



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

**AÇÃO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA E A
INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA COMUNICACIONAL**

**JOÃO PESSOA (PB)
2016**

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

**AÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA E A
INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA COMUNICACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Estudos Culturais, como exigência institucional para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edna Gusmão de Góes Brennand

**JOÃO PESSOA (PB)
2016**

A578a Anecleto, Úrsula Cunha.

Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional / Úrsula Cunha Anecleto.- João Pessoa, 2016.

163f. : il.

Orientadora: Edna Gusmão de Góes Brennand

Tese (Doutorado) - UFPB/CE

1. Educação e linguística. 2. Linguística comunicativa. 3. Pragmática linguística-comunicacional. 4. Esfera pública comunicativa. 5. Interação dialógica.

UFPB/BC

CDU: 37:801(043)

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

**AÇÃO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA E A
INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA VIRTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como exigência institucional para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 22/02/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.^a Edna Gusmão de Góes Brennand (PPGE/UFPB)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Simone Bueno Borges da Silva (PPGLinC/UFBA)
(Membro titular externo)

Prof. Dr. José Washington de Menezes Medeiros (MPGOA/UFPB)
(Membro titular externo)

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (PPGE/UFPB)
(Membro titular interno)



Prof. Dr.^a Bernardina Maria Juarezal Brite de Oliveira (MPGOA/UFPB)
(Membro titular interno)

AGRADECIMENTOS

*Deem graças ao Senhor porque ele é
bom; o seu amor dura para sempre.*

Salmos 118:1

A escrita, conforme sua natureza sociointeracionista, não representa o esforço de um sujeito individual. Dessa forma, a escrita desta tese nasceu a partir de importantes e significativas contribuições que tive durante minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal com diversas pessoas e instituições que contribuíram para a consolidação desse ato de pesquisa.

Consciente de minha limitação em listar o nome de todas as pessoas que colaboraram para meu crescimento intelectual e desenvolvimento de experiências essenciais à minha forma de entender o mundo e de nele atuar, agradeço:

A Deus, sobre todas as coisas, por sempre me amparar em todos os momentos, derramando ricas bênçãos em minha vida.

À minha orientadora, professora doutora Edna Brennand, muito além de minha gratidão, mas minha homenagem, por me propor novos desafios, me estimular e confiar na contribuição de minha pesquisa para os estudos em Educação. Os seus ensinamentos e a sua seriedade acadêmica apenas ratificam a sua competência.

Aos professores doutores Fernando Andrade, Ana Dorziat, Ricardo Lucena, Adelaide Alves, Elisa Gonsalves e Luiz Gonzaga pelas excelentes aulas, reflexões e desafios durante o curso de doutorado na UFPB.

Aos colegas de doutorado da turma 32, pela amizade, carinho, respeito e companheirismo. Aos colegas do grupo de pesquisa Cultura Digital, coordenado pelos professores Edna Brennand e Washington Medeiros, pelas contribuições acadêmicas proporcionadas a todos nós.

À querida amiga, professora doutora Fabiana Senna, por toda sua atenção, carinho e amizade durante esses anos de convivência em Jampa.

Ao meu esposo, Everton José Anacleto, e meu filho, Daniel Cunha Rêgo, por todo incentivo, amor e acolhimento em momentos de cansaço e desânimo. Aos meus pais, Lourival Cunha e Ermicelina Cunha, e aos meus irmãos, Damaris Lopes, Daniela Moreno e Lourival Cunha, por se orgulharem de minha trajetória acadêmico-profissional. Aos meus cunhados,

Rosevaldo Lopes e Joselito Moreno, pelas inúmeras caronas ao aeroporto internacional de Salvador. Aos meus sobrinhos, Arthur Lopes e Maria Eduarda Moreno, pela beleza que é aprender sempre!

Às queridas tias “corujas”, Simeia Brizola, Eunice Nascimento e Adauta Egger, por se orgulharem de mim e acreditarem em meu potencial não apenas para a realização deste trabalho, mas na possibilidade de oferecer uma educação com qualidade e reflexiva aos meus alunos.

À querida ex-diretora, mas eterna amiga, Maria Luiza da Silva Conceição, por sempre me apoiar em meus estudos e vibrar com meus resultados de pesquisa.

À querida professora doutora Carla Luzia Carneiro, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por sua amizade e disponibilidade para comigo. Suas reflexões a respeito dos estudos de Bakhtin muito me inspiraram neste trabalho.

Aos professores doutores que fizeram parte da banca de qualificação desta tese, em 2014, Simone Bueno e Washington Medeiros, pelas críticas e observações realizadas à pesquisa inicial; suas contribuições me ajudaram a reestruturar esta tese.

À querida amiga e colega Jane Mascarenhas, por sua disponibilidade em realizar inúmeras traduções para a língua inglesa dos textos produzidos por mim.

Aos membros da Primeira Igreja Batista de Feira de Santana (PIBFS), pelas orações constantes e incentivo para que alcançasse mais esse grau em minha vida acadêmica.

Aos meus queridos amigos, que entenderam a minha longa ausência em suas vidas, mas não me abandonaram, ao contrário, me incentivaram a continuar trilhando esse caminho.

Aos meus alunos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo carinho, incentivo e vibração com cada conquista realizada durante todo o curso de doutorado.

Acreditem, todos vocês fizeram com que a minha trajetória fosse possível!

Vem de ti, Senhor

Não tenho palavras pra agradecer tua bondade
Dia após dia me cercas com fidelidade
nunca me deixes esquecer
Que tudo o que tenho
Tudo o que sou
O que vier a ser
Vem de Ti, Senhor

Dependo de Ti
Preciso de Ti
Sozinho, nada posso fazer.
Descanso em Ti
Espero em Ti
Sozinho, nada posso fazer.

Nunca me deixes esquecer
Que tudo o que tenho
Tudo o que sou
O que vier a ser
vem de Ti, Senhor.

Grupo Diante do Trono

RESUMO

A pesquisa investiga bases teóricas para fundamentar estratégias de reestruturação das ações linguístico-comunicativas e processos de interação na esfera pública comunicacional no Ensino Superior. A investigação ancorou-se na Teoria do Agir Comunicativo do filósofo alemão Jürgen Habermas, e na Filosofia da Linguagem, do linguista Mikhail Bakhtin a partir das quais foram estudadas as bases da racionalidade comunicativa na teoria de Ação comunicativa e os fundamentos da teoria da enunciação. Partiu-se do pressuposto de que o Ensino Superior é o espaço privilegiado para desencadear ações discursivas e comunicativas cuja racionalidade pragmática facilite a formação de consensos entre falantes e ouvintes em busca de consensos. A tese fundamenta a constatação de que a universidade, enquanto esfera pública comunicacional fundamental para a sociedade, constitui-se em *lócus* privilegiado para a formação de sujeitos de linguagem, que interagem entre si a partir de ações linguísticas e comunicativas, que levam em conta a relação Pragmática Linguística e Comunicativa dos discursos. A metodologia utilizada para análise das obras escolhidas foi a Hermenêutica. Foi produzida um quadro de categorias basilares das obras de ambos os autores que guiou a exploração dos conceitos básicos e suas co-relações. O Estudo permitiu, pela interpretação, estabelecer correlações ancoradas na compreensão de como a linguagem-ação contribui para a ampliação da capacidade de compreensão de sentidos linguisticamente comunicáveis. A universidade foi tematizada como uma esfera pública comunicacional importante no contexto da sociedade em rede, por se constituir em um espaço adequado para a interação entre os diversos atores sociais que a constitui, de forma livre e democrática, com vistas a gerar o acordo entre eles, sempre a partir do melhor argumento. Para construir a abordagem de cunho teórico do estudo, foi definido como aporte metodológico a Hermenêutica, por se considerar, que essa abordagem permite a construção de uma reflexão crítica, ancorada na linguagem-ação. Foi possível evidenciar pelo estudo que os sujeitos educativos, no Ensino Superior, procuram desenvolver a capacidade de compreensão de sentidos linguisticamente comunicáveis. As análises realizadas a partir do quadro categorial propiciaram diálogos entre os dois autores com ênfase na compreensão dos atos de fala, concepções de língua-linguagem e competência comunicativa. Os resultados apontam que a linguagem na sociedade em rede assume uma dimensão que requer análises complexas para sua compreensão, uma vez que emergem de forma ampla novos espaços de debates, socialização de conhecimentos e, conseqüentemente, a necessidade de transformar de forma recorrente informações em conhecimento. Novas formas de comunicação exigem dos sujeitos a ampliação de sua capacidade de, através de ações linguístico-comunicativas, testarem pretensões de validade sobre o mundo e criarem espaços de diálogos, negociações e consensos. O estudo aponta de forma contundente que as ações linguísticas e comunicativas, além de contribuírem para formação de atos ideias de fala, desempenham um papel importante no processo de aprendizagem desenvolvido nas instituições de Ensino Superior. Essas ações se constituem em importantes mecanismos na formação do sujeito emancipado discursivamente, livre para interagir na esfera pública comunicacional a partir de padrões éticos e morais, fortalecendo ações discursivo-racional-dialógicas.

Palavras-chave: Pragmática Linguístico-Comunicacional. Competência linguístico-comunicativa. Esfera pública comunicativa. Interação dialógica.

ABSTRACT

The research investigates theoretical basis to support restructuring strategies of linguistic and communicative actions and interaction processes in the public communication in higher education. Research anchored in the Communicative Action Theory of the German philosopher Jürgen Habermas, and the philosophy of language, the linguist Mikhail Bakhtin where the foundations of communicative rationality in communicative action theory and the foundations of the theory of enunciation were studied. He started from the assumption that higher education is the privileged much space to trigger discursive and communicative actions whose pragmatic rationality facilitates consensus-building between speakers and listeners in search of consensus. The thesis substantiates the fact that the university, as fundamental communicational public sphere to society, constitutes a privileged locus for the formation of language subjects, interacting from linguistic and communicative actions, which take into account the relationship Pragmatic Language and Communicative speeches. The methodology used for analysis of selected works was the Hermeneutics. one basic categories framework of the works of both authors who guided exploration of the basic concepts and their co-relations was produced. The study allowed for the interpretation, establish correlations anchored in the understanding of how language-action contributes to increasing the capacity of understanding linguistically communicable way. The university was becoming known as a communicational public sphere important in the context of the network society, to constitute adequate space for interaction between the various social actors that is, free and democratic manner, in order to generate the agreement between them , always from the best argument. To build the theoretical, approach the study was defined as methodological approach to hermeneutics, as it was considered that this approach allows the construction of a critical reflection, anchored in language action. It became clear in the study that the educational subjects in higher education, seeking to develop the ability to understand linguistically communicable way. The analyzes from the categorical framework facilitated dialogue between the two authors with an emphasis on understanding of speech acts, language, concepts of language and communicative competence. The results show that the language in the network society takes on a dimension that requires complex analysis for his understanding, once they emerge broadly new spaces for debates, socialization skills, and consequently the need to transform recurrently information into knowledge. New forms of communication, require the subject to expand its capacity through linguistic and communicative actions, test validity claims about the world and create spaces of dialogue, negotiation and consensus. The study points out forcefully that the language and communicative actions and contribute to the formation of speech acts of ideas, play an important role in the learning process developed in higher education institutions. These actions constitute important mechanisms in the formation of the subject discursively emancipated, free to interact in the public sphere communication from ethical and moral standards, strengthening discursive-rational-dialogical actions.

