativo à obra “Ética a Nicômaco” de autoria de Aristóteles.

Transcreve-se abaixo o fragmento dessa obra:

“ÉTICA A NICÔMACO” (Resenha)

2.1 O objeto do agir humano

A primeira pergunta é sobre o que é o bom ou o bem. Se o livro inicia com o questionamento, há também uma afirmação: todo o indivíduo, assim como toda ação e toda escolha, tem em mira um bem e este bem é aquilo a que todas as coisas tendem. O fim de nossas ações é o Sumo Bem, mas, como o conhecimento de tal fim tem grande importância para nossa vida, devemos determiná-lo para saber de qual ciência o Sumo Bem é objeto.

Tal ciência é a ciência mestra (que é a Política) e seu estudo caberá à Ética. É objeto da política porque as ações belas e justas admitem grande variedade de opiniões, podendo até ser consideradas como existindo por convenção, e não por natureza. O fim que se tem em vista não é o conhecimento do bem, mas a ação do mesmo; e esse estudo será útil àqueles que desejam e agem de acordo com um princípio racional, por isso não será útil ao jovem que segue suas paixões e não tem experiência dos fatos da vida.

Mas, se todo o conhecimento e todo trabalho visam a algum bem, qual será o mais alto de todos os bens? O fim certamente será a felicidade, mas o vulgo não a concebe da mesma forma que o sábio. Para o vulgo, a felicidade é uma coisa óbvia como o prazer, a riqueza ou as honras; aqueles que identificam a felicidade com o prazer vivem a vida dos gozos; a honra é superficial e depende mais daquele que dá do que daquele que recebe; a riqueza não é o sumo bem, é algo de útil e nada mais.

Dessa forma, devemos procurar o bem e indagar o que ele é. ora, se existe uma finalidade para tudo o que fazemos, a finalidade será o bem. A melhor função do homem é a vida ativa que tem um princípio racional. Consideramos bens aquelas atividades da alma, a felicidade identifica-se com a virtude, pois à virtude pertence à atividade virtuosa. No entanto, o Sumo Bem está colocado no ato, porque pode existir um estado de ânimo sem produzir bom resultado:

“Como no homem que dorme ou que permanece inativo; mas a atividade virtuosa, não: essa deve necessariamente agir, e agir bem”.

Sendo a felicidade a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo e tendo-na identificado como uma atividade da alma em consonância com a virtude, não sendo propriamente a

felicidade a riqueza, a honra ou o prazer, etc.; a felicidade necessita igualmente desses bens exteriores, porque é impossível realizar atos nobres sem os meios:

“O homem feliz parece necessitar também dessa espécie de prosperidade; e por essa razão, alguns identificam a felicidade com a boa fortuna, embora outros a identifiquem com a virtude”.

Por isso, pergunta-se se a felicidade é adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou adestramento; se é conferida pela providência divina ou se é produto do acaso. Se é a felicidade a melhor dentre as coisas humanas, seguramente é uma dádiva divina – mesmo que venha como um resultado da virtude, pela aprendizagem ou adestramento, ela está entre as coisas mais divinas. Logo, confiar ao acaso o que há de melhor e mais nobre, seria um arranjo muito imperfeito. A felicidade é uma atividade virtuosa da alma; os demais bens são a condição dela, ou são úteis como instrumentos para sua realização.

2.2 As virtudes

Há duas espécies de virtudes: as intelectuais e as morais. As virtudes intelectuais são o resultado do ensino, e por isso precisam de experiência e tempo; as virtudes morais são adquiridas em resultado do hábito, elas não surgem em nós por natureza, mas as adquirimos pelo exercício, como acontece com as artes:

“(...) os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo seus instrumentos. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos”.

Também pelas mesmas causas e pelos mesmos meios que se gera e se destrói toda a virtude, assim, como a arte: “de tocar o instrumento surgem os bons e os maus músicos”.

Com as virtudes dá-se o mesmo. É pelos atos que praticamos, nas relações com os homens, que nos tornamos justos ou injustos. Por isso, faz-se necessário estar atento para as qualidades de nossos atos; tudo depende deles, desde a nossa juventude existe a necessidade de habituar-nos a praticar atos virtuosos.

Ao nosso estudo, não interessa tanto investigar o que é a virtude, mas, estudar a virtude para tornar-nos bons. Mas consideremos que em nossa natureza o excesso e a falta são destrutivos:

“Tanto a deficiência como o excesso de exercício destroem a força; e da mesma forma, o alimento e a bebida que ultrapassam determinados limites, tanto para mais como para menos, destroem a saúde”.

Também nas virtudes, o excesso ou a falta são destrutivos, porque a virtude é mais exata que qualquer arte, pois possui como atributo o meio-termo – mas é em relação à virtude moral; é ela que diz respeito a paixões e ações, nas quais existe excesso, carência e meio-termo. O excesso é uma forma de erro, mas, o meio termo é uma forma digna de louvor; logo, a virtude é uma espécie de mediana.

Conquanto, cabe frisar que é meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta. Mas, nem toda ação e nem toda paixão admitem meio-termo; há algumas ações ou paixões que implicam em maldade, como a inveja. Elas são más em si mesmas, nelas não há retidão, mas erro. É absurdo procurar meio-termo em atos injustos; do excesso ou da falta, não há meio-termo.

Como nossa tarefa de estudo das virtudes tem como resultado a ação, e não o conhecimento da virtude, é necessário frisar a prática dos atos. É pela prática dos atos justos que se gera o homem

justo, é pela prática de atos temperantes que se gera o homem temperante; é através da ação que existe a possibilidade de alguém tornar-se bom:

"Mas a maioria dos homens não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisso se portam como enfermos que escutassem atentamente seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhe prescrevem".

2.3 A estrutura do ato moral

A virtude relaciona-se com paixões e ações, mas, um sentimento ou uma ação pode ser voluntária ou involuntária. Às paixões ou ações voluntárias dispensa-se louvor e censura, enquanto as involuntárias merecem perdão e, às vezes, piedade; por isso, é necessário distinguir entre o voluntário e involuntário. São involuntárias aquelas ações que ocorrem sob compulsão e ignorância, é compulsório ou forçado aquilo em que o princípio motor está fora de nós e para tal em nada contribui a pessoa que age ou sente a paixão. Há atos praticados para evitar males maiores:

"Se um tirano ordenasse a alguém um ato vil e esse, tendo pais e filhos em poder daquele, praticasse o ato para salvá-los de serem mortos".

Tais atos assemelham-se aos voluntários pelo fato de serem escolhidos, e o princípio motor estar no agente, por estar na pessoa fazer ou não fazer. Ações de tal espécie são voluntárias, mas, em abstrato talvez sejam involuntárias, já que ninguém as escolheria por si mesmas. As ações são forçadas quando as causas encontram-se externas ao agente e ele em nada contribuiu. O voluntário parece ser aquilo cujo motor se encontra no próprio agente que tenha conhecimento das circunstâncias particulares do ato.

Também o ato de escolher parece ser voluntário, mas não se identifica ao voluntário porque seu conceito é mais extenso. Os atos praticados sob o impulso do momento podem ser voluntários, mas não escolhidos, a escolha não é comum às criaturas irracionais, pois essas agem segundo seu apetite; a escolha envolve um princípio racional e o pensamento, ela é aquilo que colocamos diante de outras coisas.

O objeto da escolha é algo que está em nosso alcance e este é desejado após a deliberação. A escolha é, portanto, um desejo deliberado. Mas como o fim é aquilo que desejamos e o meio aquilo que deliberamos e escolhemos, as ações devem concordar com a escolha e serem voluntárias. O exercício da virtude diz respeito aos meios, logo, a virtude está em nosso poder de escolha. Em outras palavras, podemos escolher entre a virtude e o vício, porque se depende de nós o agir, também depende o não agir. Depende de nós praticarmos atos nobres ou vis, ou então, depende de nós sermos virtuosos ou viciosos: "(...) O homem é um princípio motor e pai de suas ações como o é de seus filhos".

Os atos que encontram-se em nós, também devem estar em nosso poder e serem voluntários. É pelo exercício de atividades sobre objetos particulares que se formam as disposições de caráter. Não menos irracional é supor que um homem que age injustamente não deseja ser injusto, ou aquele que corre atrás de todos os prazeres não deseja ser intemperante:

"Podemos supor o caso de um homem que seja enfermo voluntariamente, por viver na incontinência e desobedecer aos seus médicos. Nesse caso, a princípio dependia dele o não ser

doente, mas agora não sucede assim, porquanto virou as costas à sua oportunidade. Tal como para quem arremessou uma pedra, já não é possível recuperá-la; e, contudo, estava em nosso poder não arremessar, visto que o princípio motor encontrava-se no agente".

O mesmo acontece com os vícios, que a princípio dependiam dos homens não se tornarem viciosos, mas foi por sua própria vontade e escolha que tornaram-se assim. Agora, já não é possível ser diferente. Fica esclarecido que as virtudes são voluntárias, porque somos senhores de nossos atos se conhecemos as circunstâncias, e estava em nosso poder o agir ou o não agir de tal maneira. Os vícios também são voluntários, porque o mesmo se aplica a eles.

2.4 As Virtudes Morais:

01. A coragem

(andrêia)- é meio-termo em relação ao sentimento de medo e de confiança.

As coisas que tememos são terríveis e as qualificamos como males. Nós tememos todos os males, e temer certas coisas é até justo e nobre – é vil não temê-las. A pobreza ou a doença não devemos temer, nem aquelas coisas que procedem do vício ou aquelas que não dependem de nós; é covarde aquele que não suporta os insultos ou a inveja como deve. A bravura relaciona-se com as coisas mais nobres como a morte na guerra, e bravo é aquele que se mostra destemido em face a uma morte honrosa.

Os bravos, embora temam aquelas coisas que estão acima das forças humanas, caracterizam-se por enfrentá-las como se deve. Mas aquele que diz não ter medo, que é insensível ao que realmente é terrível, é o homem temerário; ele é um simulador de coragem, porque deseja parecer corajoso. Em contrapartida, aquele que excede no medo é covarde, porque ele teme o que não deve temer, falta-lhe confiança e é dado ao desespero por temer certas coisas.

A covardia e a temeridade são a carência e o excesso e a posição correta é a bravura.

02. A Temperança

(Sofrosíne)- é o meio-termo em relação aos prazeres e dores.

As espécies dos prazeres com que se relaciona são os prazeres corporais. Mas não se relaciona aos objetos da visão, nem da audição ou do olfato. A temperança e a intemperança relacionam-se aos prazeres do tato e do paladar.

Ao intemperante somente interessa o gozo do objeto em si, no comer e beber e na união dos sexos. Por causa dos prazeres, a intemperança é, dentre os vícios, a mais difundida; e é motivo de censura porque nos domina, não como homens, mas como animais.

O apetite é natural, mas o engano é o excesso. Os intemperantes excedem com o que não devem, e mais do que devem.

O excesso em relação aos prazeres é intemperança e é culpável, porque, nesse estado, somos levados pelo apetite. O temperante, que ocupa a posição mediana, não aprecia o que não deve, nem nada disso em excesso. Os apetites devem ser poucos e moderados, e não podem opor-se, de modo

algum, ao princípio racional. No homem temperante, o elemento apetitivo harmoniza-se ao racional, o que ambos têm em mira é o nobre.

03. A Liberalidade

(Eleuteriotes)- é o meio-termo no dar e no receber dinheiro. O excesso é a prodigalidade e a deficiência é a avareza.

O homem liberal é louvado no tocante a dar e receber riquezas, mas é especialmente louvado aquele que sabe dar suas riquezas. O avarento quer o dinheiro mais do que deve e o pródigo esbanja a riqueza com seus prazeres. Quem melhor usa a riqueza é aquele que possui a virtude a ela associada: o homem liberal.

O homem liberal dá as quantias que convém, às pessoas que convém e na ocasião que convém, com todas as demais condições que acompanham a reta ação de dar, com prazer e sem dor. A liberalidade é uma disposição de caráter daquele que dá.

A avareza é deficiente no dar e excede no receber; a prodigalidade excede no dar e no não receber, esses não tardam em exaurir suas posses porque dão em excesso.

04. A Magnificência

(Megaloprépeia)- é um meio-termo quanto ao dinheiro dado em grandes quantias; o excesso é a vulgaridade e o mau gosto, a deficiência é a mesquinhez.

É uma virtude relacionada com a riqueza, mas se estende apenas às ações que envolvem gastos. A magnificência é um gasto apropriado de grandes quantias, logo, ela deve ser apropriada ao agente e às circunstâncias.

Sendo os gastos do homem magnificente vultuosos e apropriados, tal serão os seus resultados. Um grande dispêndio com grandes resultados. A magnificência é um atributo dos gastos honrosos, como os que se relacionam a ofertas, construções e sacrifício aos deuses. Por isso o homem pobre não pode ser magnificente, porque não tem os meios de sê-lo.

A deficiência a essa disposição de caráter é a mesquinhez; este fica aquém da medida em tudo, em tudo o que faz estuda a maneira de gastar menos e lamenta até o pouco que tem.

O excesso é a vulgaridade, porque gasta além do que é justo. Por exemplo, dá um jantar de amigos na escala de um banquete de núpcias.

05. O Justo Orgulho

(Megalopskhia)- é o meio-termo em relação à honra e à desonra. O excesso é a ' vaidade oca ' e a deficiência é a humildade indébita.

O Justo Orgulho também pode ser chamado Magnanimidade ou Respeito Próprio. O homem magnânimo é aquele cujos méritos e pretensões são igualmente elevados, por isso essa virtude pressupõe outras, realçando-as. O homem magnânimo reclama a honra, mas aquela honra conferida ao homem bom lhe dará apenas prazer moderado, porque o Justo Orgulho relaciona-se com a honra em grande escala.

Ele é um extremo com respeito à grandeza de suas pretensões, mas é meio-termo na justiça de suas pretensões. O objetivo do homem magnânimo é a honra, e a respeito dela que ele é como deve ser.

O que fica aquém é o homem indevidamente humilde, que sendo digno de coisas boas, rouba de si o que merece e não se julga digno de coisas boas. Aqueles que ultrapassam a medida são vaidosos; todos que ignoram a si mesmos, aventuram-se a honrosos empreendimentos sem serem dignos para tal e logo fracassam.

06. Anônimo

O homem que excede no desejo à honra é o ambicioso (*Afilotimia*), o que fica aquém é desambicioso (*Filotimia*), o intermediário é o Anônimo.

A honra pode ser desejada mais ou menos do que se convém, ou da maneira e das fontes que se convém. O homem ambicioso deseja a honra mais que convém, o desambicioso não quer se honrado e fica aquém da medida.