Keywords: Pragmatic. Language-Comunicacional.Linguistic and communicative competence. Communicative public sphere. Dialogic interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Categorias de análise da pesquisa.	59
Figura 2 –	Relação entre os mundos objetivo, social e subjetivo	97
Figura 3 –	Características que contribuem na formação do sujeito discursivo- racional-dialógico.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Habermas e as racionalidades dos sujeitos.	67
Quadro 2 –	Razão e conhecimento (Horkheimer e Habermas).	70
Quadro 3 –	Tipos de discurso na teoria argumentativa habermasiana.	88
Quadro 4 –	Competência linguística (Chomsky) e competência comunicativa (Hymes).	114

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Uso da internet por região por pessoas com 10 anos ou mais, entre 2012-2013. 34
- Gráfico 2 – Evolução no número de matrículas e de concluintes (do total de estudantes, em milhões) no Ensino Superior. 35
- Gráfico 3 – Investimento global em P&D em termos absolutos e relativos em países e regiões selecionados (2007). 37
- Gráfico 4 – Variação semestral do nível de ocupação por setor de atividade, em 2013. 41

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Índice da ONU mede nível de desenvolvimento das tecnologias da 32
informação, entre 2011-2012.
- Tabela 2 – Posição do Brasil em relação à velocidade da internet banda larga no 33
mundo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
PLC	–	Pragmática Linguístico-Comunicacional
TAC	–	Teoria do Agir Comunicativo
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UNEB	–	Universidade do Estado da Bahia
UEFS	–	Universidade Estadual de Feira de Santana
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	–	Ministério da Educação
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PU	–	Pragmática Universal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
	Primeiras palavras	19
2	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	25
2.1	Delimitação do objeto	26
2.2	Sociedade em rede e esfera pública	26
2.2.1	O Brasil na Sociedade em Rede	31
2.2.2	O Ensino Superior no contexto da sociedade em rede	39
2.3	Os porquês e para que do caminho	46
2.3.1	Fundamentação metodológica: a hermenêutica enquanto método de pesquisa	49
2.3.1.1	Hermenêutica crítica habermasiana	49
2.4	Categorias de análise	59
3	LINGUAGEM COMO MEIO PARA A AÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA	61
3.1	Habermas e a linguagem como meio para a ação comunicativa	62
3.1.1	Ação comunicativa e ação estratégica: dois tipos de interação	66
3.1.1.1	Racionalidade técnico-instrumental: estudos a partir de Horkheimer e Weber	68
3.2	Bakhtin e a linguagem interacional	74
3.3	Habermas e Bakhtin: a construção do processo linguístico-comunicativo	81
3.4	O Ensino Superior como <i>locus</i> da ação linguístico-comunicativa	92
4	PRAGMÁTICA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA E A INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA COMUNICACIONAL	94
4.1	Entre os mundos habermasianos e bakhtinianos: uma percepção	95
4.2	Competência linguístico-comunicativa	103

4.2.1	Revisitando conceitos da Competência Comunicativa, estabelecendo contatos com a Teoria do Agir Comunicativo e a Filosofia da Linguagem	112
4.3	Esfera pública comunicacional e o sujeito discursivo-racional-dialógico	117
4.4	Pragmática Linguístico-Comunicativa	122
4.4.1	Linguagem-ação: retomando a TAC e a Filosofia da Linguagem	126
4.4.2	Linguagem e contexto: compreendendo os discursos na esfera pública comunicacional	128
4.4.4	Ensino Superior como esfera pública comunicacional e a emancipação discursiva do sujeito pós-convencional	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO	
	Parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP)	161



JÜRGEN HABERMAS



MIKHAIL BAKHTIN

INTRODUÇÃO

“[...] a teoria da acção comunicativa coloca-se a tarefa de procurar a razão embutida na prática comunicativa quotidiana e de reconstruir, a partir da base de validade do discurso, um conceito não reduzido de razão.”
(HABERMAS, 2010, p. 168)

“[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”
(BAKHTIN, 2010, p. 126)

Primeiras Palavras

Na efervescência do contexto espaço-temporal contemporâneo, com o desenvolvimento das tecnologias digitais e da internet, as relações sociais passaram a ser interconectadas e multidimensionais, resultando, assim, em uma **sociedade em rede**. Esse tipo de sociedade, assim denominada pelo sociólogo Manuel Castells (1999), apresenta como princípio norteador a interatividade, o que proporcionou o surgimento de redes horizontais de comunicação.

A morfologia dessas redes promoveu transformações sociais, tendo como fatores importantes a facilidade de acesso e a troca de informações entre as pessoas. Nessa conjuntura, a virtualidade e a interação são elementos constitutivos das práticas comunicativas cotidianas, o que gerou rompimento de fronteiras geográficas, culturais, educacionais etc. A sociedade em rede, ao permitir que diversos sujeitos possam conectar-se através das redes, oportuniza a participação social em esferas públicas. Contribui, também, para a troca de informações e, assim, para a construção do conhecimento.

Por se tratar da interligação de meios tecnológico-informacionais, a sociedade em rede possibilitou a modernização dos processos sociais e a otimização dos produtos, através de uma **cultura convergente**. Essa convergência propiciou não apenas transformações nas próprias tecnologias, mas também mercadológica, culturais, educacionais, sociais (JENKINS, 2009). Nesse sentido, a convergência incentiva os sujeitos a procurarem novas formas para obter informações e fazer novas conexões em sistemas tecnológicos integrados. Proporciona o crescimento no banco de dados digitais; potencializa o acesso à informação; amplia a cooperação entre os núcleos de produção de conhecimento (BRENNAND; BRENNAND, 2010).

A sociedade tecnológica e convergente do século XXI ampliou as possibilidades de o sujeito – de forma individual ou coletiva – participar das diversas **esferas públicas comunicativas**. A esfera pública é um espaço emergente, no qual interesses gerais são expostos, controvertidos, debatidos, criticados para, então, dar lugar a um julgamento, síntese ou consenso. Nesse sentido, nas **Instituições de Ensino Superior (IES)**, por serem esferas públicas, a participação dos sujeitos na construção e no compartilhamento de conhecimentos é estabelecida a partir de capacidades linguísticas e comunicativas.

As IES, enquanto local de produção e distribuição de ciência, arte, tecnologia, cultura etc., representam espaços privilegiados para o desenvolvimento de identidades pessoais, reprodução cultural e integração social. Para Habermas (1993), a ideia de universidade remete-nos ao princípio da configuração do espírito objetivo humano. Entretanto, no Ensino Superior, essa abrangência da formação humana tem se tornado inverossímil por sobrecarregar a autonomia da ciência ao atribuir-lhe o papel de formar homens livres e iguais, muitas vezes a partir, apenas, do conhecimento técnico-instrumental.

Notadamente, existem aspectos que influenciam a compreensão da sociedade em relação às funções do Ensino Superior. Nesse sentido, algumas práticas acadêmicas e de pesquisa transitam entre atender ao mercado profissional em uma perspectiva econômica do saber; implicar os alunos a posicionamentos críticos em relação a ideais de justiça social, liberdade, a partir do desenvolvimento científico-tecnológico; ao desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos participarem, reflexivamente, de espaços comunicativos.

Em vista disso, as IES, na atualidade, enfrentam um dilema em relação às suas funções educativas: da mercadorização do conhecimento às transformações acadêmicas que gerem sua contextualização social (SANTOS, 2011). Essa pluralidade de sentidos associada a esse nível de ensino, entre outros fatores, como a formação profissional, intelectual e cultural dos alunos, gerou uma crise em relação à emancipação discente no que tange a competências linguístico-comunicativas necessárias nos processos de interação nas esferas públicas.

Essa crise de sentido pela qual vive o Ensino Superior baseia-se no desengate entre o mundo das vivências sociais e o sistema burocrático dessa instituição, privando, dessa forma, o sujeito de sua soberania ordinária (HABERMAS, 1980). Nesse contexto de ressignificação das finalidades das IES, surgiu a motivação para esta pesquisa. Assim, o objeto desta investigação é fruto de meu¹ envolvimento com o campo da **Educação**, enquanto professora no curso de Letras Português, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e meus estudos sobre **Linguística Textual**², **interação e tecnologias digitais** em diferentes etapas e contextos.

¹ Apesar de no decorrer desta tese ter optado pela utilização do verbo na primeira pessoa do plural, nesse momento, por questões óbvias, foi utilizada a forma singular do discurso, pois os fatos aqui relatados são de ordem pessoal da autora.

² A **Linguística Textual** (LT) é uma subárea de **Linguística** que tem como objeto de estudo a produção, o processamento e a compreensão do texto. Nesse sentido, analisa estratégias sociocognitivas e interacionais em relação ao texto escrito ou falado. A LT parte da concepção de texto enquanto signo linguístico complexo (base

A partir de minhas pesquisas sobre comunicação mediada por tecnologias digitais (interação e tecnologias digitais), desenvolvidas no mestrado em Crítica Cultural (UNEB), na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Professores, foi percebida a necessidade de ampliar o estudo dessa temática, tendo em vista que alguns aspectos não foram contemplados na abordagem anterior, entre eles, características inerentes à linguagem que contemplassem a diversidade de comunicação presente na sociedade atual; elementos propulsores do discurso competente na sociedade em rede; aspectos das racionalidades dos sujeitos que os mobilizam ao produzirem textos cotidianos, elementos esses que contribuem para a liberdade comunicativa dos sujeitos.

Em vista disso, surgiu um novo horizonte a ser contemplado. E, para dar continuidade à pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2011, ampliou-se o aporte teórico utilizado até então. Dessa forma, comecei a estabelecer diálogos com outros autores, cujas teorias são centradas na linguagem e seus usos cotidianos: o filósofo da Linguagem, Mikhail Bakhtin, e o filósofo do Agir Comunicativo, Jürgen Habermas³.

O primeiro contato com esses filósofos ocorreu em períodos distintos. Mikhail Bakhtin, já durante a graduação em Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), concluída em 1995. No entanto, por ser um autor com teorias complexas, ele foi estudado de forma fragmentada, tendo como principal enfoque questões ligadas aos textos literários. Quanto a Jürgen Habermas, ao cursar uma Pós-Graduação *lato sensu* em Educação, na UNEB, concluída em 1999, aconteceu uma primeira aproximação com seu principal estudo: a Teoria do Agir Comunicativo. Entretanto, apesar desse anterior conhecimento sobre o autor, esse evento representou uma ação isolada e muito limitada para o entendimento de uma teoria tão vasta.

Nesse sentido, ao aproximar teorias tão importantes para o entendimento da ação discursiva entre as pessoas, esperamos que essas análises possam trazer contribuições que potencializem a discussão sobre características da linguagem, enquanto organismo social, que se efetivam através da ação comunicativa, levando-se em conta o caráter contextual e dialógico do uso linguístico. Por esse ângulo, como forma de contribuir para o debate aqui iniciado, propusemos como **tese** a seguinte assertiva: O Ensino Superior, enquanto esfera

gramatical e semiótica); ato de fala complexo (concepção pragmática); ação discursiva (base discursiva); meio para comunicação (base comunicacional); processos cognitivos (base cognitivista) e construção interacional de sentidos (base sociocognitivista-interacional) (KOCH, 2011).

³ As abordagens dos dois filósofos serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

pública comunicacional, constitui-se o *lócus* para a formação de sujeitos de linguagem, que interagem entre si a partir de ações linguísticas e comunicativas, que levem em conta a dimensão Pragmática Linguística e Comunicativa do discurso.

O problema de pesquisa deste estudo centrou-se em questionamentos sobre a linguagem e suas dimensões, a partir de racionalidades que dão suporte aos discursos dos sujeitos dentro de esferas públicas comunicacionais. Assim, seguindo essa orientação teórico-metodológica, apresentamos como **objetivo geral**: Investigar sobre pretensões de validade nos processos discursivos no Ensino Superior, a partir de comunicações veiculadas na esfera pública comunicacional.

Este trabalho, de natureza teórica, funda-se na reflexão sobre o processo discursivo no contexto das Instituições de Ensino Superior enquanto esfera pública comunicacional fundamental para a formação do falar e do agir de atores sociais. Teve como ponto de partida a **Teoria do Agir Comunicativo**, de Jürgen Habermas, e a **Filosofia da Linguagem**, de Mikhail Bakhtin. Para analisar a problemática pretendida, sua construção foi baseada em **cinco etapas** teórico-reflexivas.

No **capítulo 2**, denominado **Itinerário metodológico**, apresentamos os fundamentos contextuais e metodológicos que serviram de base para esta investigação. Nesse sentido, destacamos os estudos do sociólogo Manuel Castells sobre a sociedade em rede e destacamos aspectos do país a respeito do número de acesso e de permanência dos alunos nas instituições de Ensino Superior; a inclusão de pessoas no mercado de trabalho de acordo com setores econômicos; acesso às tecnologias digitais e à internet a partir de rede banda larga; a produção e a comunicação de ciência por Instituições de Ensino Superior dos eixos Norte e Sul, tendo como maior enfoque o cenário brasileiro nesse processo, fatos esses que evidenciaram a situação do Brasil em relação à sociedade em rede e às possibilidades de interação nesse novo espaço-tempo.

Ainda nesse capítulo, foi apresentada a metodologia que norteou a investigação. Como não poderia deixar de ser, os estudos habermasianos, nesta tese interligados à Filosofia da Linguagem bakhtiniana, centraram-se na perspectiva Hermenêutica, pois a partir desse método pretendemos a busca do sentido e da compreensão da problemática, não apenas a partir de uma razão universal, mas sim do processo histórico, das tradições e de elementos culturais, que fazem parte do mundo da vida.

A Hermenêutica tornou-se uma metodologia ideal para o estudo aqui proposta, pois tem como base uma reflexão crítica, fomentada por uma postura interacional, o que permitiu o estabelecimento de diálogos emergentes com diversos teóricos da linguagem. Dessa forma, compreendemos que a Hermenêutica habermasiana, resultado de uma guinada interpretativista, constituiu-se em uma alternativa metodológica importante para a compreensão do objeto desta pesquisa por apresentar a interpretação do fenômeno como uma ação e, assim, abrir horizontes para conexões e relações posteriores com outros fenômenos e/ou argumentos.

O **capítulo 3** é intitulado “**Linguagem como meio para a ação linguístico-comunicativa**”. Este capítulo apresenta o conceito-chave da Filosofia da Linguagem e da Teoria do Agir Comunicativo para o Ensino Superior: a linguagem. Inicialmente, as concepções de linguagem foram apresentadas de forma individual para esses teóricos para, em seguida, estabelecer uma interseção entre elas. Para isso, foram explicitados os estudos de Habermas e de Bakhtin sobre essa categoria e suas interlocuções com outros teóricos sobre esse assunto, entre eles John Austin, Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky; e as aproximações realizadas pela autora desta pesquisa com outros linguistas, a exemplo de Dell Hymes. Ampliando essa discussão, explicitamos os tipos de racionalidade que constituem as interações cotidianos dos sujeitos, tanto de forma monológica quanto dialógica, com maior destaque para a racionalidade comunicativa, a partir da explanação das ações que constituem a dinâmica de comunicação na esfera pública comunicacional: ações discursivas e ações comunicativas.

No **capítulo 4**, nomeado “**Pragmática Linguístico-Comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**”, com a finalidade de estabelecer as bases teóricas para a Pragmática Linguístico-Comunicativa, refletimos sobre as interações na esfera pública comunicacional, em especial nas IES, e a formação do **sujeito discursivo-racional-dialógico**: aquele que utiliza de forma competente a linguagem em contextos dos quais participa em suas inter-relações cotidianas, a partir da construção de pretensões de validade: correção, veracidade, sinceridade e compreensibilidade.

Em seguida, apresentamos a esfera pública comunicacional, espaço emergente, que se caracteriza pela liberdade discursiva de sujeitos comunicativos, que estruturam, racionalmente, seu pensamento, ideia, argumento, opinião. A participação do sujeito nessa esfera pública está vinculada à emergência de uma pragmática, que associa ações linguísticas

a ações comunicativas. A PLC perpassa pela pragmática universal habermasiana, superando-a. Dessa forma, parte de uma relação dos signos linguísticos com seus interlocutores, tendo como enfoque a interpretação e o emprego desses signos, dentro de contextos comunicativos.

Por fim, apresentamos as **Considerações Finais** acerca do tema desenvolvido, tendo em vista a discussão sobre a formação do sujeito discursivo-racional-dialógico no Ensino Superior, possibilitando sua participação em esferas públicas comunicacionais. Entendemos, então, que as pessoas, quando socializadas, se comunicam através da linguagem e não se torna possível evitar o uso dessa linguagem que está voltada para o entendimento mútuo, ocorrendo, assim, a ação comunicativa.

Dessa forma, no Ensino Superior, é necessário que os discursos veiculados em diversas esferas públicas sejam reconhecidos enquanto contextos enunciativos, superando a razão instrumental a partir de pragmáticas linguísticas e comunicativas, indispensáveis para satisfazer condições de um assentimento racional. Assim, apresentamos como pretensão de validade que as IES têm como um de seus papéis contribuir para a formação da **identidade pós-convencional** de seus alunos, pois, dessa forma, estará contribuindo com o processo de aprendizagem discente e, ainda, conectando o sujeito a meios interativos e linguísticos que estruturam esse espaço público na atualidade.

2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

“A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.”

(BAKHTIN, 2010, p. 36)

“Com a viragem da análise transcendental para a hermenêutica preparou-se o terreno para uma razão simbolicamente encarnada, inserida em contextos culturais, situada em termos históricos.”

(HABERMAS, 2010, p. 331)

2.1 Delimitação do objeto

O presente capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que nortearam esta investigação a partir de racionalidades preponderantes no sistema universitário na época atual e seus desdobramentos na sociedade em rede. Com essa finalidade, abordamos, inicialmente, a respeito da organização social brasileira em relação aos índices de desenvolvimento tecnológico e aos dados de inclusão educacional no Ensino Superior e no mercado de trabalho para, em seguida, problematizar o papel das Instituições de Ensino Superior na época atual.

No final do século XX e início do século XXI, com a emergência de uma nova fase político-econômico-social, existe uma transformação estrutural no mundo, de forma multidimensional, que se encontra associada à efervescência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas **tecnologias digitais**, gerando a **sociedade em rede** (CASTELLS, 1999). Esse modelo de sociedade tem estimulado reflexões acerca de seus significados e estruturas na ordem social vigente em diversas esferas em que os sujeitos participam em suas relações cotidianas, dentre elas mencionamos as instituições de Ensino Superior.

A revolução tecnológica atual ajudou a modificar a base material da sociedade, sendo a tecnologia um meio importante na aquisição, no armazenamento, no processamento e na distribuição da informação, reestruturando, por assim dizer, o sistema capitalista, que agora passou a ser também informacional porque a “produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia [...] dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos” (CASTELLS, 1999, p. 119). Logo, as tecnologias da comunicação se tornaram condição necessária para a emergência dessa nova sociedade interconectada por redes digitais, isto é, para uma sociedade em rede.

2.2 Sociedade em rede e esfera pública

As tecnologias digitais constituem-se enquanto produto humano e construção social e integram o mundo em redes globais de instrumentalidade, estabelecendo, assim, a sociedade em rede. Para o sociólogo Manuel Castells (2005), a sociedade em rede, de base tecnológica,

é fundamentada na microeletrônica e em redes digitais de computadores. Esse sistema de nós interligados “são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de *performance* para a rede” (CASTELLS, 2005, p. 20). Aspectos morfológicos marcam a base material dessa sociedade. Castells (1999) destaca que:

1. Informação é matéria-prima para a inserção de sujeitos na sociedade em rede.
2. Meios tecnológicos moldam a existência individual e coletiva das pessoas, embora não as determinem exclusivamente.
3. Redes facilitam a interação entre as pessoas, podendo ser implantadas em todos os tipos de processos e organizações, por meio tecnológico.
4. Redes facilitam a reconfiguração das informações veiculadas em/por diversas mídias.
5. Utilizadores das tecnologias digitais contribuem de forma ativa com a distribuição de informações, facilitada pela convergência tecnológica.

As redes tecnológicas digitais têm como características flexibilidade e adaptabilidade. Estabelecem-se como recurso indispensável para a sociedade em rede, pois transcendem fronteiras e integram as redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. Rede é “um conjunto de nós interconectados. A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela internet” (CASTELLS 2003, p. 7).

Assinalamos, então, que na sociedade atual existe uma estrutura baseada em fluxos (de informações, conhecimentos, etc.) que se interliga a diversos setores e sistemas, formando, dessa forma, redes comunicacionais, a exemplo de redes de telecomunicações, redes de transportes, redes de educação, redes de computadores etc. Como destaca Recuero (2009), dois elementos essenciais fazem parte das redes: **atores** (pessoas, instituições, grupos etc.) e **conexões** (interações ou laços sociais). Desse modo,

Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é

possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009, p. 24).

As redes ligam-se, portanto, “ao processo de democratização do saber, fazendo emergir novos espaços para a busca e o compartilhar de informações” (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 8). Ratificamos, no entanto, ser mais importante do que a existência das redes de comunicação as possibilidades de interação permitidas por elas, através de uma cultura tecnológica convergente e interacional. Entendemos, dessa forma, a transformação na área de comunicação do conhecimento como uma das características centrais da sociedade em rede. Nesse sentido,

[...] a comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto (CASTELLS, 2005, p. 23).

As tecnologias digitais possibilitam a difusão e/ou a transformação dos processos de comunicação, pois se relacionam ao homem, oportunizando ações comunicativas, de forma livre e democrática (CASTELLS, 2013). E por sua estrutura em rede, proporciona, então, a convergência tecnológica ou digital que “[...] permitiu um sistema integrado de formas de geração e processamento da informação com tecnologias de transmissão diversificadas e integradas” (BRENNAND; BRENNAND, 2010, p. 318).

A convergência tecnológica, ou seja, a migração de funções para um único dispositivo tecnológico fomenta “ambientes informacionais nos quais as transformações tecnológicas se expandem exponencialmente em função das condições de ampliação da capacidade de criação de interfaces entre campos tecnológicos diversos [...]” (BRENNAND; BRENNAND, 2010, p. 319). Como afirmam esses autores, a cultura convergente proporciona o crescimento dos bancos de dados digitais; introduz a distribuição de informação e de conhecimentos com padrões globais sem, contudo, comprometer o conhecimento local; amplia o grau de cooperação entre os núcleos locais etc.

Além disso, o fluxo de conteúdos através das mídias digitais, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação (JENKINS, 2009) também caracterizam essa cultura. Em síntese, “convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e

sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando” (JENKINS, 2009, p. 29).

Na sociedade em rede, a convergência representa uma transformação socioeconômico-cultural, tendo em vista que os sujeitos são incentivados a procurar novas formas para obter informações e fazer novas conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos. Isso representa que, nesse tipo de sociedade, o recurso econômico básico – os meios de produção – o capital monetário, os recursos naturais e a mão-de-obra são substituídos pelo capital intelectual. Esse modelo baseia-se na existência de um fluxo elevado de informações, flexível, sempre em mudança, sem fronteira e desterritorializado, pois não existem barreiras de tempo e de espaço no estabelecimento da comunicação entre as pessoas⁴.