A esta disposição de caráter o que se louva é um meio-termo no tocante à honra.

07. A Calma

(*Praótes*)- é o meio-termo em relação à cólera; aquele que excede é o irascível, o que fica aquém é o pacato.

Louva-se o homem que se encoleriza justificadamente, tal homem tende a não deixar-se perturbar nem guiar-se pela paixão, mas ira-se da maneira, com as coisas e no tempo prescrito.

A deficiência é a pacatez, e essas pessoas não se encolerizam com coisas que deveriam excitar sua ira; também são chamados de tolos e insensíveis.

O excesso é o homem irascível, que se encoleriza com coisas indevidas e mais do que convém.

08. A Veracidade

(*Alétheia*)- é o meio-termo no tocante à verdade, o exagero é a jactância e o que a subestima é a falsa modéstia.

09. A Pessoa Espirituosa ou Espírito

(*Eutrapelia*)- é o meio-termo na aprazibilidade no proporcionar divertimento. O excesso é a chocarrice e a deficiência a rusticidade.

10. A Amabilidade

(*Fília*)- é o meio-termo na disposição de agradar a todos de maneira devida e amável; o excesso é o obsequioso se não tiver propósito, e lisonjeiro se visa a um interesse próprio; a deficiência é a pessoa mal humorada.

11. A Modéstia

(*Aidémôón*)- é o intermediário nas paixões e relativo a elas; aquele que excede é o acanhado e este se envergonha de tudo, enquanto aquele que mostra deficiência é o despudorado e não se envergonha de coisa alguma.

12. A Justa Indignação

(*Némesis*)- é o meio-termo entre a inveja e o despeito, e refere-se à dor ou prazer da boa ou má fortuna dos outros. O excesso é a inveja, e a deficiência é o despeito.

13. A Justiça

(*Dicaiosíne*)- nela faz-se necessário distinguir as duas espécies e mostrar em que sentido cada uma delas é um meio-termo.

A justiça é a disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo e a desejar o que é justo. Dessa forma, a justiça é uma virtude completa ou é muitas vezes considerada a maior das virtudes. É uma virtude completa por ser o exercício atual da virtude completa, isto é, aquele que a possui pode exercer sua virtude sobre si e sobre o próximo. Por isso se diz que somente a justiça, entre todas as virtudes, é o bem do outro, visto que é possível fazer o que é vantajoso a um outro. O melhor dos homens é aquele que exerce sua virtude para com o outro, pois essa tarefa é a mais difícil.

Há dois tipos de justiça, uma que se manifesta na distribuição das honras, de dinheiro entre aqueles que têm parte na constituição; e outra, que tem um papel corretivo nas transações entre os indivíduos; ela se divide em transações voluntárias e involuntárias.

Há quem defenda outro tipo de justiça, que não se enquadra nas citadas acima, que seria a reciprocidade. A reciprocidade não é justiça, porque pagar o mal com o mal ou o bem com o bem faz parte das ações dos cidadãos, e não caracteriza o agir justo, salvo em alguns casos.

A justiça política divide-se em natural e legal. A natural é aquela que tem a mesma força em toda parte; a legal é a justiça estabelecida. Alguns pensam que toda justiça é estabelecida porque há alterações nas coisas percebidas como justas, e se fossem naturais, teriam que ser imutáveis, como o fogo que arde em toda a parte. No entanto, ambas as espécies de justiça são mutáveis, as coisas justas por convenção assemelham-se a medidas, que não são iguais em toda parte.

No tocante à justiça, cabe destacar que é o caráter voluntário ou involuntário que determina o justo. O homem somente é justo quando age de maneira voluntária, e se age involuntariamente não é justo nem injusto, a não ser por acidente.

2.5 As Virtudes intelectuais

A alma humana possui duas partes: a que tem um princípio racional e a privada de razão. A parte racional da alma se divide em científica (direcional ou prática) e calculativa (especulativa e teórica). A calculativa é uma parte da alma que concebe um princípio racional, ela versa sobre coisas universais e teóricas, que não podem ser a não ser aquilo que são. O objeto da parte calculativa é a

verdade, logo, para o conhecimento especulativo o bem se identifica com o verdadeiro e o mal com o falso.

A alma possui três elementos: a sensação, a razão e o desejo. A sensação não controla a ação, e isto pode ser percebido nos animais que têm sensação, mas não produzem ação. A razão e o desejo determinam a ação, entretanto, de modo diferente, já que a virtude moral é uma disposição para a escolha; contudo, ela envolve o desejo por um fim e a razão descobre os meios próprios para esse fim:

"A origem da ação é a escolha, e da escolha é o desejo e o raciocínio com um fim em vista. Eis aí por que a escolha não pode existir nem sem razão nem sem intelecto, nem sem uma disposição moral".

O puro pensamento nada anima, somente possui um poder animador assim dirigido para um fim; o homem, visto como um autor de ação é uma união do desejo com a razão. A virtude de uma e de outra, devem constituir-se aquilo que permite chegar à verdade.

As disposições, pelas quais a alma possui a verdade, são cinco: a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica e a razão intuitiva.

1. O conhecimento científico (*episteme*)

Seu objeto é o necessário e eterno; toda ciência pode ser ensinada e seu objeto aprendido. O conhecimento científico é um estado que nos torna capaz de demonstrar, é quando um homem tem certa espécie de convicção, além de conhecer os pontos de partida, que possui conhecimento científico. É uma disposição em virtude da qual demonstramos.

2. A Arte (*tekne*)

É idêntica a uma capacidade de produzir que envolve o reto raciocínio. Toda arte visa à geração e se ocupa em inventar e em considerar as maneiras de produzir alguma coisa que tanto pode ser como não ser, e cuja origem está no que produz, e não no que é produzido. A arte não se ocupa nem com as coisas que são ou que se geram por necessidade, nem com as que fazem de acordo com a natureza. A arte é uma questão de produzir e não de agir.

3. A Sabedoria Prática (*phronesis*)

É característica de um homem que delibera bem sobre o que é bom e conveniente para ele. Mas o homem com essa sabedoria não procurar coisas boas somente para si, mas sabe deliberar sobre aquelas coisas que contribuem para a vida boa em geral.

A sabedoria pratica é uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir com respeito às coisas que são boas ou más para o homem.

4. A Razão Intuitiva (*nous*)

Consiste aquilo pelo qual aprendemos as últimas premissas de onde parte a ciência; ela aprende os primeiros princípios. Seu método é a indução, que apreende a verdade universal e a partir disso aparece como evidente a si.

5. Sabedoria Teorética. (*sofia*)

A sabedoria é a razão intuitiva combinada com o conhecimento científico, orientada para objetos mais elevados. É, dentre as formas de conhecimento, a mais perfeita; superior à sabedoria prática que tem como objeto as coisas humanas e diz respeito à ação; deveríamos possuir ambas as espécies de sabedoria, mas de preferência a sabedoria teorética.

Depois de haver classificado as virtudes intelectuais, tentaremos uni-las em torno de um objetivo comum:

"Ora, todas as disposições que temos considerado convergem, como era de se esperar, para o mesmo ponto, pois quando falamos de discernimento, de inteligência, de sabedoria prática, e de razão intuitiva, atribuímos às mesmas pessoas a posse do discernimento, o terem alcançado a idade da razão, e serem dotados de inteligência e de sabedoria prática".

Todas essas faculdades giram em torno de coisas imediatas, e o homem inteligente é aquele capaz de julgar as coisas com que se ocupa a sabedoria prática. Pois não só o homem dotado de sabedoria prática deve ter conhecimento dos fatos particulares, mas também a inteligência e o discernimento versam sobre coisas a serem feitas; a razão intuitiva também se ocupa de coisas imediatas.

Aristóteles volta-se agora ao problema da utilidade da sabedoria teorética e prática. Neste contexto surgem três questões.

1º: Já que a sabedoria filosófica não considera nenhuma das coisas que tornam o homem feliz, e a sabedoria prática, embora trate dessas coisas, para que precisamos dela? A sabedoria prática é uma disposição da mente e é característica de um homem bom e não nos tornamos mais capazes de agir pelo fato de conhecê-las. .

Se dissermos que o objetivo da sabedoria prática é tornar o homem bom, ela não terá nenhuma utilidade para aqueles que já são bons:

"... e, por outro lado, de nada serve ela (sabedoria prática) para os que não possuem virtude. Com efeito, nenhuma diferença faz que eles próprios tenham sabedoria prática ou que obedeçam a outros que a têm, e seria suficiente fazer o que costumamos fazer com respeito à saúde: embora desejemos gozar saúde, não nos dispomos por isso a aprender a arte da medicina".

2º: Pois, quanto aos que não são bons, esses podem consultar um homem sábio, da mesma maneira como procedemos com o médico, em vez de tentarem eles serem sábios? 3º: Será que a sabedoria filosófica, sendo inferior à prática, tem autoridade sobre a última?

A resposta é: 1º- Ambas as formas de sagesa produzem felicidade, simplesmente pelo fato de serem virtudes:

"Antes de tudo, diremos que essas disposições de caráter devem ser dignas de escolha porque são virtudes das duas partes da alma respectivamente, e o seriam ainda que nenhuma delas produzisse o que quer que fosse".

2º- Elas, de fato, produzem algo, não como a arte médica produz saúde, mas como a saúde produz saúde. Assim a sabedoria filosófica produz felicidade, porque é parte da virtude inteira:

"Ambas as formas de sagesa produzem felicidade, pois são a sua causa formal, distinta da causa eficiente".

3º- A sabedoria prática leva-nos a escolher o melhor fim a atingir, também a escolher os justos meios; no entanto, a sabedoria prática não pode existir independente da virtude. O fim que nos propomos alcançar, seja bom ou mau, não consiste numa sabedoria prática, mas na inteligência. Mas, desde que o fim seja justo, e isso é tarefa da virtude, a inteligência transforma-se em sabedoria prática:

"Por outro lado, a obra de um homem só é perfeita quando está de acordo com a sabedoria prática e com a virtude moral; esta faz com que seja reto o nosso propósito; aquela, com que escolhamos os devidos meios".

Podemos estabelecer outra relação entre os dois problemas: 1- que a virtude não é simplesmente uma sabedoria (como sustentava Sócrates), mas implica a sabedoria prática. 2- embora as virtudes naturais possam existir isoladas umas das outras, as virtudes morais não, pois qualquer virtude moral implica uma sabedoria prática, e esta implica todas as virtudes:

E desta forma podemos refutar o argumento dialético de que as virtudes existem separadamente uma das outras, e o mesmo homem não é perfeitamente dotado pela natureza para todas as virtudes, de modo que poderá adquirir uma delas sem ter ainda adquirido outra. "Isso é possível no tocante às virtudes naturais, porém não aquelas que levam a qualificar um homem incondicionalmente de bom; pois a presença de uma só qualidade, a sabedoria prática, lhe serão dadas todas as virtudes".

A relação entre a sabedoria moral com a intelectual é estabelecida de modo abreviado. É verdade que é a sabedoria prática que determina os estudos em qualquer estado, mas ao fazê-lo ela não procede em vista da sabedoria teórica, mas em vista de seus interesses:

"Mas nem por isso a domina a sabedoria filosófica, isto é, a parte superior de nossa alma, assim como a arte médica não domina a saúde, mas fornece só meios de produzi-la".

CONCLUSÃO

É extremamente enriquecedor estudar e pesquisar o tema da ética Aristotélica. A importância da *Ética à Nicômaco*, aqui exposta, reside exatamente na sua primazia: foi o primeiro tratado sobre o agir humano da história, daí sua inegável importância para a história da filosofia. Foi possível, com este trabalho, dar atenção ao problema das relações entre os indivíduos, que é justamente a proposta e o objetivo da ética aristotélica.

Também há primazia na construção de uma ética científica; ela é classificada como uma ciência prática, como uma parte que antecede a política. Depois das ciências teóricas, vêm as ciências práticas, que dizem respeito à conduta dos homens e o fim que eles querem atingir, seja como indivíduos ou como parte de uma sociedade política. O estudo da conduta e do fim do homem como indivíduo cabe à ciência ética.

Dentre as descobertas do trabalho, podemos apontar a responsabilidade; sem qualquer dúvida, Aristóteles afirma a necessidade da responsabilidade para uma ação ser considerada como moralmente válida; definitivamente, não há moralidade em uma ação irresponsável, ou naquela em que o sujeito não agiu com pleno conhecimento. Isto pode ser demonstrado na frase: O homem é responsável pelos seus atos como o é responsável pelos seus filhos. Ilustra claramente que, em face aos seus atos, o homem necessariamente é julgado. .

Outra descoberta é a classificação das virtudes. Primeiramente Aristóteles faz uma distinção na alma humana: a que concebe um princípio racional e a desprovida de razão. Também dissemos que há no homem duas espécies de virtudes, as Intelectuais e as Morais; as virtudes intelectuais são resultado do ensino e necessitam de tempo; já as virtudes morais são resultado do hábito, e é pelo exercício que as adquirimos. Para isso resumimos neste trabalho treze virtudes morais, explicitando serem elas o meio-termo em relação a dois extremos viciosos. O próximo passo foi resumir as cinco virtudes intelectuais; chegamos à conclusão de que as intelectuais são as melhores, porque a melhor parte do homem é aquela que concebe um princípio racional. Dentre as virtudes intelectuais, a sabedoria é superior.

Outra contribuição significativa desse trabalho foi ter esclarecido qual é o ideal de felicidade; a conclusão foi de que feliz é aquele que vive as virtudes dentro da pólis. É aquele que vive uma vida intelectual, sendo capaz de dirigir bem a vida, deliberando de modo correto o que é bem ou mal para si. É o exercício dessa virtude que constitui a perfeição da atividade contemplativa, e dessa forma que é possível alcançar a felicidade máxima.

Podemos avaliar a ética aristotélica, dizendo que sempre se pensa a ética na pólis; não há ainda a concepção de indivíduo separado de sua cidade. A vida ideal e feliz é a vida racional; essa vida feliz supõe a estima de si mesmo e a amizade.