No entanto, é importante destacar que, na sociedade em rede, “o paradigma da tecnologia da informação não evolui para seu fechamento como um sistema, mas rumo à abertura como uma rede de acessos múltiplos” (CASTELLS, 1999, p. 112). Logo, as novas formas de comunicação sem fios transcendem fronteiras, tornando a comunicação global, pois a sua lógica atinge diversos países, desenvolvendo-se devido ao poder integrador das redes globais de capital, bens, serviços, informação, ciência e tecnologia.

Embora as redes não incluam todas as pessoas, Castells (2005) enfatiza que elas afetam toda a humanidade, a partir de sua lógica de comunicação e pelas relações de poder que interagem nas redes globais de organizações sociais. Isso nos permite notar mudanças estruturais na sociabilidade entre as pessoas e, a partir disso, a formação de **indivíduos em rede** ou sujeitos interconectados que transitam entre diversos espaços públicos cotidianos. A internet, força motriz dessa sociedade, tornou-se, então, uma nova esfera pública, caracterizada pela liberdade de comunicação (CASTELLS, 2013).

Nessa mesma perspectiva, Habermas (1984) descreve a esfera pública como um espaço comunicativo entre esfera privada burguesa e o Estado. Para o filósofo, o sujeito só faz parte de uma esfera pública enquanto portador de opinião pública. Assim, o autor enfatiza que “o sujeito da esfera pública é o público enquanto portador da opinião pública: à sua função crítica é que se refere à ‘publicidade’ (Publizität) (HABERMAS, 1984, p.14), ou seja,

⁴ Apesar de mencionar a questão da acessibilidade ao conhecimento devido ao livre fluxo de informações na atualidade, é importante destacar que nem todas as pessoas, tanto de economias centrais quanto periféricas, têm assegurado seu ingresso às redes de conhecimento, devido a fatores econômicos, tecnológicos, ambientais, culturais, políticos, ideológicos, entre outros.

“o que é submetido ao julgamento do público ganha ‘publicidade’” (HABERMAS, 1984, p. 41).

Esses juízos interditados são chamados de “públicos” em vista de uma esfera pública que, indubitavelmente, tinha sido considerada uma esfera do poder público, mas que agora se dissociava deste como o fórum para onde se dirigiam as pessoas privadas a fim de obrigar o poder público a se legitimar perante a opinião pública. O *publicum* se transforma em público, o *subjectum* em sujeito, o destinatário da autoridade em seu contraente (HABERMAS, 1984, p. 40).

O surgimento de esferas públicas não se constitui em fato oriundo da sociedade interligada por redes digitais. Habermas (1984), em seu livro **Mudança estrutural da esfera pública**, retratou aspectos característicos dessa esfera desde o século XVIII. Um dos aspectos apresentados pelo filósofo diz respeito à aparente democratização desse espaço que, na verdade, era constituído pela burguesia, que “é o público que lê” (HABERMAS, 1984, p. 37). A esfera pública burguesa “pode ser entendida inicialmente como a esfera das pessoas privadas reunidas em um público” (HABERMAS, 1984, p. 42). As qualificações de um homem privado para ter acesso a essa esfera pública, nesse período, consistiam em propriedades econômicas e formação educacional.

A institucionalização da esfera pública no Estado de direito burguês apresentou-se a partir de contradições, pois, ao mesmo tempo que se projetava comunicação ao público, portanto, “em princípio, a todos os súditos; comumente, ela não atinge, assim, ‘o homem comum’, mas, se muito, ‘as camadas públicas’” (HABERMAS, 1984, p. 37). Dessa forma, grande parte da população permanecia excluída dos critérios apresentados para o acesso à esfera pública.

Na sociedade atual, existem sujeitos que não têm participação ativa em diversas esferas públicas cotidianas, apesar de esses espaços caracterizarem-se como ambientes abertos, onde diversos assuntos podem ser tematizados (a exemplo de normas comuns, entendimentos culturais, aspectos de identidade etc.). Isso porque, embora as redes afetem a humanidade devido às suas relações de poder, muitos sujeitos ainda estão excluídos dessa esfera pública. Afirmamos, no entanto, que “uma esfera pública, da qual certos grupos são excluídos, não é apenas, digamos, incompleta, muito mais, ela nem sequer é uma esfera pública” (HABERMAS, 1984, p. 105).

A sociedade em rede, então, é uma realidade que afeta não apenas o trabalho, o lazer dos indivíduos em particular, mas também outros setores da vida humana, a exemplo da comunicação, da cultura, da personalidade, isto é, a vida em sociedade de maneira geral. Isso ocorre devido ao acesso às informações em rede que se tornam públicas. Portanto, as esferas públicas representam ambientes de autonomia e de diálogo, regido a partir de argumentos racionais. Entretanto,

uma dimensão pública é, então, assegurada quando as condições econômicas e sociais oferecem as mesmas chances a todos para preencherem os critérios de acesso: exatamente conquistar as qualificações da autonomia privada que fazem o homem culto e proprietário (HABERMAS, 1984, p. 106).

Não obstante, a ação instrumental – que representa a atividade do homem sobre a natureza com o fim de obtenção do sucesso – tenta a ideologização das esferas públicas comunicacionais, a partir do trabalho técnico, e, assim, a não valorização do homem como ser de múltiplas linguagens e, por isso, agente comunicativo (sujeito da sociedade em rede). Em contrapartida, a ação comunicativa – que estabelece uma relação interpessoal, através de práticas discursivas – permite aos sujeitos participarem, de forma autônoma, de diversas esferas públicas, inclusive as comunicacionais.

2.2.1 O Brasil na Sociedade em Rede

No contexto da sociedade em rede, verificamos que o Brasil passa, embora ainda não de forma efetiva, por uma transição de modelo de organização social: de uma sociedade centrada na técnica (ação instrumental) para uma sociedade comunicativa, pós-industrial. Essa mudança de concepção social é demarcada a partir de diversos fatores. Em relação ao índice de desenvolvimento tecnológico, encontramos-nos na 62ª posição entre 157 países observados (**tabela 1**). O índice é composto por 11 variáveis, que medem acesso, uso e habilidades da população em relação à utilização das tecnologias da informação e comunicação, incluindo telefonia fixa, móvel e internet banda larga.

TABELA 1: Índice de desenvolvimento (ID) da ONU mede nível de desenvolvimento das tecnologias da informação, entre 2011-2012.

País	Ranking 2012	ID 2012	Ranking 2011	ID 2011
Coréia (rep.)	1	8,57	1	8,51
Suécia	2	8,45	2	8,41
Islândia	3	8,36	4	8,12
Dinamarca	4	8,35	3	8,18
Filândia	5	8,24	5	7,99
Noruega	6	8,13	6	7,97
Países Baixos	7	8,00	7	7,85
Reino Unido	8	7,98	11	7,63
Luxemburgo	9	7,93	9	7,73
Hong Kong (China)	10	7,92	10	7,66
Austrália	11	7,90	15	7,54
Japão	12	7,82	8	7,77
Suíça	13	7,78	12	7,63
Macau (China)	14	7,65	13	7,57
Cingapura	15	7,65	14	7,55
Nova Zelândia	16	7,64	18	7,31
Estados Unidos	17	7,53	16	7,35
França	18	7,53	19	7,26
Alemanha	19	7,46	17	7,33
Canadá	20	7,38	20	7,14
Áustria	21	7,36	21	7,10
Estônia	22	7,28	25	6,74
Irlanda do Norte	23	7,25	22	7,10
Malta	24	7,25	24	6,85
Bélgica	25	7,16	23	6,85
Uruguai	47	5,76	50	5,38
Chile	51	5,46	52	5,06
Argentina	53	5,36	53	5,06
Brasil	62	5,00	62	4,59
Colômbia	77	4,20	78	3,89
Venezuela	79	4,17	76	4,00
Burquina Faso	154	1,18	154	1,11
Chade	155	1,01	156	0,94
África Central	156	1,00	155	1,00
Nigéria	157	0,99	157	0,93

Fonte: Measuring the Information Society, 2013 (adaptada). Disponível em: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2015.

Quando observados apenas dois fatores de forma isolada da pesquisa anterior – velocidade da internet banda larga no Brasil e a habilidade de estudantes brasileiros em relação ao uso dessas tecnologias –, apontamos alguns indícios em relação à mudança de modelo de sociedade no país (de uma sociedade informacional para uma sociedade comunicativa) encontrar-se em estágio incipiente. De 136 países pesquisados, entre julho a setembro de 2015, encontramos-nos em 90º lugar no ranking. A **tabela 2** apresenta dados de pesquisa realizada pela consultoria norte-americana Akamai sobre velocidade da internet banda larga no mundo.

TABELA 2: Posição do Brasil em relação à velocidade da internet banda larga no mundo. Classificação dos países no continente americano.

Ranking global	País	Velocidade (Mbps)
12	<i>Estados Unidos</i>	11,5
21	<i>Canadá</i>	10,3
53	<i>Uruguai</i>	5,5
67	<i>Argentina</i>	4,2
69	<i>México</i>	4,1
70	<i>Chile</i>	4,1
79	<i>Peru</i>	3,6
80	<i>Equador</i>	3,6
87	<i>Colômbia</i>	3,4
90	<i>Brasil</i>	2,9
93	<i>Panamá</i>	2,9
95	<i>Costa Rica</i>	2,7
133	<i>Paraguai</i>	1,3
134	<i>Venezuela</i>	1,3
135	<i>Bolívia</i>	1,1

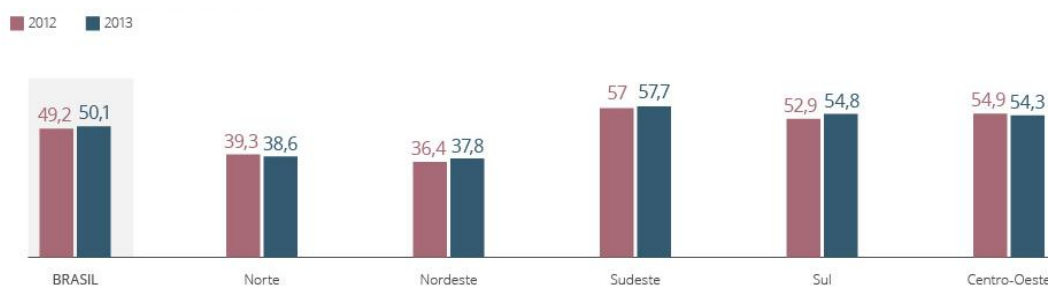
Fonte: Jornal Correio Braziliense, 2015 (adaptada). Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/01/16/interna_tecnologia,466727/brasil-esta-em-90-no-ranking-mundial-de-velocidade-da-internet.shtml. Acessado em: 29 de novembro de 2015.

Em relação à habilidade de navegação em sites e compreensão de leitura de textos na internet, também ocupamos uma posição não muito favorável para o desenvolvimento de uma sociedade comunicativa. Em relação a essas habilidades, de acordo com dados do relatório **Estudantes, computadores e aprendizagem: fazendo a conexão**, dos 31 países pesquisados, encontramos-nos na antepenúltima colocação. Esse estudo foi realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir de dados do

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), compreendendo o período de 2012-2015.

Outros dados oriundos de pesquisa de cunho nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados no **gráfico 1**, registram, no entanto, um aumento no número de acesso à internet entre 2012-2013. Mas, mesmo com avanço, é apresentado nessa pesquisa que 49,9% dos brasileiros, residentes principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, não têm acesso à internet regularmente e, assim, estão alijados de participação na sociedade em rede, representando, dessa forma, o fosso existente entre regiões do Brasil, em que alguns locais configuram-se enquanto *lócus* comunicativos em rede e outros como espaços da técnica.

GRÁFICO 1: Uso da internet por região por pessoas com 10 anos ou mais, entre 2012-2013.



Fonte: IBGE (2014). Disponível em: <http://www.edgarlisboa.com.br/noticias-2/mais-de-50-dos-brasileiros-estao-conectados-a-internet-diz-pnad/>. Acessado em 21 de setembro de 2014.

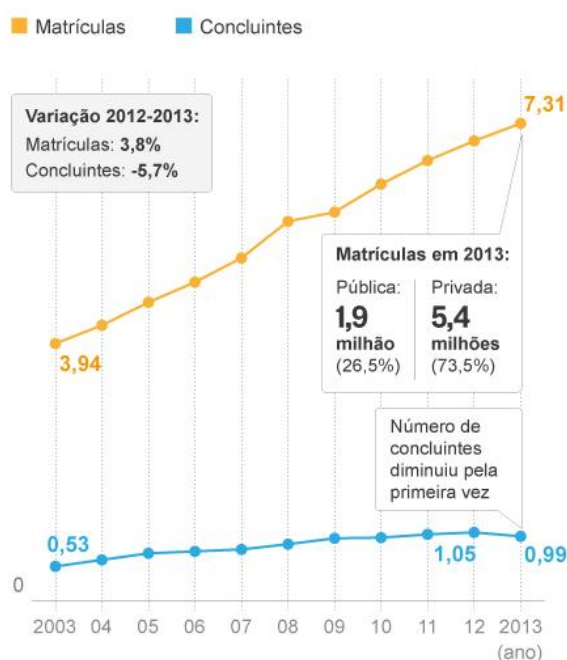
É possível inferir, então, a existência de uma desigualdade entre os estados brasileiros em relação ao acesso à rede de informação. Nesse contexto, notamos uma primazia dos estados do Sul e Sudeste, com maior acesso, e os do Norte e Nordeste, com menor acesso. Alguns indicadores educacionais do Brasil nos levam a apresentar uma primeira hipótese para essa diferença numérica em relação ao acesso tecnológico por regiões / estados: quanto maior o grau de escolarização do sujeito, maior a frequência de acesso às redes digitais.

Isto é: apesar do crescimento de 3,8% no contingente de matrículas na educação superior no período de 2012-2013⁵, o número de concluintes é negativo em 5,7% (**gráfico 2**).

⁵ Esses dados correspondem ao relatório técnico do Censo do Ensino Superior, divulgado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP / MEC). Ao consultar o site, verificamos que o último relatório divulgado compreende o período de 2012-2013. Por isso, esses são os dados utilizados nesta pesquisa.

Dados do Censo de Educação Superior 2013 (MEC / INEP) apontam que a taxa média de jovens de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram essa modalidade de ensino no Brasil é de 17,6%; no Norte e no Nordeste, esse indicador registra uma taxa mais baixa: 11,9%, o que não se torna, em todos os casos, uma taxa competitiva internacionalmente.

GRÁFICO 2: Evolução no número de matrículas e de concluintes (do total de estudantes, em milhões) no Ensino Superior.



FONTE: Censo de Educação Superior 2013 (MEC / INEP). Disponível em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/educacao/os-numeros-do-censo-da-educacao-superior-2013.html>. Acessado em: 21 de setembro de 2014.

Esses dados representam indícios de que o grau de escolaridade das pessoas influencia no número de acessos à internet. Assim, é possível pensar que quanto maior o número de pessoas com elevada taxa de escolarização, maior será a quantidade de utilizadores das redes digitais. Essa correlação (escolaridade e utilização da internet) é muito evidente no Brasil, que ainda se encontra em estágio inicial de inserção na cultura digital (vide **gráfico 1**).

Conquanto, “as instituições de ensino superior estão extraordinariamente bem colocadas para, explorando o fenômeno da mundialização, sanarem o ‘déficit de conhecimentos’ e enriquecerem o diálogo entre povos e entre culturas” (DELORS, 1998, p. 145). Mas, para isso, torna-se necessária a formação de redes de cooperação não apenas entre

as instituições acadêmicas que se encontram em regiões com maior desenvolvimento econômico, mas também uma cooperação Norte-Sul.

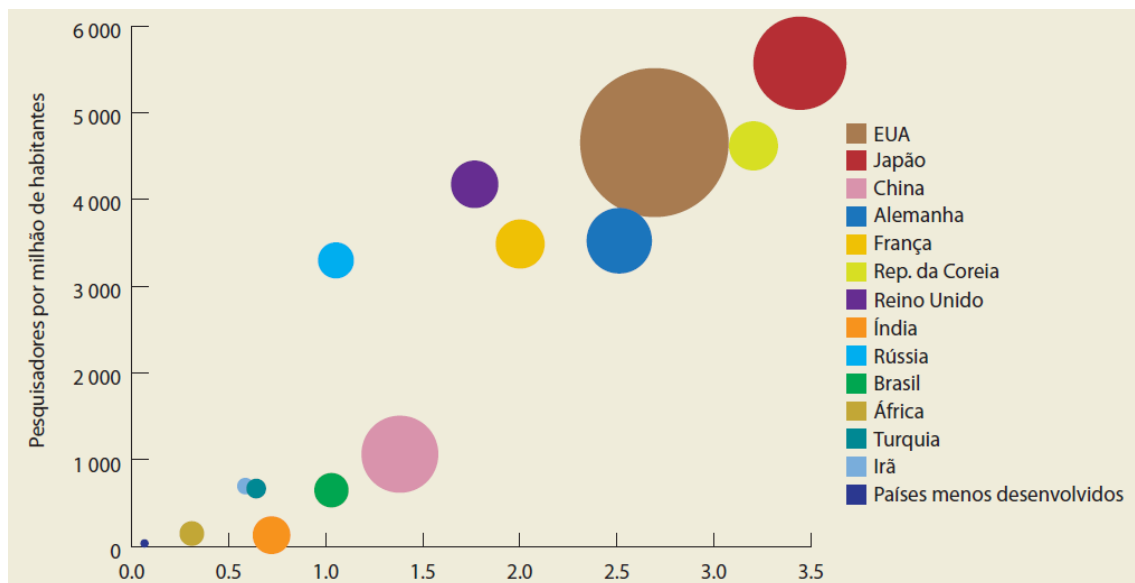
Sobre essa questão – produção e comunicação de ciência no Ensino Superior –, Castells (1999, p. 170) também assinala a existência de um desenvolvimento desigual em relação à produtividade científica e a efervescência das tecnologias, o que “deslocaliza a lógica da produção informacional de sua base nacional, e a desloca para redes globais, multilocalizadas”. O desempenho de uma determinada rede dependerá de dois atributos considerados fundamentais: conectividade (facilitação de comunicação sem ruídos entre seus componentes) e coerência (interesses compartilhados entre os objetivos da rede e de seus componentes). Assim,

a acessibilidade à informação codificada em torno do mundo está tendo um efeito radical na criação, acumulação e disseminação de conhecimento, enquanto proporciona, ao mesmo tempo, plataformas especializadas para o trabalho em rede por comunidades científicas que operam em nível global (UNESCO, 2010, p. 2).

No entanto, apesar de reconhecermos que a proliferação da informação digital e das tecnologias comunicacionais está modificando a imagem global, ainda existem disparidades em relação à produção de ciência entre países e regiões. Uma primeira exemplificação desse fato pode ser percebida a partir do gráfico de investimento global em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)⁶, em 2007.

⁶ Em relação à ciência, o último relatório divulgado pela UNESCO foi em 2010. Apesar de existir uma versão, publica em 2015, do Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos, esse se restringe a apresentar dados da Educação Básica, principalmente em relação à alfabetização de crianças, jovens e adultos, o que não se constitui foco de investigação nesta tese.

GRÁFICO 3: Investimento global em P&D em termos absolutos e relativos em países e regiões selecionados (2007).



FONTE: Relatório UNESCO 2010.

No Brasil, em 2007, existiam 124,9 mil pesquisadores. Esse número representa a proporção de 1,7% de pesquisadores no mundo, sendo a relação de 656,9 por milhão de habitantes. A participação mundial do Brasil em relação ao número de publicações científicas, em 2008, representou 2,7% da P&D, com um número total de 26.482 artigos científicos publicados em periódicos indexados pelo *Thomson Reuter's Science Citation Index*, fazendo do país o 13º maior produtor de ciência no mundo.

As áreas com maior número de publicações concentram em alguns campos específicos da ciência, tais como: agronomia e veterinária (3,07% do total mundial), física (2,04%), astronomia e ciência espacial (1,89%), microbiologia (1,89%) e ciências de plantas e animais (1,87%). Outro fator a ser destacado diz respeito ao impacto dos artigos originários do Brasil. Em 2007, 2,05 citações foram realizadas provenientes de artigos brasileiros após dois anos de publicação.

A análise do relatório da UNESCO 2010 evidencia que a disparidade nos níveis de desenvolvimento da ciência de um país para outro ainda continua marcante, mesmo com a disseminação de conhecimentos a partir das tecnologias digitais. No entanto, na sociedade em rede, esperávamos que essas tecnologias possibilitassem que o conhecimento codificado fosse acessível em todo o mundo, pois compreendemos que a produção e a disseminação do conhecimento, associadas ao desenvolvimento tecnológico são meios importantes para que as

empresas, as organizações, as instituições educacionais, centros de pesquisa etc. possam dialogar de forma mais igualitária.

Entretanto, existe concentração de produções científicas em países com maior desenvolvimento econômico, enquanto os países emergentes ainda não se apresentam de forma significativa no fator geração de conhecimento. Isto é, muitos países emergentes não se constituem **público** em relação à produção de conhecimento e, dessa maneira, não participam em condições de igualdade da **esfera pública comunicacional**, tendo em vista que não pertencem ao mesmo espaço na comunicação de ciência.

Apesar de ser notória a influência que as tecnologias digitais exercem na estrutura social em diversas áreas, alguns discursos reducionistas não equivalem ao seu real papel na economia global, tais quais o que relacionam a informação a poder. Essa ideologia permeia muitas ações de ensino nas Instituições de Ensino Superior na atualidade. Em alguns momentos, na produção de ciência, o fluxo de informação é mais valorizado (e difundido), centrando-se na ideia de produtividade do que na geração de conhecimentos. Como observou Hamelink (2004, p. 239),

a informação transforma-se numa fonte de poder apenas se a infra-estrutura necessária à sua produção, processamento, armazenamento, colheita e transporte estiver acessível e as pessoas tiverem conhecimentos para aplicar a informação à prática social e participarem da rede social através da qual a informação pode ser usada para aumentar os interesses de cada um.

Todavia, para a resolução de problemas que estão em evidência no mundo atual, não se torna necessário apenas que se amplie o leque de informações, mas sim que se desenvolva a capacidade de comunicação de conhecimentos entre os sujeitos, ou seja, que exista um redimensionamento na lógica socioeducacional moderna, que se fundamenta, geralmente, quase exclusivamente em uma razão técnico-instrumental, para a inclusão de pressupostos que atendam outro tipo de racionalidade.

Os desafios impostos às IES na sociedade em rede são diversos: que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências linguísticas e comunicativas para participarem de um mundo global e interagirem nele; que valorize a flexibilidade, criatividade e o sujeito capaz de encontrar soluções inovadoras; que enfatize a capacidade de compreensão e de aprendizagem de seus discentes e que contribua com o desenvolvimento de capacidades de falar sobre o mundo e agir nele.