Na ética Aristotélica, toda ação humana está orientada para a execução de algum bem, ao qual estão unidos o bem e a felicidade; o bem possui o caráter de causa final, que age sobre o agente. Mas há uma dificuldade em determinar em que consiste esse bem e essa felicidade, já que não há a identificação do sumo bem do homem com deus, a ele corresponde o bem mais alto em si mesmo. Para Aristóteles há muitos bens: uns são preciosos, dignos de estima como a virtude, a alma e o entendimento; outros são desejáveis, como as virtudes que servem para agir bem; outros, como a força, o poder, a riqueza e a beleza são simplesmente potências, que podem ser empenhadas para o bem ou o mal; outros, como a saúde e a ginástica, contribuem para a prática do bem; uns como a justiça e as virtudes são sempre desejáveis, e outros, como a força, a riqueza e o poder nem sempre o são; alguns bens possuem finalidade, como a saúde, outros são meios para consegui-la, como a medicina; alguns bens pertencem à alma, como a virtude, outros ao corpo, como a saúde e a beleza, outros são exteriores, como as riquezas. Usando o método da exclusão, descarta-se que os bens do homem sejam os prazeres sensíveis, tampouco consistem nas riquezas, que são apenas meios para a felicidade; tampouco a glória e a honra, que são apenas uma compensação na vida política. Para determinar quais são os bens e a atividade própria do homem, Aristóteles analisa as funções do ser humano: uma é viver, mas esta é comum aos homens e às plantas, outra é sentir, que também é comum ao homem e aos animais, a terceira, e a que distingue verdadeiramente o homem, é a atividade racional; portanto, essa é sua atividade própria, e assim a vida do homem deve consistir em viver conforme a razão. Mas isso não basta: a razão deve dirigir e regular todos os atos da vida do homem, e isto consiste essencialmente na vida virtuosa. E, como há muitas virtudes, esta fórmula deve completar-se dizendo que a perfeição do homem, logo, seu bem e sua felicidade, é a atividade dirigida pela virtude mais alta e elevada, a sabedoria, porque ela é a virtude das virtudes. No primeiro livro da *Ética à Nicômaco*, Aristóteles detém-se nesse ponto; mas no livro X, tratando do mesmo tema, ele

declara que a vida ideal é a teórica e contemplativa, quer dizer, o exercício da atividade na sua potência mais alta, que é a sabedoria.

Há uma medida para todas as ações humanas, que é o justo-meio. A felicidade é definida como atividade da alma, dirigida pela virtude perfeita; é excelente e divina, mas não é presente dos deuses e nem produto do acaso, porque é preciso conquistá-la com muito exercício e muita prática da virtude. Para tanto é necessário indagar sobre a virtude e em que condição ela é um meio-termo para a felicidade. As virtudes morais consistem em ser um meio entre dois extremos viciosos; em toda quantidade é possível distinguir o excesso, o pouco e uma medida, que é o meio-termo; quando se trata de coisas, o meio-termo é aquele ponto que se encontra em igual distância entre dois pontos extremos, mas quando se trata do homem, o meio-termo é aquilo que não peca nem por excesso e nem por defeito, e esta medida muda muito e não é única para todos os homens. Como é difícil estabelecer o justo-meio em cada caso particular, deve-se deixar esta definição a uma pessoa sensata, que decida retamente; mas há casos em que não cabe estabelecer nenhuma medida, assim como em excesso não existe medida.

Dentre os limites, destaca-se primeiramente a necessidade da inserção do indivíduo na Pólis, há um certo intelectualismo na visão de vida ideal, tanto que há um problema: ser livre implica necessariamente em ser racional.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. Col. Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973..
- CHAUI, Marilena de Souza. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, vol. 01. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DURANT, Will. *Os grandes pensadores*. 7ª ed. Trad. de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- FRAILE, Guilherme. *História de la filosofía*. 4ª Ed. Madrid: Biblioteca de autores Cristianos, 1976.
- LADRIERE, Jean. *Os desafios da racionalidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.
- PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. *História da filosofia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.
- REALLE, Giovanni; ANTISERI, Dário. *História da filosofia, vol I*. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 1991.
- _____. *História del pensamiento filosofico y científico*. Tomo I - Antigüedad y edad media. Barcelona: Editorial Herder, 1988.
- ROSS, Sir David. *Aristóteles*. Biblioteca de filosofia. Buenos Aires: Sudamericana, 1957.
- VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles*. Ed. Paulus.

Anexo I: QUADRO DAS VIRTUDES MORAIS

Sentimento ou paixão (por natureza)	Situação em que o sentimento ou a paixão são suscitados	Vício (excesso) (por deliberação e por escolha)	Vício (falta) (por deliberação e por escolha)	Virtude (justo meio) (por deliberação e por escolha)
Prazeres	Tocar, ter ingerir	Libertinagem	Insensibilidade	Temperança
Medo	Perigo, dor	Covardia	Temeridade	Coragem
Confiança	Perigo, dor	Temeridade	Covardia	Coragem
Riqueza	Dinheiro, bens	Prodigalidade	Avareza	Liberalidade
Fama	Opinião alheia	Vaidade	Humildade	Magnificência
Honra	Opinião alheia	Vulgaridade	Vileza	Respeito próprio
Cólera	Relação com os outros	Irascibilidade	Indiferença	Gentileza
Convívio	Relação com os outros	Zombaria	Grosseria	Agudeza de espírito
Conceder prazer	Relação com os outros	Condescendia	Tédio	Amizade
Vergonha	Relação de si com outros	Sem-vergonhice	Timidez	Modéstia
Sobre a boa sorte de alguém	Relação dos outros consigo	Inveja	Malevolência	Justa apreciação
Sobre a má sorte de alguém	Relação dos outros consigo	Malevolência	Inveja	Justa indignação

CHAUÍ, Marilena de Souza. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, vol. 01. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LORENZETTI, Josemar Pedro. *A Ética à Nicômaco: Atualização e comentários*. Edição Revisada.. Viamão, Rio Grande do Sul: Mimeo, 2003.

Resenha disponível no site: www.consciencia.org/aristotelesjosemar.shtml.

CONTINUAÇÃO DA ANÁLISE DA LEITURA E ESCRITA DAS ALUNAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR

A atividade de leitura e de escrita conduzida por esta dissertação foi realizada em quatro fases. Na primeira fase, solicita-se às alunas que procedam à leitura de uma fábula e à escrita sobre essa leitura; na segunda, solicita-se que elas realizem a leitura de um texto filosófico que versa sobre ética; na terceira, elas são estimuladas a participarem de uma discussão sobre o conteúdo desse texto e a fazerem, nesse texto filosófico, anotações que julgarem pertinentes e, finalmente, na quarta fase, solicita-se a elas que leiam uma outra fábula e redijam um texto sobre essa fábula.

2.1. O percurso ethopoiético de A4

FASE 3.

Abaixo, transcrevem-se as anotações realizadas em sala de aula por A4 durante a leitura e a discussão do fragmento de texto “Ética a Nicômaco”:

20/06/06

ARISTÓTELES

- * Fim das nossas ações é o sumo bem
- * Felicidade é o + alto de todos os bens (at. virtuosa da alma)

* Classifica em 2 tipos virtudes: morais e intelectuais

↓
resultados
de hábitos

↓
Surgem de
ensinamentos
Trazem de
tempo

- * Sugere a necessidade de praticarmos atos virtuosos
- * Excesso e carência são prejudiciais, destrutivos de nossas ações:

* Virtude é o meio termo → saudável

↳ feliz respeito a paixões e ações

* Nossas práticas tem que ser justas

* A virtude está no nosso poder de escolha. Podemos escolher entre a virtude e o vício, podemos praticar atos nobres (virtuosos) ou viciosos

* Sobre

Justiça * Toma as pessoas propensas a fazer o que é justo e deixar o que é justo; É uma disposição de caráter

* É uma virtude completa e considerada a maior de todas. Quem a possui pode querer sua virtude sobre si ou o próximo.

* Somente a justiça é o bem do outro, entre todas as virtudes

* O melhor dos @ é o que espere sua virtude com o outro, pois essa é a tarefa mais difícil.

Considerando as anotações de A4, realizadas durante a leitura e a discussão da resenha “Ética a Nicômaco”, em sala de aula, é possível observar a presença de alguns pontos relevantes: o conceito de sumo bem, de felicidade e virtude.

Note-se como ela enfatiza o conceito relativo à virtude em seu registro paralelo. A4 afirma que Aristóteles sugere a necessidade de praticarmos atos virtuosos. Ela anota em seguida que em relação às nossas ações o excesso e a carência são prejudiciais e destrutivos, isto é não são consideradas ações virtuosas.

Repare como sua anotação se desenvolve, apontando que no tocante às paixões e ações a virtude é o meio-termo, por isso, considerada saudável. Ela enfatiza que a prática de atos nobres ou viciosos é uma virtude e está em nosso poder de escolha exercitá-las ou não.

Por meio das observações pessoais e citações (de trechos da resenha) de A4, realizadas em seu caderno, se constata os hipomnemata, isto é, a memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas destinadas à releitura e à meditação posterior e que passariam a se constituir parte do próprio autor (Foucault, *op.cit.* 146).

A reiteração de anotações sobre a leitura da resenha comprova que a aluna escolheu dos conceitos de Aristóteles aqueles os quais considerou essenciais; fundamentais.

FASE4.

Em uma quarta fase da atividade de leitura, foi solicitado aos alunos que lessem uma outra fábula: “A Cigarra e a Formiga”, e, em seguida, conforme se fez da outra vez, a solicitação para que redigissem um texto sobre o que fora lido.

Transcreve-se a seguir, a famosa fábula de Esopo:

“A CIGARRA E A FORMIGA”

Esopo

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinha, me dê um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

A formiga parou de trabalhar, coisa que era contra os princípios dela, e perguntou:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

- Para falar a verdade, não tive tempo – respondeu a cigarra. – Passei o verão cantando!

- Bom... Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? – disse a formiga, e voltou para o trabalho dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Como se pôde conferir no E1, por ocasião da primeira leitura, A4 realizou tão e somente uma interpretação textual, isto é, bastou-se em parafrasear o conteúdo da fábula “A Raposa e a Cegonha” que lhe fora apresentada e a criticar apenas as atitudes dos dois animais. Para que se realize uma comparação com a leitura da segunda fábula, julgou-se necessária a repetição da transcrição da leitura da primeira fábula como se segue.

T1A4 – A relação que existe entre a fábula (A raposa e a cegonha) e a vida real é que existem pessoas que são vingativas como fez a cegonha com a raposa e também existem pessoas que brincam maldosamente com o sentimento e o jeito da pessoa ser, como a raposa fez com a cegonha.

Veja como, embora tivesse remetido à vida real, isto é, tivesse tomado esses animais como alegóricos a homens, A4 bastou-se a descrever suas atitudes e a condená-las. Não se percebem preocupações pedagógicas em sua leitura. É de se

supor que a abordagem que fariam em seus futuros alunos é que A4 se deteria apenas na crítica e na condenação das atitudes das personagens de fábulas, sem levá-los a analisarem quais seriam as atitudes que deveriam tomar em situações similares às das fábulas.

Já na leitura da segunda fábula, a da “Cigarra e a Formiga”, realizada após a leitura, a discussão e as anotações relativas à resenha “Ética à Nicômaco”, percebeu-se um deslocamento na leitura de A4. Os dados dessa fase serão codificados como T2A que significa Texto 2 escrito pela Aluna.

Transcreve-se abaixo um excerto do texto escrito por A4

T2A4 – A relação que estabelece entre a fábula (A formiga e a cigarra) e a vida real é que devemos ser virtuosos. Não exagerar na alegria (só cantar) e nem trabalhar excessivamente, atitude que deixou a formiga muito rude. A virtude deve estar no “meio termo” entre o trabalho e o lazer.

Observem-se na leitura de “A Cigarra e a Formiga” como A4 não mais realiza a paráfrase, isto é, não se deteve na descrição das atitudes da cigarra e da formiga. A presença de Aristóteles é inequívoca: devemos ser virtuosos.

Note-se como A4 não usa apenas da terceira pessoa em tom mais acusativo do que analítico; nessa leitura pós Aristóteles, usa da primeira pessoa do plural: “devemos”. Essa primeira pessoa do plural revela que A4 valeu-se do que leu, ouviu e aprendeu para se constituir; ou seja, em alguma etapa do processo de leitura e escrita, houve como efeito a subjetivação no discurso.

Quando ela declara que “A virtude deve estar no meio termo entre o trabalho e o lazer”, A4 exterioriza o que foi assimilado em sua leitura e discutido sobre os princípios de Aristóteles, o qual considera que em nossa natureza o excesso e a falta das virtudes são destrutivos, porque a virtude moral possui o meio-termo como um só atributo.

É possível concluir que ela estabeleceu uma analogia entre a fábula lida, a vida real e a teoria filosófica refletida. E que esta atividade escrita revelou que os alunos conseguiram realizar uma transposição do conteúdo da obra para a realidade em que vivem demonstrando nesse momento o caráter de hypomnémata que a aula proporcionou.

2.2. O percurso ethopoiético de A5

Concluída a análise do processo desenvolvido por A4, analise-se, a trajetória percorrida por A5 nas atividades de leitura de fábulas e de textos filosóficos e de escrita sobre as fábulas, trajetória esta realizada em quatro fases, a saber: 1) leitura da fábula e escrita; 2) leitura da resenha sobre a obra “Ética a Nicômaco” de Aristóteles; 3) discussão sobre essa resenha e anotações individuais em seus textos e 4) leitura e escrita sobre outra fábula.

FASE1: Leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha”

Para facilitar a compreensão da atividade conduzida por esta dissertação, relembra-se que, na denominada Fase 1, A5 tal como o restante de suas colegas de sala do Curso Normal superior procederam à leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha” transcrita na (P. 75) desta dissertação e, em seguida redigiram um texto a partir dessa leitura.

Passemos para a análise do percurso de leitura e de constituição de si pela leitura e escrita da aluna 5 (doravante A5). Os enunciados dessa fase serão codificados como T1A5 que significa Texto 1 escrito pela Aluna 5.

Apresenta-se, abaixo transcrito, o texto 1 redigido por A5, após a leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha”:

E02

T1A5 – Lendo a fábula “A raposa e a cegonha” chego à conclusão que os dois animais foram infelizes nas suas atitudes. Eles agiram de forma grosseira através de uma brincadeira de mau gosto, e sem pensar nas conseqüências. A raposa achando-se muito esperta, quis pregar uma peça na cegonha, a qual se sentindo frustrada deu-lhe o troco. Foi uma atitude trapaceira e vingativa e nenhuma delas deve ser estimulada, pois geram conflitos entre as pessoas.

Na vida real, existem muitas pessoas-cegonhas e pessoas-raposas agindo de modo semelhante. Não pensam nas conseqüências que as brincadeiras de mau gosto podem ocasionar; preferem dar o troco com a mesma moeda, ao invés de pensar a situação e resolvê-la de maneira adulta e correta.

Assim como os personagens da fábula, muitas pessoas deixam o bom senso de lado. Em situações-problema assumem, sem consciência crítica, posturas incorretas, desrespeitando integralmente a pessoa do outro.