Nesse sentido, é importante para o Ensino Superior, enquanto espaço de comunicação de conhecimento e desenvolvimento intelecto-profissional e cultural dos sujeitos, ampliar a democratização comunicativa, pois ela representa um ambiente primordial para a socialização das pessoas, através de um pensamento crítico-reflexivo, e para a articulação e a organização de saberes sociais e profissionais.

2.2.2 O Ensino Superior no contexto da sociedade em rede

Apesar de vivermos em muitos setores sociais de forma interconectada e convergente, na atualidade, estudos sobre o Ensino Superior apontam a predominância da racionalidade técnica. A racionalidade técnico-instrumental, por apresentar um caráter estratégico, centra-se, no processo educacional, na transmissão e acumulação de conhecimento e informação. Assim, tendo em vista o crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, não há mais dúvida de que essas situações modificam o modelo pedagógico e o papel do professor universitário (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008).

Conforme observa Chauí (1999), as IES têm se adaptado às exigências do mercado e, assim, vêm alterando seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, gerando, muitas vezes, uma separação cada vez maior entre a técnica e a teoria. Nesse contexto, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos para graduandos que necessitam entrar apressadamente num mercado de trabalho, sendo, portanto, a marca essencial do ensino a formação das capacidades laborais dos sujeitos.

A partir dessa ideia, a própria sociedade passa a flexibilizar o significado do Ensino Superior e o seu papel na formação sociocultural e intelectual dos sujeitos. Um exemplo disso, evidente em muitas Instituições de Ensino Superior brasileiras, diz respeito à relativização do regime de trabalho docente, do concurso público, da pesquisa, da extensão, adotando-se como alternativa os contratos temporários e flexíveis, a adaptação dos currículos de graduação e de pós-graduação apenas às necessidades profissionais do país.

Nessa conjuntura, no Ensino Superior, a lógica da globalização econômica tem regido demandas educacionais em relação aos currículos, formação de professores, produção de pesquisa etc., em busca de uma qualidade “definida como competência e excelência, cujo

critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social” (CHAUI, 1999, p. 3). Isso nos leva a perceber que

[...] os fenômenos gerais de socialização, da transmissão de saberes e da formação de uma vontade de integração social, através dos quais o "mundo da vida" se reproduz, continuam-se no interior da universidade apenas sob as condições, altamente artificiais, de um processo de aprendizagem científica programado para a obtenção de conhecimentos objectivos (HABERMAS, 1993, p. 114).

Então, “não há dúvida de que o mundo acadêmico deva envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia” (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 17). Nesse processo, a ciência e a tecnologia devem contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, o aumento do nível educacional e cultural e, também, para a criação de mais oportunidades de emprego e de maior qualificação dos recursos humanos (UNESCO, 2003).

No século XXI, devido à conexão em rede, vivemos a efervescência de uma ecologia da informação (DAVENPORT, 1998), economia do conhecimento (DRUCKER, 2001) e ecologia dos saberes (SANTOS, 2011). A primeira, diz respeito ao

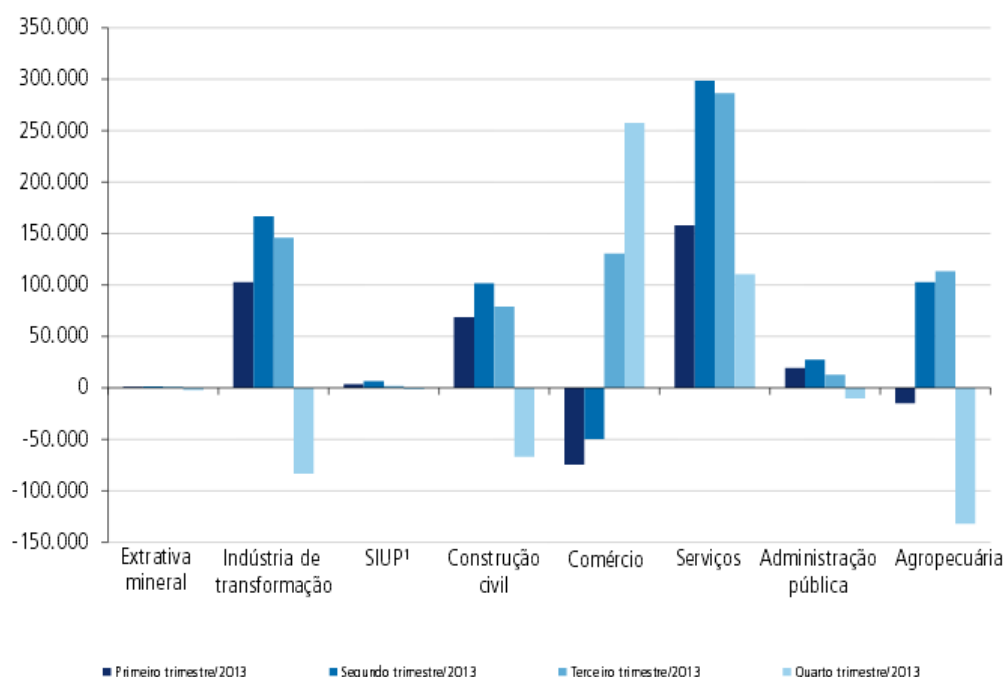
ambiente da informação em sua totalidade, levando em conta os valores e as crenças empresariais sobre a informação (cultura); como as pessoas realmente usam a informação e o que fazem com ela (comportamento e processos de trabalho); as armadilhas que podem interferir no intercâmbio de informações (política); e quais sistemas de informação já estão instalados apropriadamente (DAVENPORT, 1998, p. 12).

A **ecologia da informação** baseia-se na maneira como as pessoas criam, distribuem, compreendem e usam a informação. Essa se constitui em um primeiro estágio na estruturação da sociedade em rede. Já na **economia do conhecimento**, apresentada por Peter Drucker (2001), o recurso econômico básico – os meios de produção – deixa de ser o capital monetário, os recursos naturais (a terra) e a mão-de-obra para ser substituído pelo capital intelectual: o conhecimento. Esse estágio representa a ampliação da sociedade em rede. Assim, “os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os ‘trabalhadores do conhecimento’ [...] que sabem como alocar conhecimento para usos produtivos” (DRUCKER, 2001, p. 16).

Drucker enfatiza que a sociedade está dividida por uma nova dicotomia de valores e percepções estéticas, gerando os trabalhadores do conhecimento (em rede) e os trabalhadores

da técnica (informação). No Brasil, verificamos que essa dicotomia se faz presente, apesar de encontrar-se em estágio de mudança em algumas regiões e/ou estados. Para exemplificarmos essa afirmação, tomamos como base a empregabilidade no país em relação às áreas com maior índice de ocupação (**gráfico 4**). Esse dado se torna relevante nesta pesquisa tendo em vista que o Ensino Superior, uma esfera pública comunicacional que está inserida na sociedade em rede, tem como uma de suas funções contribuir, de forma efetiva, com a vida em sociedade e a carreira profissional de seus discentes.

GRÁFICO 4: Variação semestral do nível de ocupação por setor de atividade, em 2013.



FONTE: CAGED / MTE. Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt56_analise.pdf. Acessado em: 19 de novembro de 2015.

A partir dos dados do **gráfico 4**, ratificamos que o Brasil encontra-se em uma perspectiva de mudança de modelo de desenvolvimento econômico: de uma sociedade centrada na indústria e, por isso, prioritariamente técnica (informacional), para uma sociedade em rede (comunicativa). Esse fato, entretanto, não é realidade em todas as regiões do país, como já visto anteriormente neste capítulo.

Ao verificarmos o **gráfico 4**, ficou evidente que, em 2013, a indústria apresentou uma redução em sua participação no emprego, o que nos permitiu supor um período de desindustrialização no país, notada a partir da maior implementação das tecnologias digitais.

De acordo com Silva; Negri; Kubota (2006, p. 15), “o crescimento da produtividade e do emprego é altamente dependente do sucesso das empresas de serviços, que são importantes agentes do crescimento econômico recente de muitas economias [...]”.

Além disso, o setor de serviços está cada vez mais inovativo e intensivo em conhecimento, devido à “evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em grande parte desenvolvidas em empresas de serviços” (SILVA; NEGRI; KUBOTA, 2006, p. 15), necessitando, assim, de mão-de-obra mais especializada, pois essa representa fator decisivo de produção na economia do conhecimento. É realidade que, apesar da ampliação no número de vagas para o setor de serviços, ainda existe um número reduzido de profissionais qualificados para exercerem suas funções nesse setor.

Consideramos que, no momento de transição de uma sociedade técnico-industrial para uma sociedade em rede, é necessário se manter uma qualificação profissional que vá além da técnica. Com essa transição, também deve ser enfatizada uma nova estrutura de ensino e de pesquisa nas IES, tendo em vista que capacidades ligadas à competência linguístico-comunicativa de sujeitos são essenciais para o desenvolvimento de funções socioprofissionais.

Uma estratégia para essa ressignificação do papel do Ensino Superior na atualidade pode ser compreendida a partir da **ecologia de saberes** (SANTOS, 2011). Para Santos (2011), torna-se urgente que essa instituição, a partir de conhecimentos científicos e humanísticos, dialogue com outros saberes que circulam na sociedade, promovendo o intercâmbio entre o científico e o cotidiano das pessoas. Sobre isso, o autor enfatiza:

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (SANTOS, 2011, p. 76).

Assim, para transcender a dicotomia entre trabalhadores do conhecimento e trabalhadores da técnica, o que representa um dos desafios educacionais apresentados para o Ensino Superior na atualidade, deve levar-se em conta a convivência ativa entre saberes e o diálogo social dentro dessa esfera pública, pois, diante desse conjunto de mudanças, o mercado de trabalho e o perfil do emprego sofreram mudanças estruturais. Tornaram-se imprescindíveis cada vez mais dos trabalhadores a especialização contínua e o diálogo social

para que eles possam atender aos novos requisitos técnico-econômicos e socioculturais vigentes na era atual.

Dessa forma, na sociedade pós-industrial, esperamos que os sujeitos, para que possam inserir-se no mundo do trabalho e em outros espaços públicos, adquiram competências e desenvolvam habilidades linguísticas e comunicativas que são essenciais para a execução de atividades nesse novo espaço-tempo. Essas rápidas transformações sociais também afetam a educação superior, destinando a ela novos desafios, tais como: ser “o principal instrumento de transmissão de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade [...] e criadora de conhecimento” (KULLOK, 2001, p. 137), a partir de uma postura dialógica com diversos setores sociais.

O Ensino Superior não pode representar apenas o espaço de dominação de conteúdo já estabelecido no currículo acadêmico, nem ao menos ter como atribuição o dever de motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Portanto, é necessário articulá-lo com outras áreas do saber, tendo em vista que “uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

Para Habermas (1993, p. 127), as escolas superiores científicas deveriam

para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propicia de uma forma de pensamento científico [...] permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções, simultaneamente se enraízem no “mundo da vida”.

Tais funções do Ensino Superior apontadas por Habermas (formação crítica intelectual; reflexão sobre métodos e fundamentos; processo geral de socialização e formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura) também são apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394 / 96), capítulo IV, artigo 43, quando credita à Educação Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para isso, o Ensino Superior transformou-se em elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento, no aprendizado e na comunicação. E, assim, a natureza e o caráter dessa instituição devem transcender ao exercício da técnica e da teoria para a construção e divulgação de conhecimentos. Aliás, o não cumprimento dessas funções em muitas instituições de Ensino Superior é apresentado, por muitos autores, desde o final do século XX.

Jean Baudrillard (1981), por exemplo, em seu texto intitulado **O último tango de valor**⁷, apresenta reflexão relevante em relação à natureza e ao caráter das **IES** e a desvalorização dos diplomas universitários, devido a esses serem distribuídos “sem contrapartida de trabalho ‘real’, sem equivalência de saber” (BAUDRILLARD, 1981, p. 191).

⁷ Este texto faz parte da obra **Simulacros e simulação**, de Jean Baudrillard. Os dados completos da obra constam nas referências.

Em sua discussão, o autor salienta a desvinculação da reflexão científica aos saberes universitários, aproximando o trabalho acadêmico mais a execução técnica, algumas vezes não orquestrada. É possível perceber que “a Universidade continua a ser o lugar de uma iniciação desesperada à forma vazia do valor, e os que aí vivem desde há alguns anos conhecem esse trabalho estranho, o verdadeiro desespero do não trabalho, do não saber” (BAUDRILLARD, 1981, p. 192).

Ainda no século XX, Habermas, também refletindo sobre o Ensino Superior, de forma mais direta no texto **Ideia de universidade** e, tangencialmente, no livro **Técnica e ciência como ideologia**, apresenta tese semelhante à argumentação de Baudrillard em relação à construção do conhecimento no Ensino Superior. Apesar de reconhecer a importância da ação técnico-instrumental para o desenvolvimento de capacidades laborais, o filósofo argumenta que “não basta que um sistema social cumpra as condições da racionalidade técnica” (HABERMAS, 2006, p. 105).

Esperamos, também, nas IES, a criação de uma cultura científico-comunicativa, que não corresponde apenas ao “conteúdo informativo das teorias, mas a formação de um hábito reflexivo e ilustrado nos próprios teóricos” (HABERMAS, 2006, p. 130). A técnica, então, não pode ser defrontada apenas pela própria técnica: “cremos entender por ‘técnica’ a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objectivados” (HABERMAS, 2006, p. 101).

Sendo assim, “importa antes pôr em andamento uma discussão politicamente eficaz que consiga pôr em relação, de um modo racionalmente vinculante, o potencial social do saber e poder técnicos com o nosso saber e querer práticos” (HABERMAS, 2003, p. 105). Nesse sentido, a técnica e a prática ocupam espaços importantes no Ensino Superior, não sendo possível, para Habermas (2006), desvencilhar uma da outra sem existirem lacunas na formação do sujeito para o mundo do trabalho e sua vida social.

Assim, o filósofo explica que: “a aplicação da ciência na forma da técnica e a retro-aplicação dos progressos técnicos na investigação transformaram-se na substância do mundo do trabalho” (HABERMAS, 2003, p. 99). Devido a isso, “a investigação universitária já não pode hoje resguardar-se da esfera profissional sob o pretexto de que esta continuaria a ser ainda estranha à ciência” (HABERMAS, 2003, p. 99).

Dessa forma, tendo como base a necessidade de desenvolver capacidades técnicas e teóricas do sujeito universitário, apresentamos as seguintes **questões norteadoras**: como

pensar no Ensino Superior a partir de uma lógica que supere a racionalidade linear e instrumental predominante atualmente? Ao considerarmos que a sociedade em rede desterritorializa as fronteiras e promove nova concepção de temporalidade, quais competências linguísticas e comunicativas são essenciais ao sujeito egresso do Ensino Superior para inserir-se nessa conjuntura social da atualidade?

Pensar sobre essas questões se torna necessário para a compreensão de sociedade, ensino, conhecimento e comunicação que se pretende desenvolver nas Instituições de Ensino Superior e, como consequência, em sua integração à sociedade estrategicamente interligada por redes digitais.

2.3 Os porquês e para que do caminho

Buscas realizadas no Portal CAPES / SCIELO, compreendendo o período de 2012 a 2015, mostraram que pesquisas em nível de doutorado, entre elas dos autores Vasconcelos (2012), Zatti (2012) e Salvador (2012), abordam como uma das palavras-chave **linguagem, interação, esfera pública, sociedade em rede e tecnologias digitais**.

Verificamos, nesse Portal, que esses estudos estão ligados à área da Linguística e suas subáreas (Linguística Aplicada, Linguística Textual, Estudos dos Novos Letramentos etc.) e centrados nas relações comunicativas a partir da mediação das tecnologias sem, contudo, problematizar a linguagem enquanto forma de ação, dentro de contextos pragmáticos linguístico-comunicativos ou, mais precisamente, no campo da Educação, relacionando-se à Psicopedagogia ou à interação entre os sujeitos no espaço familiar.

Quando delimitamos a pesquisa incluindo as contribuições que os estudos da Filosofia da Linguagem bakhtiniana e da Teoria do Agir Comunicativo habermasiana proporcionaram, agora à área de Educação⁸, não encontramos nenhuma abordagem que pudesse contemplar a análise do objeto proposto nesta investigação. Vale ressaltar que nesse portal constam teses de doutorado que apresentam aspectos das teorias desses autores, no campo da Educação; entretanto, não de forma simultânea e associada às interações discursivas em esferas públicas.

Assim, este estudo constitui-se em uma abordagem inovadora e necessária, tendo em vista que as ações comunicativas na atualidade vêm assumindo outras configurações

⁸ Destacamos nesse momento a Educação por esta tese pertencer a essa área, na linha de pesquisa Estudos Culturais.

linguísticas e sociais, a partir do uso intensivo das tecnologias digitais, o que amplia o trânsito dos sujeitos em diversas esferas pertencentes à sociedade em rede, entre elas as Instituições de Ensino Superior. A análise das obras **Marxismo e Filosofia da Linguagem, Para uma filosofia do ato** e **A Estética da Criação Verbal**, de Mikhail Bakhtin; **Teoria do Agir Comunicativo** (volumes 1 e 2), **Mudança Estrutural na Esfera Pública, Direito e Democracia** (volume 2) e **Consciência Moral e Agir Comunicativo**, de Jürgen Habermas, permitiu que fossem estabelecidas aproximações e distanciamentos entre esses autores.

A escolha pelo estudo de algumas categorias essenciais para a problemática em questão, tais como linguagem, enunciado linguístico e interação, do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, deveu-se ao fato de esse autor ser um dos principais representantes de um grupo de intelectuais soviéticos, entre 1919-1929, que tinha como objeto de pesquisa a ressignificação do estudo da linguagem pela filosofia. Nesse sentido, Bakhtin (2010), principalmente em sua obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, postula que para se entender o fenômeno da linguagem humana é essencial estudar como acontece a fala em sociedade. Dessa forma, a língua (falada em situações cotidianas) não representa

[...] as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação (BAKHTIN, 2010, p. 75).

Não obstante o argumento apresentado anteriormente, a **Teoria do Agir Comunicativo**, de Jürgen Habermas, também se torna um importante alicerce para a análise de atividades comunicativas nas esferas públicas, por tratar a linguagem enquanto categoria pragmática e racional, voltada ao acordo ético e moral entre os participantes de um ato comunicativo cotidiano. Assim, para esse autor, “todos tentamos compreender esse mundo, e nenhum de nós pode viver sem um vínculo com ele, pois todos usamos a linguagem, sem a qual praticamente não seríamos humanos” (HABERMAS, 2012, p. 152).

No entanto, a leitura e a compreensão das obras desses autores não se constituíram em tarefa fácil. Essa dificuldade se intensifica por diversos motivos: em Habermas, por apresentar suas ideias a partir de diálogos (às vezes de concordância e outras de discordância) com outros filósofos, a exemplo de Kant, Weber, Horkheimer, Adorno, Mead, Durkheim; linguistas, como Austin, Saussure, Searle, Wittgenstein; semioticista, a exemplo de Pearce etc. Entretanto, o estudo permitiu compreender que a obra do autor é importante para a análise

da racionalidade no mundo contemporâneo, a partir da valorização da linguagem como elemento mediador da razão.

Estudar as obras de Bakhtin também apresentou um grau de complexidade por diversos motivos, entre eles, como apontado pelo intérprete desse autor, o linguista José Luiz Fiorin, a não conclusão de várias de suas teorias (ou não tradução para a Língua Portuguesa) e à falta de divulgação cronológica de seus estudos no ocidente etc. No entanto, sua obra foi muito importante para a compreensão de como se efetivam os discursos, enquanto ações linguísticas, na vida cotidiana.

Por essa abordagem, foram utilizadas contribuições teóricas de outros autores. Em relação aos estudos da Linguagem e seus desdobramentos, tivemos como base de investigação os estudos de Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky, a partir das considerações tecidas por Habermas com esses autores e por Bakhtin com o primeiro; o sociolinguista Dell Hymes, por esse representar um grande marco na estruturação de uma competência comunicativa. Quanto à Filosofia da Linguagem, foram escolhidos os seguintes intérpretes de Bakhtin: Beth Brait, Rosineide Melo, José Luiz Fiorin, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Carlos Alberto Faraco.

Para os estudos habermasianos, dialogamos também com pesquisadores de suas teorias, tais como: Edna Brennand, Renato Toller Bray, Bento Itamar Borges, André Berten, Washington Medeiros, Alberto Cavalcante, Barbara Freitag, Michel Löwy, Jorge Adriano Lubenow e Flavio Beno Siebeneichler. E, por fim, em relação à constituição metodológica desta investigação, de base teórico-hermenêutica, foram utilizados os estudos de Jürgen Habermas.

A pesquisa permitiu compreender que o Ensino Superior, enquanto esfera pública comunicacional, possibilita que pessoas, a exemplo de uma **ágora grega**, expressem seus discursos e, por um movimento dialógico, construam vínculos sociais. O discurso, como apresentado por Bakhtin (1997), é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas que, socialmente, são determinadas. Para Habermas (2010), também é uma forma de interação fundamentada por argumentos.

Assim, a proposta deste trabalho centrou-se na defesa de que nas relações comunicativas nas Instituições de Ensino Superior (esfera pública comunicacional) os sujeitos competentes linguístico-discursivamente têm maior igualdade nos processos de produção e uso de informação, o que favorece o diálogo e a formação do consenso, de maneira reflexiva.

2.3.1 Fundamentação metodológica: a hermenêutica enquanto método de pesquisa

Esta pesquisa, de cunho teórico-conceitual, foi realizada com base na análise hermenêutica, tendo como enfoque pressupostos interpretativo-críticos de Habermas (1982, 2006, 2010) e de Bakhtin (1997, 2010). Escolhemos a hermenêutica como metodologia por essa centrar-se na busca do sentido e da compreensão que não depende apenas da razão universal, mas também do processo histórico que cria e transmite sentido, ou seja, da tradição cultural pertencente ao cotidiano das pessoas.

Para interpretar a obra desses autores, nos ancoramos no método hermenêutico habermasiano. Por não ser uma técnica composta por regras, utilizamos esse método de forma reflexiva, cuja finalidade foi compreender as categorias desses filósofos e, ao mesmo tempo, apresentá-las, nesta investigação, de modo que outros sujeitos também as compreendam. Para Habermas (2006), a compreensão se estabelece a partir do conhecimento linguístico e da participação em ações comunicativas.

Ao utilizar a hermenêutica enquanto método de pesquisa, então, comprovamos que a análise de um texto não ocorre de forma objetiva; verificamos que a linguagem não representa uma metalinguagem e ultrapassa aspectos de seu sistema de regras; a informação científica foi traduzida para a linguagem da vida social; na dimensão do discurso, evidenciamos que o conhecimento se dá de forma dialógica; entendemos que a incompreensibilidade de um ato de fala é resultado de um discurso falho.