Observe-se como, no E02, de forma semelhante à que ocorreu no texto de T1A4, T1A5 procede à simples interpretação da fábula pela qual lamenta as atitudes tomadas pelos animais. No primeiro parágrafo de seu texto, interpretativamente, T1A5 faz menção à incapacidade de os animais pensarem nas conseqüências de seus atos, somada ao espírito traiçoeiro da raposa e vingativo da cegonha retrata um tratamento de reciprocidade também existente entre as pessoas maldosas e ardilosas como as personagens.

No parágrafo seguinte, quando a aluna ainda compara os animais às pessoas que agem de modo semelhante aos animais, ela afirma que as brincadeiras de mau gosto, bem como o ato de “*dar o troco com a mesma moeda*”, geram inimizade e desunião entre as pessoas. Afirma, ainda, que pensar as situações conflituosas com maturidade e senso crítico é a melhor solução, flagrantemente um dizer do senso comum.

Apesar de apresentar compreensão da estrutura figurativa do texto, considerar esses animais como seres humanos e remetê-los à realidade humana, A5 limitou-se apenas a criticar seus comportamentos.

Da mesma forma que ocorreu com A4, não se percebem preocupações pedagógicas em sua leitura. Mais uma vez, é possível presumir por esse procedimento de A5 que a abordagem das fábulas que faria com seus futuros alunos seria apenas a de tecer críticas aos animais, sem levá-los à reflexão sobre as atitudes que poderiam tomar em situações semelhantes. Sua abordagem cairia no lugar comum de um encaminhamento moralista de estabelecer, segundo seu critério, o que é certo e o que é errado.

Note-se que a aluna restringiu sua explanação à cópia do conteúdo da fábula “A Raposa e a Cegonha” que lhe fora oferecida, isto é, A5 realizou uma mera interpretação textual.

Finalmente, reiterando sua análise A5, afirma: “*Assim como as personagens, muitas pessoas deixam o bom senso de lado... assumem, sem consciência crítica, posturas incorretas, desrespeitando integralmente a pessoa do outro*”.

Observa-se, em sua análise, referência às questões éticas de bom senso, respeito e solidariedade à pessoa humana, tão presentes em diversas instituições e reivindicadas pela sociedade contemporânea a qual pertence. Na verdade a aluna emite palavras, julgando tratar-se de sua opinião, quando, na verdade, enuncia sob o

esquecimento número 1, de ordem psicanalítica, uma vez que sob a ilusão de que o que foi dito lhe pertence, reproduz um discurso ideológico já existente.

FASE2 Leitura da resenha sobre a obra “Ética à Nicômaco”.

Nesta fase, A5 e suas colegas realizaram a leitura individual, acompanhada de anotações se assim o desejassem.

FASE3 Discussão sobre a resenha e anotações subsidiadas pela discussão.

Seguem, abaixo reproduzidas, as anotações realizadas por A5 durante a leitura da resenha “Ética à Nicômaco” e/ou durante a discussão sobre essa leitura.

SMILINGUÍDO

© LUZ E VIDA

de Aristóteles

Ética à Nicômaco

Tem de nossas ações.



2 → **SUMO BEM** ← O bem maior: busca da felicidade.

Intelectuais: Experiência e ensino

2 → **AS VIRTUDES** ← Morais: Resultado do hábito. Exercício
Meio-termo: Âmbito humano. Poder de escolha.
se relaciona com paixões/ações.

2 → **VÍCIO** ← Excesso e carência

Depende de nós e AGIR e também o NÃO AGIR.

2 → **ESTRUTURA DO ATO MORAL**: Um sentimento/ação pode ser:

* **VOLUNTÁRIO**: Tem conhecimento das circunst. do ato.

* **INVOLUNTÁRIO**: Ocorre através de compulsão; digna pena perdão.
ignorância

2 → É importante estar atento para a qualidade dos nos atos:

As virtudes morais		
Excesso	Meio-termo	Carência
Temoridade	CORAGEM	Covardia
Libertinagem	TEMPERANÇA	Insensibilidade
Prodigalidade	LIBERALIDADE	Avareza
Vulgaridade	MAGNIFICIÊNCIA	mesquinhez
Vaidade oca	JUSTO ORGULHO	Humildade
Ambicioso	ANÔNIMO	Desambicioso
Irascível	CALMA	Pacato
factância	VERACIDADE	Falsa modestia
chocarrice	ESPIRITUOSIDADE	Rusticidade
Obsequioso	AMABILIDADE	mal humor
Despudorado	MODÉSTIA	Límido
Malvolência	JUSTA INDIGNAÇÃO	Inveja

2 → A **JUSTIÇA** é muitas vezes considerada a maior das virtudes (completa).
A pessoa que a possui pode exercê-la sobre si e sobre o próximo.

Observem-se as anotações realizadas, em sala de aula por A5 durante a leitura e discussão da resenha “Ética a Nicômaco”. Essas considerações como o valor do sumo bem, das virtudes, da estrutura do ato moral e da necessidade de se reconhecer o meio termo das virtudes, certamente foram feitas porque fizeram sentido para A5, já que nem todas fizeram anotações e, as que as fizeram não anotaram esses aspectos

Nota-se que a aluna ressalta as virtudes em seu registro, reafirmando a necessidade de reconhecer o seu meio termo, conforme os aconselhados por Aristóteles. Quando registra que “depende de nós o AGIR como também o NÃO-AGIR” destaca conceitos sobre as virtudes nas atitudes humanas; destaca o conceito de vício, ponderando constantemente sobre as conseqüências de seu excesso ou carência.

Observe-se que, à medida que suas anotações se desenvolvem elas sugerem começar a se constituírem hypomnémata em seu texto. Ao relacionar as virtudes, reiteradamente, A5 reforça a importância do meio termo, permitindo-nos interpretar que resgata a própria anotação anterior.

Assim como A4, ela indica que o exercício dos atos nobres ou viciosos está em nosso poder de escolha e decisão, não mais se limitando a tecer críticas em atitude meramente moralista, mas assumindo-se como indivíduo ético que reflete sobre a validade do comportamento.

FASE4 Leitura e escrita sobre a fábula “A Cigarra e a Formiga”

Na quarta fase da atividade de leitura e produção de textual, após a leitura da fábula: “A Cigarra e a Formiga” os alunos foram, novamente, solicitados a redigirem um texto sobre o que fora lido.

Na leitura da segunda fábula, “A Cigarra e a Formiga”, realizada posteriormente à leitura da resenha sobre “Ética à Nicômaco” de autoria de Aristóteles, à discussão sobre essa leitura e às anotações relativas à resenha, percebe-se um deslocamento no discurso de A5. Os enunciados dessa fase serão codificados como T2A5 que significa Texto 2 escrito pela Aluna 5.

Analise-se um excerto do texto escrito por A5 e transcrito em seguida:

T2A5 – *Existem pessoas “cigarras” e pessoas “formigas” em nossa sociedade, sim. As “cigarras” são as mais evidentes. A relação que existe entre a fábula e vida real é que em ambos os casos ocorrem a falta do bom senso.*

Considero extremistas as ações dos animais. Ambas não tiveram uma atitude justa, nem encontraram o meio termo das virtudes. Praticaram tão somente a reciprocidade de pagar o mal com o mal. A cigarra demonstrou coragem ao dizer a verdade à formiga, que por sua vez, foi mesquinha ao pensar em si mesma. Ela não pensou no bem do outro.

Note-se, na leitura de “A Cigarra e a Formiga”, como A5, ao contrário da forma como procedeu por ocasião da leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha”, não se detém à simples menção e crítica às atitudes da cigarra e da formiga. Nesta quarta etapa da atividade de leitura e escrita proposta por esta pesquisa, os conceitos aristotélicos se fazem presentes, quando a aluna, entre outras considerações, declara: “Ambos os animais não tiveram uma atitude justa nem encontraram o meio termo das virtudes”. Inicialmente, A5 parece estar meramente reproduzindo um senso comum, sob efeito do esquecimento número um, ao afirmar que *ambos os animais não tiveram uma atitude justa*. Entretanto, ao continuar seu texto afirmando que *nem encontraram o meio termo das virtudes*, A5 desloca-se do senso comum e resgata a hypomnémata que apresentara por ocasião da leitura de “Ética a Nicômaco”: “o meio termo está em nosso poder de escolha e decisão pois encontra-se no âmbito humano”. A5 em T2 parece comprovar o caminho circular da constituição de si pela escrita de que fala Foucault pelo resgate do que falara Sêneca. Não se pode deixar de perceber, também, que A5 parece fazer da escrita um procedimento ethopoietico, de que fala Plutarco, resgatado por Foucault, isto é, da escrita como construção do indivíduo ético que assume a ponderação, a meia medida como forma de adestramento de si mesmo.

Ao considerar a necessidade do equilíbrio entre o excesso e a carência, enfatizando o meio termo das virtudes, a aluna consolida a teoria de que os alunos foram capazes de associar o conteúdo de fundamento filosófico à vida real. Neste momento, efetiva-se a função dos hypomnémata que a proposição de uma atividade de leitura dirigida possibilitou aos leitores.

Enfim, a evidência de que as aulas constituíram-se um hypomnémata para a produção textual dos alunos pode ser conferida no excerto acima. T2A5 revela que os princípios de Aristóteles estão sendo incorporados por meio da transposição da

leitura filosófica para a realidade em que vivem. Revela também a importância dos conceitos éticos como o bem, a justiça, a qualidade dos nossos atos, entre outros apresentados em suas anotações, como valores imprescindíveis para uma sociedade pós-moderna carente de modelos e desejosa de humanização e, num momento sócio-histórico esvaziado de modelos, não nos resta, como adverte Foucault, outra alternativa senão constituirmo-nos como obra de arte.

2.3 O percurso ethopoiético de A6

Concluída a análise do processo desenvolvido por A5, analise-se, a trajetória percorrida por A6 nas atividades de leitura e de escrita.

FASE1: Leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha”

Nesta fase, junto com suas colegas de turma, A6 procedeu à leitura da fábula “A Raposa e a Cegonha”, transcrita na página 75 desta dissertação.

Realizada a leitura, ela procedeu à escrita de seu texto sobre a fábula lida, o qual se apresenta transcrito a seguir:

E03

T1A6 – A atitude dos animais, de acordo com o meu ponto de vista, não foi correta. A raposa demonstrou-se muito egoísta, pois convidou a cegonha para um jantar e não pensou em sua convidada, levando-se em conta onde foi servida a comida. E a cegonha por sua vez, não viu a hora de dar-lhe “o troco”. Tais atitudes demonstram falta de humildade e respeito para com o próximo.

Infelizmente, em nossa sociedade, há muitas pessoas “raposa” e “cegonha”, que querem levar vantagem em tudo e outras ainda, que acham difícil perdoar. Sendo assim, é mais fácil “dar o troco”, “desferrar”.

As personagens raposa e cegonha não foram idôneas. Uma avarenta querendo “fazer bonito” e a outra desejosa de “pagar na mesma moeda”. Em ambos os casos, um retrato da vida real. Uma filosofia facilmente encontrada em nossa sociedade, onde as pessoas se mostram como realmente são.

Novamente, tal como ocorreram com os excertos anteriores, observa-se, no texto de A6, uma mera interpretação da fábula, com uma passagem, aliás, que se constitui paráfrase. A passagem *A raposa demonstrou-se muito egoísta, pois convidou a cegonha para um jantar e não pensou em sua convidada, levando-se em*

conta onde foi servida a comida. E a cegonha por sua vez, não viu a hora de dar-lhe “o troco”, presente no primeiro parágrafo se realiza como mera reprodução da fábula. De forma idêntica aos textos T1A4 e T1A5, em TA16, a aluna se limita a censurar as atitudes tomadas pelos animais. No princípio do excerto, T1A6 recrimina o comportamento que ela julga incorreto e desleal dos personagens, apontando o egoísmo da raposa associado ao espírito retaliativo da cegonha que a deixa “cega” e desejosa “de dar o troco”, atitudes que demonstram, segundo a aluna, total desrespeito à pessoa humana.

Em seguida, a aluna compara os animais às pessoas de nossa sociedade; umas querendo levar vantagem em tudo e outras com grande dificuldade para perdoar. Ela reafirma, em sua conclusão, as críticas às pessoas que agem para obterem o reconhecimento, para “fazerem bonito” e às que se vingam, “dão o troco”.

Sua leitura, enfim, prossegue no mesmo sentido ao das alunas anteriores: o de julgar e condenar a atitude dos animais.

No terceiro parágrafo, mais uma vez, não se percebem em sua leitura, preocupações didático-pedagógicas, levando-nos à conclusão de que a abordagem que faria junto aos seus alunos, certamente se limitaria a de ingênuas críticas aos animais, sem levá-los a uma reflexão sobre os comportamentos e sobre a prática diante das situações cotidianas semelhantes.

Enfim, confrontando-se as análises das referidas alunas é possível notar aspectos semelhantes em suas produções, cujo teor enfatiza a importância de se pensar no “outro”. Retomem-se seus enunciados, para se observarem os pontos de intersecção: quando A4 afirma que *A atitude dos animais foi impensada e maldosa, onde um queria prejudicar o outro* e A5 menciona que *Assim como as personagens da fábula, muitas pessoas deixam o bom senso de lado... assumem, sem consciência crítica, posturas incorretas, desrespeitando integralmente a pessoa do outro*, observa-se a coincidência de idéias expressas também por A6 que enuncia: *Tais atitudes demonstram falta de humildade e respeito para com o próximo*. Nota-se, claramente, uma característica comum presente nos argumentos das todas as alunas: o espírito fraterno e solidário para com as pessoas, discurso largamente em uso.

Humildade, respeito e honestidade também são ressaltados em sua análise; certamente princípios desejados não só pela aluna como também por uma sociedade carente que anseia por valores humanos e éticos.

As alunas deixam perceber que escrevem palavras sob a ilusão de que o que disseram lhes pertence, quando, na verdade enunciam sob o esquecimento número 1, uma vez que reproduz um discurso ideológico já existente.

A análise permite a percepção, ainda, de que, para A6, seu dizer é compreensível por todos, evidenciando um sujeito que anuncia sob o esquecimento número 2 de ordem discursiva, quando afirma tratar-se de *Uma filosofia facilmente encontrada em nossa sociedade, onde as pessoas se mostram como realmente são*. A6 usa a palavra *filosofia* para se referir a “condutas morais”, já que, por meio delas, *as pessoas se mostram como realmente são*, quando esse termo tem um sentido absolutamente oposto, qual seja, “Estudo que se caracteriza pela intenção de ampliar incessantemente a compreensão da realidade (Dicionário Aurélio).

FASE2 Leitura da resenha sobre a obra “Ética à Nicômaco”.

Nesta fase, A6 e suas colegas realizaram a leitura individual, acompanhada de anotações se assim o desejassem.

FASE3 Discussão sobre a resenha e anotações subsidiadas pela discussão

Apresenta-se, abaixo reproduzida, a página do caderno com as anotações realizadas por A6 durante e após a leitura da resenha sobre a obra “Ética à Nicômaco”.



Ética à Nicômaco Aristóteles

- **Motivação:** Descobrir qual é o sumo Bem.
- O sumo Bem é a **Felicidade**.
- **As Virtudes** (valores importantes para as pessoas):
 - **Morais:** São adquiridas com o hábito; o exercício.)
 - **Intelectuais:** Resultam da atividade racional do ensino.
Implica tempo.
 Há necessidade de se encontrar o Meio-Termo das virtudes sugeridas por Aristóteles.
- **Vício:** excesso ou falta = depende da própria vontade.
O homem tem o poder de escolha e decisão.
- **Coragem** - Meio termo em relação ao medo e confiança.
 - Bravura - Superação do medo.
 - Covardia - Carência de coragem.
- **A Justiça** - Busca o bem do outro, por isso é a maior de todas as virtudes. Não há meio-termo na justiça. Ela é completa.
- É pelos atos que praticamos, nas relações com os homens que nos tornamos justos ou injustos.
 - **Ato Voluntário:** Você tem o poder de decisão mesmo quando coagido.



- **Ato Involuntário:** É o ato reflexo. Realizado por total ignorância ou compulsão.

Após a leitura compartilhada e o estudo dirigido sobre a resenha “Ética à Nicômaco”, realizados em sala de aula, aspectos considerados relevantes por A6 apresentam-se lembrados e registrados no seu caderno.

Notem-se expressões que sugerem terem sido consideradas significativas por A6 em sua produção como a anotação do conceito de motivação, sumo bem, das virtudes morais e intelectuais, do vício, da estrutura do ato moral, entre outros.

Quando A6 ressalta a coragem e a justiça como exemplos de valores morais em seu caderno, ela confirma como A5 a necessidade de se reconhecer o meio termo das virtudes: “Há necessidade de se encontrar o meio-termo das virtudes”, considerando assim, por meio da reflexiva resenha, uma sugestão de Aristotélica.

Observa-se também em sua anotação, expressiva evidência às virtudes; ênfase aos valores morais e intelectuais; preocupação para com vício, alertando quanto ao seu excesso e falta; reconhecimento da maior e mais completa das virtudes: a justiça.

Constata-se a presença dos hypomnémata em sua produção, à medida que seus registros se efetivam. Observe-se, na folha de caderno contendo anotações sobre a leitura, como A6 anota, duas vezes, o conceito aristotélico de *meio-termo das virtudes*, como se a segunda anotação tivesse sido feita pela consulta à anotação anterior. Em outras palavras, é como se A6 tivesse voltado a uma anotação anterior sobre o conceito de *meio-termo* no próprio texto que está redigindo, sugerindo que, a partir de uma reflexão sobre a validade desse conceito, assimilou-o.

Observe-se ainda que ao anotar várias vezes o mesmo conceito, sugerido por Aristóteles, a aluna demonstra estar reiterando o que foi assimilado e fazendo de suas anotações anteriores um hypomnémata.

FASE 4

Resgatando-se os procedimentos da quarta fase, para se facilitar a compreensão do desenvolvimento da atividade, após a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”, foi solicitado que os alunos redigissem, livremente, um texto sobre o que fora lido.

Note-se como a leitura, a discussão e as anotações relativas à resenha sobre a obra “Ética à Nicômaco” proporcionaram um deslocamento no discurso de A6, em sua tarefa de ler a fábula “A Cigarra e a Formiga” e de redigir um texto sobre essa fábula.

Os enunciados dessa fase serão codificados como T2A6 que significa Texto 2 escrito pela Aluna6, o qual se encontra abaixo transcrito:

T2A6 – Como os animais da fábula, em nossa sociedade muitas pessoas só pensam em si mesmas. Enquanto umas trabalham e nem vêem a vida passar, outras se divertem sem pensar no futuro. Formigas e cigarras precisam estabelecer um “meio termo” entre trabalhar e aproveitar a vida.

A sociedade atual se solidifica de forma muito individualista. Vejo no patrão e seu empregado a relação que se estabelece entre a fábula e a vida real.

Sob o ponto de vista humano e considerando que a JUSTIÇA é o bem do outro, entre todas as virtudes a maior e mais completa, acredito que agiria de forma a ajudar a cigarra.

A evidência de que as anotações no caderno que foram realizadas no caderno de A6 constituíram-se um hypomnémata para a produção textual dos alunos pode ser conferida no excerto de seu texto acima transcrito.

Esses registros se tornaram significativos na construção textual de A6 por reforçarem a importância do meio-termo das virtudes, bem como o poder de decisão sobre o exercício dos atos nobres, tão claramente expresso por A4. Semelhantemente à A5, as anotações de A6 sobre a leitura da resenha demonstram que a aluna leu, refletiu e apropriando-se da leitura, deslocou os conceitos apontados por Aristóteles para as fábulas.

A análise de T2A6 permite-nos concluir que A6 realiza o processo circular de subjetivação pelo procedimento da escrita de si de que fala Foucault, isto é, que está iniciando um processo de subjetivação. Observe-se esse processo circular de que fala Sêneca, resgatado por Foucault, na passagem em que A6, para redigir T2 resgata as anotações relativas ao conceito de *meia-medida* (aliás, já tinha sido objeto de resgate no próprio caderno). A6 articula esse conceito com fatos da vida real, imputando-lhe necessidade de aplicar o princípio da *meia-medida* no que diz respeito ao trabalho e ao lazer, como, também, na relação que se estabelece entre o patrão e o empregado, tão oportunamente mencionado por ela em seu excerto.

Em síntese, a análise do processo circular, postulado por Sêneca – que se faz a partir 1) da leitura de outros, 2) das anotações sobre os aspectos que julga relevantes encontrados nessa leitura, 3) do estabelecimento de relações entre os aspectos anotados e a vida real, 4) da consulta e resgate das anotações a partir dos outros –, realizado por A6 permite-nos concluir que ela realiza a “escrita de si” ,

postulado por Foucault, que permite àquele que escreve um conhecimento sobre si. A “escrita de si” esteja presente nos dados, não foi explorada por esta dissertação por uma delimitação academicamente necessária, detendo-se à exploração do caráter ethopoiético da escrita.

Esse trajeto circular percorrido por A6 permite-nos pensar que ela realiza uma escrita ethopoiética, da qual fala Plutarco, resgatado por Foucault, no sentido de que se constrói como um indivíduo ético porque impõe a si um adestramento de assumir para si a *meia-medida* como princípio.

A partir do momento em que a aluna, entre outras exposições, enuncia considerar a JUSTIÇA como a maior e a mais completa virtude, ela não só começa seu processo de subjetivação, associando o conteúdo filosófico à sua realidade; como também concretiza a função dos hypomnémata que a atividade de leitura e escrita propiciou.

Quando A6 redige em T2A6 que “Sob o ponto de vista humano e considerando que a JUSTIÇA é o bem do outro, entre todas as virtudes a maior e mais completa, acredito que agiria de forma a ajudar a cigarra”; ela supera o esquecimento número um pelo qual reproduziria, como reproduziu em T1A6, um senso comum e resgata a hypomnémata que apresentara ao ler “Ética a Nicômaco” “a justiça é o bem do outro” e dá mostras de que realiza uma escrita ethopoiética. Assim como considera o bem do próximo como um ato justo a aluna admite que agiria de forma a ajudar a cigarra. Essa abordagem mostra que os princípios Aristotélicos estão sendo internalizados por A6 e aos poucos essa incorporação a constitui e se revela em seus atos e atitudes.

Conclui-se da trajetória percorrida por A6 que diferentemente da primeira atividade proposta, quando ela realizara a mera interpretação da fábula “A raposa e a cegonha”, e se restringiu a criticar e julgar o comportamento antiético dos animais, a eficácia da proposição das 3 fases seguintes, propostas por Sêneca. Fases que também foram resgatadas e propostas por Foucault como potencial para a construção do indivíduo ético que se faz pela escrita e por si mesmo.

2.2. SEGUNDA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Terminada uma seqüência da atividade de leitura e produção textual com respaldo na resenha sobre a obra “Ética a Nicômaco”, procedeu-se à reaplicação da atividade apoiada, desta vez, na resenha, escrita pelo doutor Renato Janine Ribeiro, professor emérito de ética e filosofia política da USP, sobre a obra "Os Dez Mandamentos da Ética" de autoria de Gabriel Chalita.

Com o intuito de facilitar a leitura desta dissertação, nomear-se-ão as fases de reaplicação da atividade como FASE2a, FASE3a e FASE4a para indicar que se trata da segunda fase reaplicada.

Assim, refazendo-se o percurso de aplicação das atividades, na FASE2a, as alunas procederam à leitura da resenha sobre o livro "Os Dez Mandamentos da Ética", de autoria de Gabriel Chalita, acompanhada das anotações na cópia da resenha. Na FASE3a, procederam à discussão sobre a resenha e a anotações. Na fase FASE4a, leram a fábula “O leão, o lobo e a raposa” e escreveram um texto sobre essa fábula.

Em continuidade à leitura e produção textual, do mesmo modo apoiada na resenha do doutor Renato Janine Ribeiro sobre a obra de autoria de Gabriel Chalita, “Os Dez Mandamentos da Ética”, realizou-se novamente a aplicação da atividade.

2.2.1. O percurso ethopoiético de A5 em curso

FASE2a Leitura da resenha da obra “Os Dez Mandamentos da Ética” e anotações

Assim, como primeiro procedimento da FASE2a foi oferecida uma nova resenha também de fundamento filosófico: “Um guia pré-moderno para o bem” escrita pelo professor de ética e filosofia política Renato Janine Ribeiro, para que os alunos lessem e discutissem.

Transcreve-se, a seguir, a resenha da obra “Os Dez Mandamentos da Ética” incluída em uma atividade proposta por Uyeno (2005).

UM GUIA PRÉ-MODERNO PARA O BEM

"Os Dez Mandamentos da Ética" parte de Aristóteles para discutir os conceitos de certo e errado, mas ignora as reflexões de Maquiavel, Kant e Descartes sobre o tema." (Renato Janine Ribeiro)

Fernando Henrique Cardoso, o mais destacado intelectual tucano, falou constantemente sobre ética e política durante os seus mandatos presidenciais [1995-2002]. Usava Max Weber e se referia à ética da responsabilidade, que seus detratores assimilavam a uma ética com desconto. Não citava Maquiavel, que em última análise inspira Weber, pela simples razão de que o pensador italiano goza injustamente de má fama. Gabriel Chalita, secretário da Educação do Estado de São Paulo, publica agora um livro sobre ética, todo ele baseado em Aristóteles [384-322 a.C.]. Mas o contraste não podia ser maior, entre a ética moderna falada pelo ex-presidente e a ética antiga reescrita pelo educador, embora ambos sejam tucanos. Chalita expõe longamente e com clareza a "Ética a Nicômaco", que o pensador grego destinou a seu filho. É, pois, um trabalho de pedagogo. Mas cabe a pergunta: a ética aristotélica é adequada para a educação atual? Constitui uma boa base para pensar as escolhas em nossos dias?

"Verdade absoluta"

Falta, neste livro, uma definição do que é "bem". Essa palavra é presumida de ponta a ponta como também é presumido que exista uma "verdade absoluta" (pág. 100), o que dificilmente um filósofo de nossos dias admitiria, ou que "as verdades científicas" expressem "a essência e o comportamento das coisas" (pág. 138), o que tampouco um cientista aceitaria.

O autor assim não pergunta o que é o bem. Parece supor um consenso a seu respeito. Discute as escolhas, elogia o meio-termo, defende a amizade. Nada de que discordemos. Mas disso resulta um guia insuficiente para as questões de hoje, em especial porque esse livro não problematiza as boas intenções.

Daí um certo tom de prédica, mais que de questionamento, nessa ética. Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo e na opacidade do mundo. Este é opaco, porque desconhecemos para onde ele irá. Agimos sob uma luz turva. Ignoramos em que resultarão nossos atos.

E sabemos que boas intenções geram maus resultados, até do ponto de vista ético. Por isso, desde o fim da Idade Média, há uma consciência de que a simples exortação à ação equilibrada, nos termos de Aristóteles e de Tomás de Aquino, de pouco serve.

Além disso, a pessoa moderna é autônoma. Para esse ser "condenado à liberdade" (Sartre), que somos nós, não tem cabimento uma ética de dez mandamentos, como a que propõe Chalita. Até podemos seguir esses dez pontos, mas bastará isso para sermos éticos? Podemos ser éticos sem uma forte dúvida sobre o certo e errado, o bom e o mau? O que quer que pensemos de Kant, o cerne de sua ética é mais válido hoje do que o Aristóteles aqui invocado. Insisto na autonomia do sujeito ético. Ela se expressa na regra de que cada um escolha livremente como agir, sob uma só condição: que todo ato seu signifique a proclamação de que todo e qualquer homem deva agir do mesmo modo. Podemos divergir dos detalhes da formulação kantiana, mas essa tese é forte. Implica que não haja mapa prévio

do certo e do errado. Coloca-nos diante de nossa responsabilidade. Mas a condiciona a um princípio fortíssimo, o da igualdade e reciprocidade entre os homens. Se mato, furto ou furo fila, autorizo todos os demais a matar(-me), a furtar(-me) e a furar(-me a) fila. Os valores éticos, que Chalita não questiona, ele também os aplica à política. Entendo que sua prédica cause sucesso. “As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência.”

Descarte

Mas me impressiona como está alheia à discussão dos últimos 500 anos e não só por sua definição da ciência, já citada. Há uma grande distância entre o que dizia Fernando Henrique Cardoso, citando Weber, e o que diz o responsável pela educação paulista. Aqui, não há problematização dos elos entre ética e política. É só aplicar a primeira à segunda. Mas, para tanto, é preciso descartar o que se pensou sobre ética e política desde a Renascença.

As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência. Mas, contra esses inegáveis males, não adianta postular uma ética que suponha o bem, sem interrogar sua ambigüidade. A modernidade nasce, séculos atrás, de uma série de dúvidas. "O que é o bem?" é uma delas. Maquiavel, mostrando como a boa intenção pode resultar em males, Descartes, questionando as evidências dos sentidos, e Kant, exortando-nos a "ousar saber", romperam com um universo transparente de valores que nos bastaria identificar e seguir. Uma ética para nossos dias não pode esquecer a modernidade.

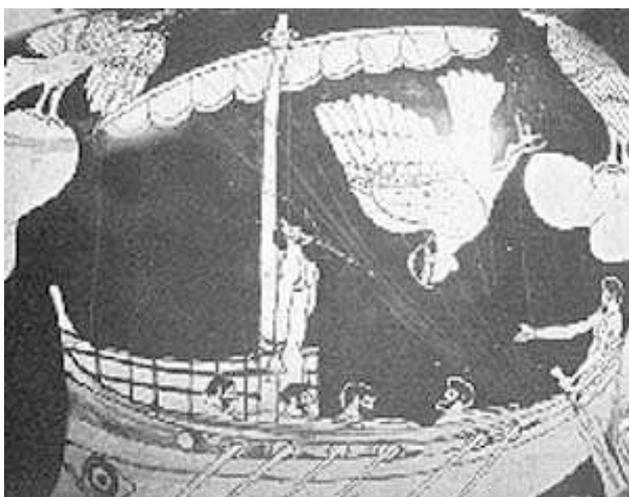
Renato Janine Ribeiro é professor de ética e filosofia política na Usp. - Os Dez Mandamentos da Ética - 224 págs., R\$ 25,00 - de Gabriel Chalita. Ed. Nova Fronteira

Questão 1.

A resenha acima transcrita é de autoria do doutor Renato Janine Ribeiro, professor emérito de ética e filosofia política da USP, sobre a obra “Os Dez Mandamentos da Ética”, do secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita. Coincidentemente com o programa de leitura do curso HUM16², o livro resenhado parte da obra “Ética a Nicômaco”, um clássico de Aristóteles e a resenha recorre a conceitos centrais da obra “Crítica à razão prática”. Como você analisa as colocações do eminente professor, no que diz respeito ao questionamento da imposição de um código de ética e à necessidade de se considerar a autonomia do sujeito ético?

Considere a coletânea de textos abaixo.

² Disciplina ministrada no curso de graduação em Engenharia no Instituto Tecnológico de Aeronáutica em São José dos Campos.



Texto I “Adorno e Horkheimer relêem a saga de Ulisses, a narrativa épica de Homero, como a história premonitória da evolução do sujeito que deve passar pelo aprendizado de inúmeras renúncias, para conseguir manter-se vivo, para se conservar a si mesmo. O triunfo de Ulisses sobre as sereias tem um significado alegórico: ao pedir para ser amarrado no mastro para não ser seduzido pelo canto das sereias, Ulisses se transforma na imagem exata da auto-repressão, condição necessária da transformação de si , para chegar a Ítaca e aí conseguir reapropriar-se da

realidade, da esposa e do filho, isto é, para conseguir constituir-se em sujeito adulto com uma identidade assegurada. Sucumbir à sedução dessa felicidade também significa desistir da individualização e, portanto, arriscar a própria existência: os viajantes que se entregaram às sereias foram por elas devorados” (Gagnebin, Jeanne Marie, “Resistir às sereias”, Revista Cult, 52, julho de 2003).

Texto II

“O romance Ensaio sobre a Cegueira de autoria do romancista, dramaturgo e poeta português José de Saramago conta a história da “treva branca” que acomete um motorista e vai se espalhar incontrolavelmente pela cidade e, em breve, uma multidão de cegos precisará aprender a viver de novo, em quarentena. “Só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são” é o significado desta parábola que incita o leitor a uma experiência imaginativa única, no esforço de recuperar a lucidez” (Arthur Nestrovski, contracapa do romance “Ensaio sobre a Cegueira”).

Texto III

“Todo mundo é ninguém” (Heidgger)

Texto V

“A onda de esperança mexeu nos corações e mentes atormentados com o desastre da globalização. Caiu a ficha: fomos todos enganados. A nova era de consumo que surgiria no mundo inteiro virou pó – ou melhor, dívidas. Neo-liberalismo? Deus nos livre. E o brasileiro, que pensou que poderia ter tudo o que os americanos usufruíam, caiu de cabeça no endividamento, acordando para a necessidade de ensaiar uma importante mudança de valores. Reflexos dessa mudança se fazem perceber na sociedade brasileira que volta a reencontrar o prazer das coisas simples – estar com

amigos, trabalhar no que gosta, cozinhar, curtir filhos, família, a casa, o jardim. Isso aparece claramente num estudo inédito realizado no Brasil sob a coordenação da Agência de Marketing, Sonhos de Consumo em Tempos de Mudança*. O estudo mostra que o modelo convencional e sucesso pessoal, baseado em êxito financeiro, tende a ser atacado e estigmatizado. Jovens deixam de considerar carreiras financeiramente promissoras para sonhar com vidas mais modestas, longe do stress e da agressividade dos grandes centros urbanos. Revela que o brasileiro busca um modelo de vida e de felicidade mais acessível, menos dependente do dinheiro, de consumo e de aquisições materiais – o que indica que muitos itens de consumo ganham significados novos e outros perdem sua força habitual. Constata que há, sem dúvida, um processo de avaliação mais crítico e exigente de todos os itens e marcas de consumo. Nesse processo, as marcas com história, simbologia ou comportamento mais atacáveis são abandonadas até com certo prazer” (Célia Chaim, O Sonho mudou, Revista Isto É, 27.08.2003)

Texto VI

American Society of Mechanical Engineers (ASME) vs. Hydrolevel Corp.: In 1971, McDonnell and Miller, an engineering firm, used an interpretation of an ASME code to undermine a boiler control device competitor, Hydrolevel Corp. As a result, Hydrolevel sued McDonnell and Miller, the Hartford steam Boiler Inspection and Insurance Company, and ASME on the basis of restraint of trade. In the ensuing trial, which went all the way up to the U.S. Supreme Court, Hydrolevel's lawyers argued that two key ASME subcommittee members acted not only on the conflicting self-interest of their companies, but also in violation of the Sherman Anti-Trust Act. The case of ASME vs. Hydrolevel Corp. shows how easily individuals, companies, and professional societies can find themselves embroiled in expensive legal battles that tarnish the reputation of the engineering profession as a whole. The case is appropriate for all engineering upper-level curricula, for it discusses not only conflicts of interest and various engineering codes of ethics, but also illustrates the roles of engineers within their professional societies (Engineering Ethics: The Professional Challenge).

Questão2

A coletânea de textos acima transcrita faz referência à coragem de que o homem contemporâneo tem de se munir para dar sentido a sua vida: ser não se deixar seduzir pelos cantos das sereias do utilitarismo, ceticismo, do hedonismo e ser capaz de enxergar quando todos estão cegos, para não ser ninguém. Como você acha que devemos proceder para realizar essa intransferível tarefa do homem? Que conceitos kantianos estão presentes nos textos sobre Adorno e sobre Saramago?

FASE3a Discussão e anotações na resenha da obra “Os Dez Mandamentos da Ética”

Nesta terceira fase da segunda aplicação da atividade de leitura e produção textual proposta por esta dissertação, as alunas procederam à discussão completando anotações já feitas durante a leitura da resenha. Elas também responderam às questões propostas. A seguir, transcrevem-se as anotações realizadas por A5 durante a leitura e discussão da resenha “Um guia pré-moderno para o bem”.

FAI - 09/11/06

UM GUIA PRÉ-MODERNO PARA O BEM

"Os Dez Mandamentos da Ética" parte de Aristóteles para discutir os conceitos de certo e errado, mas ignora as reflexões de Maquiavel, Kant e Descartes sobre o tema." (Renato Janine Ribeiro)

Fernando Henrique Cardoso, o mais destacado intelectual tucano, falou constantemente sobre ética e política durante os seus mandatos presidenciais [1995-2002]. Usava Max Weber e se referia à ética da responsabilidade, que seus detratores assimilavam a uma ética com desconto. Não citava Maquiavel, que em última análise inspira Weber, pela simples razão de que o pensador italiano goza injustamente de má fama. Gabriel Chalita, secretário da Educação do Estado de São Paulo, publica agora um livro sobre ética, todo ele baseado em Aristóteles [384-322 a.C.]. Mas o contraste não podia ser maior, entre a ética moderna falada pelo ex-presidente e a ética antiga reescrita pelo educador, embora ambos sejam tucanos. Chalita expõe longamente e com clareza a "Ética a Nicômaco", que o pensador grego destinou a seu filho. É, pois, um trabalho de pedagogo. Mas cabe a pergunta: a ética aristotélica é adequada para a educação atual? Constitui uma boa base para pensar as escolhas em nossos dias?

"Verdade absoluta"

Falta, neste livro, uma definição do que é "bem". Essa palavra é presumida de ponta a ponta como também é presumido que exista uma "verdade absoluta" (pág. 100), o que dificilmente um filósofo de nossos dias admitiria, ou que "as verdades científicas" expressem "a essência e o comportamento das coisas" (pág. 138), o que tampouco um cientista aceitaria.

O autor assim não pergunta o que é o bem. Parece supor um consenso a seu respeito. Discute as escolhas, elogia o meio-termo, defende a amizade. Nada de que discordemos. Mas disso resulta um guia insuficiente para as questões de hoje, em especial porque esse livro não problematiza as boas intenções.

Dai um certo tom de prédica, mais que de questionamento, nessa ética. Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo e na opacidade do mundo. Este é opaco, porque desconhecemos para onde ele irá. Agimos sob uma luz turva. Ignoramos em que resultarão nossos atos.

E sabemos que boas intenções geram maus resultados, até do ponto de vista ético. Por isso, desde o fim da Idade Média, há uma consciência de que a simples exortação à ação equilibrada, nos termos de Aristóteles e de Tomás de Aquino, de pouco serve.

Além disso, a pessoa moderna é autônoma. Para esse ser "condenado à liberdade" (Sartre), que somos nós, não tem cabimento uma ética de dez mandamentos, como a que propõe Chalita. Até podemos seguir esses dez pontos, mas bastará isso para sermos éticos? Podemos ser éticos sem uma forte dúvida sobre o certo e errado, o bom e o mau? O que quer que pensemos de Kant, o cerne de sua ética é mais válido hoje do que o Aristóteles aqui invocado. Insisto na autonomia do sujeito ético. Ela se expressa na regra de que cada um escolha livremente como agir, sob uma só condição: que todo ato seu signifique a proclamação de que todo e qualquer homem deva agir do mesmo modo. Podemos divergir dos detalhes da formulação kantiana, mas essa tese é forte. Implica que não haja mapa prévio do certo e do errado. Coloca-nos diante de nossa responsabilidade. Mas a condiciona a um princípio fortíssimo, o da igualdade e reciprocidade entre os homens. Se mato, furto ou furo fila, autorizo todos os demais a matar(-me), a furtar(-me) e a furar(-me) a fila. Os valores éticos, que Chalita não questiona, ele também os aplica à política. Entendo que sua prédica cause sucesso. "As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência."

Descarte

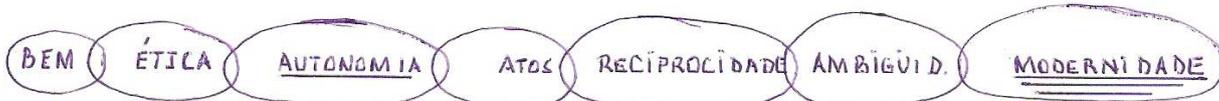
Mas me impressiona como está alheia à discussão dos últimos 500 anos e não só por sua definição da ciência, já citada. Há uma grande distância entre o que dizia Fernando Henrique Cardoso, citando Weber, e o que diz o responsável pela educação paulista. Aqui, não há problematização dos elos entre ética e política. É só aplicar a primeira à segunda. Mas, para tanto, é preciso descartar o que se pensou sobre ética e política desde a Renascença.

As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência. Mas, contra esses inegáveis males, não adianta postular uma ética que suponha o bem, sem interrogar sua ambigüidade. A modernidade nasce, séculos atrás, de uma série de dúvidas. "O que é o bem?" é uma delas. Maquiavel, mostrando como a boa intenção pode resultar em males, Descartes, questionando as evidências dos sentidos, e Kant, exortando-nos a "ousar saber", romperam com um universo transparente de valores que nos bastaria identificar e seguir. Uma ética para nossos dias não pode esquecer a modernidade.

Renato Janine Ribeiro é professor de ética e filosofia política na Usp. - Os Dez Mandamentos da Ética - 224 págs., R\$ 25,00 - de Gabriel Chalita. Ed. Nova Fronteira

Questão 1.

A resenha acima transcrita é de autoria do doutor Renato Janine Ribeiro, professor emérito de ética e filosofia política da USP, sobre a obra "Os Dez Mandamentos da Ética", do secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita. Coincidentemente com o programa de leitura do curso HUM16, o livro resenhado parte da obra "Ética a Nicômaco", um clássico de Aristóteles e a resenha recorre a conceitos centrais da obra "Crítica à razão prática". Como você analisa as colocações do eminente professor, no que diz respeito ao questionamento da imposição de um código de ética e à necessidade de se considerar a autonomia do sujeito ético?



ARISTÓTELES!

autonomia que temos como seres livres mal utilizada.

não pensa - mas nas consequências dos nossos atos.

nosso atos seriam adotados por todos?

paramos para questionar a "AMBIGÜIDADE" dos nossos atos?

(???)

Note-se expressões que A5 considerou relevantes em suas sintéticas anotações, expressões estas que remetem ao conceito de bem, ética, autonomia, liberdade, modernidade. Na passagem em que a resenha menciona Aristóteles, A5, coloca um ponto de exclamação parecendo estar resgatando Aristóteles em suas anotações anteriores, quando da leitura da primeira resenha. Essa anotação sugere que A5 esteja fazendo uma *hypomnémata* da *hyponmémata* da resenha lida na primeira aplicação da atividade.

Observem-se os registros paralelos, realizados no momento em que o texto foi discutido em sala de aula e em que as questões propostas foram discutidas e respondidas; note-se como eles apresentam pontos significativos sobre o conceito de ética: a compreensão de liberdade, individualidade, justiça, igualdade, autonomia.

A5 destaca o conceito de autonomia do indivíduo em suas anotações, confirmando por meio de frases assertivas: “Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo...” e “... a pessoa moderna é autônoma”. A reprodução desses fragmentos da resenha demonstra que a aluna valeu-se dos conceitos mencionados pelo autor porque os mesmos foram significativos na construção do próprio conceito.

Acompanhando as anotações de A5, realizadas paralelamente à leitura da resenha, verifica-se a efetiva presença dos *hypomnémata*, os quais possibilitaram num momento posterior à leitura, a construção de novos conceitos de sua autoria. Confere-se por meio dessa fase de produção, que A5 adaptou o conteúdo do texto filosófico para constituir sua argumentação.

Quando A5 se apropria do texto filosófico, demonstra, por meio dos intertextos e transposições, que os conceitos começam a fazer sentido para ela, permitindo-nos afirmar que ela esteja passando por um processo de subjetivação escrita, uma vez que ela incorpora novos conceitos e os desloca para a fábula e conseqüentemente para a vida real.

Quando A5 declara que “A autonomia que temos como seres livres, muitas vezes não é bem utilizada...” ou “...não gostaríamos de receber dos outros a mesma atitude adotada por nós...” ela demonstra que leu, compreendeu e se apropriou dos novos conceitos apreendidos por meio da resenha, a qual enfatiza questões relevantes como a autonomia do indivíduo, a ética e a modernidade, o princípio de igualdade e reciprocidade, entre outros.

Ao considerar tais questões, a aluna não só comprova que houve uma transposição do texto filosófico para a sua escrita, como resgata em Sêneca a prática da escrita de si, que segundo Foucault, não deve ser dissociada da leitura. Ambas as ocupações devem ser recorridas alternadamente por não ser possível tudo tirar de si próprio.

A5, em T3, revela que a escrita implica leitura porque o auxílio dos outros na compreensão dos fatos da vida é necessário. Percebe-se então que a aluna faz da escrita uma maneira de recolher a leitura feita, que segundo Sêneca é um exercício da razão.

FASE4a Leitura da fábula “O Leão, o Lobo e a Raposa” e redação de um texto sobre a fábula lida.

Nesta quarta fase da 2ª aplicação da atividade de leitura e produção escrita, as alunas foram convidadas à leitura de uma nova fábula, desta vez, “O leão, o lobo e a raposa” de Esopo; de forma semelhante ao procedimento assumido nas fases4, os alunos redigiram, sem que houvesse quaisquer instruções específicas, um texto sobre o que fora lido.

Abaixo, segue transcrita a versão da fábula de Esopo utilizada pela atividade:

O LEÃO, O LOBO E A RAPOSA

Um velho leão estava doente no seu covil. Foram todos os animais visitá-lo, mas nenhum podia fazer nada por ele, e o leão sentia-se cada vez mais fraco.

- Já reparou, senhor Leão - disse o lobo um dia - que a raposa ainda não o veio visitar? Vê-se logo que não quer saber de si para nada, mas quando o senhor está de boa saúde não se cansa de lhe adular.

Aconteceu que a raposa ia a passar nessa altura e, ouvindo o que disse o lobo, espreitou com o focinho comprido para dentro do covil.

- Senhor, parece-me que o lobo não percebe nada do que se passa. Eu preocupo-me mais consigo do que todos os outros animais. Enquanto ele estava aqui de conversa, eu com tudo à procura de um remédio para si. Estou exausta.

- E encontraste alguma coisa? - perguntou o leão com mau modo.

- Claro que encontrei. Falei com um velho médico que sabe muito bem o que diz. E diz que o senhor se deve abafar com a pele de um lobo acabado de matar. É a única coisa que o vai pôr bom.

E antes que o lobo tivesse tempo de raciocinar, o leão levantou-se e matou-o para lhe tirar a pele.

- Ah! Ah! - riu a raposa - não é tão cedo que vai arranjar mais arranca-rabo, senhor Lobo.

Moral: Os intriguistas são vítimas de suas próprias intrigas.

Assim como fora constatado um deslocamento na leitura de A4, após o estudo da resenha “Ética à Nicômaco”, os alunos, nesta fase, reproduziram novos deslocamentos, verificado, dessa vez, por meio da leitura, discussão, anotações relativas à segunda resenha “Um guia pré-moderno para o bem” e também, por meio da interpretação de uma outra fábula: “O leão, o lobo e a raposa”.

Os dados da aluna⁵ serão codificados como T3A5 que significa Texto 3 escrito pela aluna 5.

Transcreve-se, a seguir, o excerto referente à interpretação de A5

E17

T3A5 – Os animais da fábula, não foram éticos. Primeiro o lobo fazendo intriga da raposa para o leão com o propósito de ressaltar a sua postura. Segundo a raposa para manter seu conceito, age de forma semelhante, premeditando a morte do lobo.

Na sociedade atual agimos de certa forma como animais. Às vezes ignorando as conseqüências dos nossos atos e/ou por outras vezes premeditando os resultados. Essa atitude mostra que não agimos eticamente, pois agimos de forma individual e conseqüentemente, muitos de nossos atos não seriam adotados por todos. Não gostaríamos de receber dos outros a mesma atitude adotada por nós e nem paramos para questionar a ambigüidade dessas nossas atitudes. A autonomia que temos como seres livres, muitas vezes não é bem utilizada, o que nos leva a agir sem pensar nas conseqüências dos nossos atos.

Observe-se, nesta fase de leitura da fábula “O leão, o lobo e a raposa”, também de Esopo, que diferentemente do ocorrido com a escrita sobre a fábula “A raposa e a cegonha”, A5 não se limita, simplesmente, a interpretá-la. Da mesma forma que demonstrou resgatar *hypomnématas* do caderno sobre a resenha da obra “Ética a Nicômaco”, ela resgata as anotações deixadas nas margens da resenha “Os Dez mandamentos da Ética” na FASE1a, para redigir o texto sobre a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”.

Note-se a profundidade reflexiva de seus argumentos, os quais também foram baseados no texto filosófico lido e discutido coletivamente.

2.2.1. O percurso ethopoiético de A6 em curso

Nesta fase procede a leitura de uma nova resenha, “Um guia pré-moderno para o bem”, escrita pelo professor doutor Renato Janine Ribeiro, também de fundamento filosófico sugerida como leitura, discussão e escrita aos alunos, conforme atividades realizadas na FASE2a.

Confira-se a resenha na página 109 desta pesquisa.

FASE3a: Discussão e anotações na resenha da obra “Os Dez Mandamentos da Ética”

Na Fase3a as alunas procederam à discussão da resenha completando anotações já realizadas durante sua leitura. Da mesma forma responderam ao

questionamento proposto.

Note-se, a seguir, as anotações que A6 efetuou durante os momentos de leitura e discussão coletiva em sala de aula sobre a resenha “Um guia pré-moderno para o bem”.

UM GUIA PRÉ-MODERNO PARA O BEM

"Os Dez Mandamentos da Ética" parte de Aristóteles para discutir os conceitos de certo e errado, mas ignora as reflexões de Maquiavel, Kant e Descartes sobre o tema." (Renato Janine Ribeiro)

Fernando Henrique Cardoso, o mais destacado intelectual tucano, falou constantemente sobre ética e política durante os seus mandatos presidenciais [1995-2002]. Usava Max Weber e se referia à ética da responsabilidade, que seus detratores assimilavam a uma ética com desconto. Não citava Maquiavel, que em última análise inspira Weber, pela simples razão de que o pensador italiano goza injustamente de má fama. Gabriel Chalita, secretário da Educação do Estado de São Paulo, publica agora um livro sobre ética, todo ele baseado em Aristóteles [384-322 a.C.]. Mas o contraste não podia ser maior, entre a ética moderna falada pelo ex-presidente e a ética antiga reescrita pelo educador, embora ambos sejam tucanos. Chalita expõe longamente e com clareza a "Ética a Nicômaco", que o pensador grego destinou a seu filho. É, pois, um trabalho de pedagogo. Mas cabe a pergunta: a ética aristotélica é adequada para a educação atual? Constitui uma boa base para pensar as escolhas em nossos dias?

"Verdade absoluta"

Falta, neste livro, uma definição do que é "bem". Essa palavra é presumida de ponta a ponta como também é presumido que exista uma "verdade absoluta" (pág. 100), o que dificilmente um filósofo de nossos dias admitiria, ou que "as verdades científicas" expressem "a essência e o comportamento das coisas" (pág. 138), o que tampouco um cientista aceitaria.

O autor assim não pergunta o que é o bem. Parece supor um consenso a seu respeito. Discute as escolhas, elogia o meio-termo, defende a amizade. Nada de que discordemos. Mas disso resulta um guia insuficiente para as questões de hoje, em especial porque esse livro não problematiza as boas intenções.

Daí um certo tom de prédica, mais que de questionamento, nessa ética. ¹ Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo e na opacidade do mundo. Este é opaco, porque desconhecemos para onde ele irá. Agimos sob uma luz turva. Ignoramos em que resultarão nossos atos.

E sabemos que boas intenções geram maus resultados, até do ponto de vista ético. Por isso, desde o fim da Idade Média, há uma consciência de que a simples exortação à ação equilibrada, nos termos de Aristóteles e de Tomás de Aquino, de pouco serve.

Além disso, ² a pessoa moderna é autônoma. Para esse ser "condenado à liberdade" (Sartre), que somos nós, não tem cabimento uma ética de dez mandamentos, como a que propõe Chalita. Até podemos seguir esses dez pontos, mas bastará isso para sermos éticos? Podemos ser éticos sem uma forte dúvida sobre o certo e errado, o bom e o mau? O que quer que pensemos de Kant, o cerne de sua ética é mais válido hoje do que o Aristóteles aqui invocado. Insisto na autonomia do sujeito ético. Ela se expressa na regra de que cada um escolha livremente como agir, sob uma só condição: que todo ato seu signifique a proclamação de que todo e qualquer homem deva agir do mesmo modo. ³ Podemos divergir dos detalhes da formulação kantiana, mas essa tese é forte. Implica que não haja mapa prévio do certo e do errado. Coloca-nos diante de nossa responsabilidade. Mas a condiciona a um princípio fortíssimo, o da igualdade e reciprocidade entre os homens. Se mato, furto ou furo fila, autorizo todos os demais a matar(-me), a furtar(-me) e a furar(-me a) fila. Os valores éticos, que Chalita não questiona, ele também os aplica à política. Entendo que sua prédica cause sucesso. "As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência."

Descarte

Mas me impressiona como está alheia à discussão dos últimos 500 anos e não só por sua definição da ciência, já citada. Há uma grande distância entre o que dizia Fernando Henrique Cardoso, citando Weber, e o que diz o responsável pela educação paulista. Aqui, não há problematização dos elos entre ética e política. É só aplicar a primeira à segunda. Mas, para tanto, é preciso descartar o que se pensou sobre ética e política desde a Renascença.

As idéias de Gabriel Chalita caem em solo fértil, o de uma sociedade cansada de corrupção e sequiosa de decência. Mas, contra esses inegáveis males, não adianta postular uma ética que suponha o bem, sem interrogar sua ambigüidade. A modernidade nasce, séculos atrás, de uma série de dúvidas. "O que é o bem?" é uma delas. Maquiavel, mostrando como a boa intenção pode resultar em males, Descartes, questionando as evidências dos sentidos, e Kant, exortando-nos a "ousar saber", romperam com um universo transparente de valores que nos bastaria identificar e seguir. ⁴ Uma ética para nossos dias não pode esquecer a modernidade.

Renato Janine Ribeiro é professor de ética e filosofia política na Usp. - Os Dez Mandamentos da Ética - 224 págs., R\$ 25,00 - de Gabriel Chalita. Ed. Nova Fronteira

Questão 1.

A resenha acima transcrita é de autoria do doutor Renato Janine Ribeiro, professor emérito de ética e filosofia política da USP, sobre a obra "Os Dez Mandamentos da Ética", do secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita. Coincidentemente com o programa de leitura do curso HUM16, o livro resenhado parte da obra "Ética a Nicômaco", um clássico de Aristóteles e a resenha recorre a conceitos centrais da obra "Crítica à razão prática". Como você analisa as colocações do eminente professor, no que diz respeito ao questionamento da imposição de um código de ética e à necessidade de se considerar a autonomia do sujeito ético?

⁴ Nossa sociedade tem recebido informações rápidas vindo da tecnologia avançada. Devemos filtrar essas informações. A ética para os nossos dias deverá acompanhar esse avanço tecnológico de acordo com cada contexto social sem esquecer a modernidade.

① O indivíduo consciente e responsável por suas ações agirá com discernimento, liberdade e inteligência.

② O indivíduo moderno é capaz de tomar decisões com independência e liberdade, justamente por ele ser um cidadão consciente.

③ Certo e errado é algo relativo, pois implica valores e princípios morais, éticos e culturais. As diferenças devem ser respeitadas.

Observe-se, nesta etapa de trabalho, as anotações realizadas por A6 que, assim como A5 o fez, na resenha oferecida. Nota-se que à medida que seu breve registro se desenvolve, a aluna atribui à escrita o que segundo Foucault, revela-nos Epíteto: o exercício pessoal prevê meditação e treinamento. Mais uma vez, A6, em T3, parece comprovar o que nos expõe Foucault, fundamentado em Epíteto: “o exercício da escrita está associada ao exercício do pensamento”.

Confere-se, em seu texto, a primeira etapa da forma circular da constituição de si pela escrita, apresentado por Foucault, e que constitui momento essencial no processo. As anotações realizadas nesta etapa são destinadas à releitura, por ocasião da escrita, permitindo o resgate dessa leitura.

Analise-se as observações de A6 no texto que foi escaneado – realizadas no momento em que o texto foi lido e discutido em sala de aula.

Acompanhando-se suas anotações, é possível verificar que, na anotação à margem da resenha em que A6 declara que *O indivíduo consciente e responsável por suas ações agirá com discernimento, liberdade e inteligência*, ela remete, por meio do uso do número 1, como se fosse nota, ao texto filosófico que define uma ética moderna baseada na autonomia do indivíduo.

Da mesma forma, quando registra *O indivíduo moderno é capaz de tomar decisões com independência e liberdade...*, a aluna faz uso do número dois e redige uma paráfrase da passagem sublinhada na resenha oferecida em xérox.

Observe-se que A6 destaca na resenha do professor Renato Janine Ribeiro (ver xérox escaneado) por meio da marca “3” conceitos sobre certo e errado, valores, princípios morais e éticos, ressaltando que as diferenças devem ser respeitadas. A aluna lembra, como A5 assim o fez, conceitos apresentados em “Ética à Nicômaco”, demonstrando com isso que A6 também realiza um hypomnemata do hypomnemata da leitura efetuada na primeira aplicação da atividade.

FASE4a Leitura da fábula “O Leão, o Lobo e a Raposa” e redação de um texto sobre a fábula lida.

Assim como realizado anteriormente, os alunos foram convidados à leitura da fábula “O leão, o lobo e a raposa” e como atividade posterior, a redação

de um texto sobre o que fora lido. Desta forma, efetivou-se, novamente, a quarta fase da 2ª aplicação da atividade de leitura e produção escrita dos alunos.

Na página 117 da dissertação, apresenta-se transcrita a fábula de Esopo, “O leão, o lobo e a raposa”, utilizada pela atividade.

Transcreve-se a seguir o excerto referente a sua interpretação. Os dados desta aluna serão codificados como T3A6 que significa Texto 3 escrito pela aluna 6.

E18

T3A6 – Na minha opinião a atitude tanto do lobo quanto da raposa, não foi ética.

O lobo se envolve na intriga com o objetivo de se valorizar, pois ao desqualificar a atitude da raposa em não visitar o leão, se mostra superior e melhor.

A raposa para se defender, faz uso da sua liberdade de escolha e leva o lobo à morte.

Hoje, a sociedade nos “dá o direito”; a autonomia de resolver nossos problemas no individualismo, sendo nossa avalista quando praticamos a maldade para nos defender e eliminar o outro que nos fere. Ela, a sociedade, não nos estimula na busca de soluções para a construção de uma convivência justa e igualitária; portanto, de paz.

Observe-se, na FASE4a da aluna A6, os efeitos produzidos pela leitura do texto filosófico acompanhado das anotações.

Note-se em seu excerto, como A6 além de mencionar a discordância com a atitude antiética dos animais, com a prepotência do lobo, analisa a atitude da raposa pelo conceito da liberdade de escolha, mais especificamente, pelo mau uso da liberdade de escolha pela raposa.

Quando A6 expõe sua interpretação na produção textual, afirmando que *A raposa, para se defender, faz uso da sua liberdade de escolha e leva o lobo à morte*, ela nos remete diretamente à anotação por ela realizada na resenha do Professor Renato Janine Ribeiro sobre a passagem em que ele declara, “Uma ética moderna deve basear-se na autonomia do indivíduo”. Sobre essa passagem ela anotara: *O indivíduo consciente e responsável por suas ações agirá com discernimento, liberdade e inteligência.*

Da mesma forma, quando ela escreve, a partir de sua interpretação da fábula *Hoje a sociedade nos dá o direito de resolver nossos problemas no individualismo*, A6 remete-nos à passagem da resenha “Um guia pré-moderno para o bem”, segundo a qual “A pessoa moderna é autônoma”. Neste caso, como ocorreu da outra vez, por

ocasião da primeira aplicação da atividade, A6A resgata os *hypomnémata* que apresentara por ocasião da leitura do fragmento filosófico em questão. Sua anotação dessa passagem fora *O indivíduo moderno é capaz de tomar decisões com independência e liberdade justamente por dever ser cidadão consciente*. A anotação resgatada por ocasião da escrita completa o processo circular de que fala Foucault, a partir de Sêneca e Plutarco, e parece ter surtido o efeito ethopoiético de constituí-la como indivíduo ético, uma vez que inclui essa *hypomnémata* na reflexão de sua realidade para além da fábula:

É possível reconhecer pelo resgate de suas anotações que a leitura do texto filosófico produziu deslocamentos na sua leitura da fábula.

Ao adequar texto filosófico, fábula e realidade, A6 evidencia, assim como A5, a as transposições, mais especificamente, os resgates das anotações realizadas, comprovando que as leituras dos textos filosóficos promoveram um deslocamento nas interpretações das referidas alunas.

Transcrevendo-se, novamente, a passagem em que A6 declara *Hoje a sociedade nos dá o direito de resolver nossos problemas no individualismo, sendo nossa avalista quando praticamos a maldade para nos defender e eliminar o outro, que nos fere*, em tom de crítica à sociedade, e também a de A5 em que afirma: *“Na sociedade atual agimos de certa forma como os animais; às vezes ignoramos as conseqüências dos nossos atos... agimos de forma individual e muitos dos nossos atos não seriam adotados por todos”*, constatam-se, deslocamentos não só na interpretação das fábulas como na forma de abordá-las: ambas deixam de tecer dos questionamentos sobre os procedimentos dos outros e passam a se observarem a si mesmas em relação à sociedade. Esse deslocamento parece comprovar os efeitos dos *hypomnématas* na constituição dos sujeitos e da escrita como uma atividade de subjetivação no e pelo discurso. Esse processo de subjetivação por meio da escrita vem confirmar que a leitura e a produção escrita do texto transcendem as suas funções pedagógicas. Além do desenvolvimento dos processos de aprendizagem que lhes são próprios, a atividade da leitura e da escrita comprovam-se como potenciais para a constituição do indivíduo ético.

Ao transpuserem a memória do que foi lido e ouvido, na redação de um outro texto, e tendo promovido deslocamentos na reflexão sobre sua própria realidade, as alunas se revelam construir-se como sujeitos a caminho de se tornarem éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de onde partiu a presente dissertação constituiu a constatação de que, à diferença do que ocorre nos outros cursos de formação do ensino superior, no Curso Normal Superior – antigo curso Normal, posteriormente denominado de Magistério, que fazia parte do nível de ensino médio e que, hoje, faz parte do nível de ensino superior – não consta sistematicamente a disciplina de Ética.

Levantou-se como hipótese para que a ética não conste como disciplina nesse curso porque ela já é pressuposta no fazer docente.

A análise preliminar objetivava detectar no discurso produzido por alunos do Curso Normal Superior da Faculdade de Administração e Informática (FAI), situada na cidade de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais, indícios de que eles acreditavam que a ética era constitutiva do fazer docente e não encontrou esses indícios da hipótese da qual partira.

Buscou-se então, analisar na materialidade lingüística do discurso produzido por esses alunos a representação que fazem sobre ética.

Os resultados revelaram que os alunos do Curso Normal apresentaram como regularidade discursiva, isto é, como um dizer predominante, e que, portanto, conceituam ética como uma educação de base familiar: a chamada educação “de berço”. A análise da regularidade discursiva mais evidente do corpus composto de respostas a um questionário permite a conclusão de que as alunas do Curso Normal Superior detêm o conceito de ética como valores desenvolvidos na convivência familiar, no interior da instituição familiar. Não se trata, portanto, da educação no sentido de estudo sistemático e formal, desenvolvida pelo Aparelho Ideológico Escolar, mas a determinada, em alguma medida, pelo Aparelho Ideológico Familiar. Revelou-se também regular o conceito de ética como conjunto de valores a serem ensinados pelos familiares e, nesse sentido, os alunos demonstraram que detêm um conceito prescritivo, aristotélico de ética.

A análise do discurso dessas alunas revelou, também, uma regularidade discursiva no que diz respeito ao conceito que elas detêm sobre ética pela convivência com o “outro”. Demonstrou que compartilham a crença de uma ética constituída pela obediência a limites, exigidos pela sociedade a que pertencem e pelos valores e princípios que possuem.

O conceito de ética das alunas demonstrou também uma formação desenvolvida em uma sociedade mais abrangente; família, escola, igreja; revelando enfim, uma formação ideológica socialmente estabelecida.

Na regularidade discursiva das alunas, constata-se a existência de outros dizeres que se realizam sob o esquecimento número dois de ordem ideológica. Os alunos pensam que possuem um dizer próprio, quando, na verdade, reproduzem um discurso de “outros”, cujas características fazem constituir um conceito de ética determinado por uma memória discursiva do que seja viver em sociedade.

No que tange à análise da atividade de leitura de textos teóricos e de fábulas, os resultados da análise levam à conclusão de que os conceitos de caráter filosófico, contidos nos textos filosóficos lidos, debatidos e anotados em sala-de-aula, fundamentaram a leitura das fábulas propostas. Em outras palavras, os textos dos alunos, em que relatavam a interpretação das fábulas, apresentaram deslocamentos em relação às interpretações não precedidas de leituras de textos filosóficos. Por conseguinte, a análise permitiu verificar um deslocamento na constituição do conceito de ética por esses professores.

Após a realização da leitura das fábulas e escrita sobre a atitude dos animais e a leitura da resenha “Ética à Nicômaco” de Aristóteles, observa-se que na grande maioria das respostas, as idéias do texto filosófico estão presentes. A evidência de que as aulas constituíram-se um hypomnêmata, isto é, subsídios a serem posteriormente usados para a produção textual dos alunos pode ser conferida na análise das escritas realizadas nesta pesquisa. Essa produção textual subsidiada não deve ser entendida como composta de outros textos, no sentido de que conteria fragmentos.

As análises permitem algumas considerações enriquecedoras no processo de formação dos alunos-professores do Curso Normal.

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que os alunos conseguiram estabelecer uma analogia entre a fábula lida, a vida real e a teoria filosófica discutida e refletida coletivamente, evidenciando claramente a escrita dos hypomnêmata e as marcas de subjetividade, uma vez que o processo de escrita acaba por constituí-lo como sujeito.

Constatou-se ao realizar as análises, que as alunas não só demonstraram que houve uma transposição do texto filosófico para a sua escrita, como resgataram em

Sêneca a prática da escrita de si, que segundo Foucault, não deve ser dissociada da leitura.

As análises revelaram que a produção textual realizada pelos alunos implicou, segundo Sêneca um exercício da razão, uma vez que fizeram da atividade escrita uma maneira de recolher a leitura feita. Revelaram também a necessidade do auxílio dos outros, por não ser possível tudo tirar de si próprio.

Nesse momento de constituição do conceito de ética, a atividade de leitura se entrelaça com a escrita de si (leia-se construção de si), pois o texto dos alunos torna-se uma espécie de hypomnêmata de que fala Foucault, a partir de suas leituras de Sêneca e Plutarco; e serve como um adestramento deles próprios em direção ao ethos de que fala Foucault, a partir de suas leituras sobre Santo Antônio.

Os dados revelam que os conceitos de ética foram internalizados. Os alunos incorporaram os conceitos e revelam essa incorporação através da transposição da leitura filosófica para a realidade em que vivem.

Finalizando, é possível concluir que os alunos se valeram do que foi lido, ouvido, discutido e aprendido em sala-de-aula para se constituir, isto é, em alguma etapa do processo de leitura e escrita, houve como efeito a incorporação de outros discursos que passaram a fazer parte dos alunos por um processo de subjetivação.

Este estudo que ora se encerra teve como preocupação maior contribuir para a formação de professores de níveis de ensino básicos, cujas atribuições transcendem o de uma mera relação empregatícia, mas responde, intransferivelmente, pela formação integral de seus futuros alunos. Sob o ponto de vista do ensino de língua materna, pretendeu ratificar a importância do ensino de um gênero literário não tão presente nas salas de aula de séries iniciais como já o foi que é a fábula. Sob uma preocupação pela exploração de temas transdisciplinares, recomendado pelos PCN, a fábula é relevante para o desenvolvimento da fantasia infantil – tão necessária – e, ao mesmo tempo, oportuna para o desenvolvimento de valores éticos – tão imprescindíveis – para a sociedade moderna.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou.

ARANHA, M.L.de A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. *Filosofando – Introdução a Filosofia*. 2. ed. rev. Atual. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAGNO, M. *Linguística da norma (org.)*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARBISAN, L. et al. *O discurso pedagógico: a presença do outro*. Letras, UFSM, jan/jun,1996.

BRANDÃO, M.H.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentação dos temas transversais, ética. MEC/SEF 1997.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BROWN, A. L. Metacognitive Development and Reading. In: Spiro et al(eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N. J.:L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

BRUGGER, W. *Dicionário de Filosofia*. 2º ed, São Paulo: Editora Herder, 1969.

CAVALLARI, J. S. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. 2005. Tese (Doutorado, Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas.

CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia*. 12ª ed, São Paulo: Editora Ática, 1999.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O conto de fadas*. São Paulo, Ática: 2003.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I – A vontade de saber*. 16ª ed., Graal, 2005.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. 1. ed., Martins Fontes, São Paulo, 2004.

_____. (1994) *História da sexualidade II o uso dos prazeres*. R. Janeiro: Graal.

_____. *História da Sexualidade I -A Vontade de Saber*. São Paulo: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GREGOLIN, M. R. V. Onde o autor é leitor todos os caminhos se bifurcam. In: *Análise do Discurso: entornos do sentido*. Organizado por Maria do Rosário Valencise Gregolin et al.). Araraquara: UNESP/FCL, Laboratório Editorial: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 63-72.

GODÓI, M. L. N. *Redação de vestibular: para além de uma prova, a escrita de si e os efeitos dos comentários do corretor de textos*. 2006. Dissertação (Mestrado,

Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A.G. *O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos*. In: Lopes-Rossi, Maria A.G (Orgs) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LORENZETTI, J. P. *Ética à Nicômaco*, resenha disponível no site: www.consciencia.org/aristotelesjosemar.shtml acesso em 26-05-06.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação (C. P. Souza-e-Silva & D. Rocha, Trans.)*. São Paulo: Cortez, 2001. (Original publicado em 1998).

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* In: LAJOLO, Marisa (Org) *Em Aberto*. Brasília, ano 16, nº69, jan./mar. 1997.p.64-82.

MARTINS, A.C.S. *Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso*. Disponível no site: http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/Anexos/artigos/revista_v6_n1/15_artigos_linguagem.htm acesso em 29-08-06

ORLANDI, E. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

PAREDES SILVA, V.L. *Forma e Função nos gêneros de discurso*. São Paulo: Alfa 41 (n.ep), p.79-98, 1999.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani *et al.* Campinas: Unicamp. (ed. consultada: 1997).

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1985.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SARGENTINI, V. M. O. *Percurso Histórico da Análise do Discurso*. Revista Brasileira de Letras Ufscar, São Carlos SP, v. 1, p. 39-44, 1999.

SILVA, C.S.B.da. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade*. Dissertação de mestrado, UNESP, Marília, 1999. Disponível no site:

www.ced.ufsc.br/nova/Textos/LedaScheibe2001.htm acesso em 04-07-06

SIMÕES, Álvaro. *Um Método de Análise das Ações Políticas e Estratégicas*. Artigo de julho de 2003. Disponível no site: <http://www.hottopos.com/videtur23/alvaro.htm>. acesso em 07.02.07.

SMOLKA, N.. *Esopo: Fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1995.

SOLÉ, I. *Estratégia de leitura*, tradução de Claudia Schilleng g.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORIANO, Marc. *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris Flammarion, 1975.

UYENO, E.Y. *Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização*. In *Formação do profissional docente: contribuição de pesquisas em lingüística aplicada*. Cabral, Taubaté, 2006.

_____ *Escrita virtual e subjetividade: uma teleologia ascética*. In *Anais da Abralín 2005*.

_____ *Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, parrhesía e subjetividade*. Taubaté, SP: Unitau, 2005.

_____ *Jogos Imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de leitura*. Campinas, SP: IEL-Unicamp, 2005.

GALERIA DE FOTOS disponível no site:

<http://www.fai-mg.br/portal/paginas/index.php> acesso em 09-02-07.

Sites *sobre Fábulas*, disponível em:

www.portrasdasletras.com.br/pdt12/sub.php?op=artigos/docs/confabulandovalores

www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm acesso em 14-10-06.

DISPOSITIVOS LEGAIS:

ANFOPE, Boletim da ANFOPE, Campinas, SP, ano V, nº. 11, agosto 1999.

<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.

BRA SIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 115/99. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Brasília, 10 de Agosto de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 10 de Agosto de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto n. 3276. Brasília, 06 de dezembro de 1999.