Em suma, a hermenêutica em seu caráter filosófico-crítico representou um método pertinente para a análise do objeto proposto neste estudo por não apresentar um caráter fragmentário e autorregulado dos discursos que serviram de base para a construção desta tese e, durante o seu processo de compreensão, possibilitou ao intérprete, neste caso a autora desta pesquisa, interligar o conhecimento aqui produzido com a vida cotidiana dos atores universitários, em seu caráter histórico-social, sem, contudo, limitar-se a uma racionalidade instrumental.

2.3.1.1Hermenêutica crítica habermasiana

A hermenêutica habermasiana é apresentada como a arte da compreensão, desenvolvida por todas as pessoas que têm um domínio da linguagem natural. Nesse sentido,

a investigação hermenêutica está integrada a elementos que fazem parte da vida dos sujeitos, a exemplo das tradições e de suas interações mediatizadas simbolicamente. Entretanto, a apropriação das tradições, a renovação das solidariedades e a socialização dos indivíduos necessitam da hermenêutica da comunicação cotidiana e, assim dizendo, do meio linguístico para a formação de consensos.

Entendemos que “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2010, p. 109). Assim, o sentido é atribuído ao signo linguístico, como também à ideologia. Isto quer dizer que o sentido se constitui além do domínio da língua, pois incorpora o domínio do discurso e, portanto, os acontecimentos que fazem parte da vida do intérprete.

Por não se constituir como um método objetivo, no processo hermenêutico não é possível existir um sentido único, preciso e definido para um determinado signo, tendo em vista que o sentido dos signos não é passivo, isto é, não é determinado *a priori*, mas depende da concretização da interação verbal entre as pessoas (BAKHTIN, 2010). É em situação concreta de comunicação que os signos devem ser significados.

Na teoria da significação⁹ bakhtiniana, torna-se difícil designar a significação de uma palavra isolada, sem incluí-la em um contexto, ou seja, tornando-a elemento de um tema¹⁰, através de enunciações discursivas. Mas é necessário lembrarmos que, para a existência do sentido, o tema apóia-se em uma estabilidade de significado, apesar de não o determinar. Na hermenêutica proposta por Habermas (2012), percebemos uma convergência com as ideias bakhtinianas sobre o significado. Para o filósofo alemão, a compreensão de sentidos, por ser uma experiência comunicativa, compreende que

⁹ Neste estudo, apresentamos um pequeno aspecto da teoria da significação de Mikhail Bakhtin: a questão do sentido. Entendemos que, para a análise mais aprofundada desse assunto, seria necessário incluir categorias iniciais desse autor, quando estabelece uma relação dicotômica, mas complementar, entre **significação** e **tema**. **Significação** como a capacidade de significar do signo. Existe como capacidade de construir sentido, próprios das formas verbais da língua (signos linguísticos e formas gramaticais da língua). Constitui-se como o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. **Tema** é o sentido da enunciação completa (BAKHTIN, 2010). Ele deve ser único, pois, se assim não o fosse, não se teria base para definir nenhuma enunciação. Nesse sentido, “O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN, 2010, p. 131). Para ilustrar, dizemos que a significação seria a palavra em situação dicionarizada e o tema o sentido atribuído a ela nos contextos discursivos. No entanto, concordando com a observação de William Cereja (2012), crítico da obra desse filósofo da linguagem, em estudos posteriores ao **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929), a exemplo de **Problemas da poética de Dostoiéski**, publicado originalmente em 1979: Bakhtin utiliza esses termos – significação e tema – com sentidos próximos, não mais com a ideia de oposição.

¹⁰ Para maior entendimento dessa categoria, ler nota anterior.

[...] uma exteriorização simbólica exige em princípio a participação em um processo de entendimento. Significados, estejam eles corporificados em ações, instituições, produtos de trabalho, palavras, relações cooperativas ou documentos, só podem ser desvendados a partir de dentro (HABERMAS, 2012, p. 213).

Habermas destaca que o ponto de partida para o entendimento do significado são os atos comunicativos (em Bakhtin, a concretização da comunicação pelos enunciados linguísticos), pois, nesse momento, os interlocutores “estão alojados no contexto de um agir orientado pelo entendimento [mútuo]” (HABERMAS, 2012, p. 218). Nesse sentido, a hermenêutica está associada à interpretação. Esse método envolve os sujeitos do discurso com a finalidade de alcançar a compreensão de forma conjunta. Para isso, é necessário que as pessoas interajam entre si, através da linguagem verbal.

Apesar de esta pesquisa centrar-se na hermenêutica habermasiana, é relevante percebermos a trajetória dessa metodologia filosófica na contemporaneidade, através do diálogo de Habermas com Hans-Georg Gadamer, que serviu de base para a abordagem habermasiana em relação à capacidade de compreensão inerente ao domínio linguístico.

Considerada como a arte de compreender a linguagem falada e escrita, são atribuídas à hermenêutica diferentes posições, a depender de posturas teórico-filosóficas a que o intérprete se reporta. Na visão de Gadamer, por exemplo, a hermenêutica é uma teoria filosófica do conhecimento, de caráter universal. Nesse sentido, para se estabelecer a compreensão, em qualquer aspecto, torna-se necessária a interpretação.

Gadamer (1997) assegura que a hermenêutica tem como objetivo a compreensão da verdade contida nos textos. Nesse sentido, compreender, algo ontológico ao ser humano, significa chegar a uma compreensão sobre algo no mundo e, se possível, alcançar um consenso acerca da verdade. Assim, a compreensão trata das possibilidades futuras do ser humano, que resultam na auto-compreensão. Ou seja: a tradição herdada forma o ponto de partida inicial para os atos de compreensão.

Para designar a estrutura prévia da compreensão, Gadamer utiliza o vocábulo “preconceito”, isto é, um pré-juízo, que apresenta uma conotação neutra de significado. Para Gadamer (1997, p. 407), “preconceito (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*urteil*) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa”. Assim, afirmamos que a compreensão parte de preconceitos herdados do passado que podem ser legítimos ou ilegítimos.

Para que os preconceitos sejam considerados legítimos, na visão gadameriana, é reabilitada a autoridade da tradição, que é considerada o ponto de partida hermenêutico. Para esse autor, não existiria uma antítese entre **razão e tradição**. Apesar de reconhecer que a autoridade da tradição não é absoluta, ela pode ser considerada uma fonte possível de preconceitos legítimos. Assim, o reconhecimento de uma autoridade torna-se um ato racional. A tarefa da compreensão hermenêutica se constitui na diferenciação dos preconceitos legítimos dos ilegítimos, que necessitam ser criticados e abandonados.

Gadamer (1997) apresenta, então, que a compreensão acontece dentro de um círculo hermenêutico: as partes podem ser compreendidas a partir da compreensão de um todo; entretanto, o todo só pode ser compreendido a partir da compreensão das partes. Explicando: ao interpretar um texto, o intérprete percebe o significado de todas as partes para, então, voltar ao entendimento do todo. O ato de compreender ocorre no imbricamento dos horizontes do intérprete e do texto.

A linguagem, que se constitui em um diálogo, representa o meio pelo qual ocorrem as conversações e a compreensão dos textos, assim como o objeto da experiência hermenêutica. Compreender um texto, portanto, não é recriar a sua gênese, mas sim compreender o que o texto tem a dizer. Por ter um caráter linguístico, o texto é compreendido por meio da linguagem. Isto é: “o problema hermenêutico não é, pois, um problema de correto domínio de uma língua, mas um correto acordo sobre um assunto, que ocorre no *médium* da linguagem” (GADAMER, 1997, p. 561).

A atividade hermenêutica de interpretação ocorre na linguagem. Compreender um texto envolve interpretação e aplicação, pois “o que um texto quer dizer não se pode comparar, segundo isso, com um ponto de vista fixo, inamovível e obstinado, que coloca a quem quer compreender sempre somente uma questão [...]” (GADAMER, 1997, p. 565). Antes de compreender algo, o intérprete possui um pré-juízo sobre o acontecimento, oriundo do legado da tradição, através da linguagem. Assim, através da experiência linguística, é possível ao filósofo pensar na base da hermenêutica universal, ou seja, eventos em que “o ser que pode ser compreendido é a linguagem” (GADAMER, 1997, p. 687). Dessa maneira,

O fenômeno hermenêutico desenvolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, no sentido universal, como *linguagem*, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação (GADAMER, 1997, p. 687).

A partir da ideia de universalidade da hermenêutica, centrada especialmente na análise das relações entre compreensão e historicidade, o diálogo entre Habermas e Gadamer é aprofundado. Para Habermas (2012), a hermenêutica filosófica não se torna capaz de criticar a tradição, pois não se levou em conta o poder da reflexão, isto é, uma crítica à ideologia. Nesse sentido, Habermas (2012) apresenta as qualidades formais que as tradições culturais devem necessariamente apresentar, tais como:

- 1 A tradição cultural precisa disponibilizar concepções formais para os mundos objetivo, social e subjetivo, precisa admitir pretensões de validade diferenciadas (verdade proposicional, correção normativa, veracidade subjetiva).
- 2 A tradição cultural precisa permitir uma relação reflexiva consigo mesma; precisa despir-se de seu dogmatismo em relação à questão das interpretações herdadas da tradição e submetê-las a uma revisão crítica.
- 3 A tradição cultural, em seus componentes cognitivos e avaliativos, tem de se deixar realimentar a tal ponto com argumentações especializadas, que os retrospectivos processos de aprendizagem possam ser socialmente institucionalizados.
- 4 A tradição cultural, por fim, tem de interpretar o mundo da vida de maneira que o agir voltado ao êxito seja liberado dos imperativos de um entendimento que precise ser continuamente renovado por via comunicativa e possa ser desacoplado, ao menos parcialmente, do agir orientado para o entendimento.

Ao apresentar essas proposições, Habermas destaca que Gadamer deveria levar em conta o poder da reflexão para, a partir daí, criticar os preconceitos herdados. Devido a isso, é necessária a reconstrução reflexiva da tradição para esclarecer as condições sob as quais um preconceito foi aceito. Por isso, Habermas continua a não aceitar a reivindicação da universalidade da hermenêutica gadameriana, pois, para o primeiro, não apresenta uma vertente crítica.

Em síntese, “todo ato de entendimento pode ser concebido como parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais

intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p. 138). Nesse ponto, o autor introduz o conceito do mundo da vida como algo, inicialmente, ligado ao entendimento, pois

O mundo da vida acumula o trabalho interpretativo prestado pelas gerações precedentes; ele é o contrapeso conservador que se opõe ao risco de dissenso, que surge com todo processo atual de entendimento. Pois as pessoas que agem comunicativamente podem alcançar um entendimento apenas acerca de posicionamentos positivos ou negativos sobre pretensões de validade criticáveis (HABERMAS, 2012a, p. 139).

Na concepção habermasiana, é necessário incorporar alguma metodologia crítica à compreensão hermenêutica para que não se evidencie um relativismo perigoso. Dessa forma, a hermenêutica habermasiana, resultado de uma guinada interpretativista, não se constitui, então, em uma alternativa ao tecnicismo, mas sim a tentativa de compreensão de alguma coisa, em sentido amplo, tendo a linguagem enquanto contexto de possíveis sentidos verdadeiros, pois essa é considerada como ação: “da maneira como é empregada pelos participantes com o objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou a sua maneira de ver comum” (HABERMAS, 1989, p. 41).

Essa metodologia implica a participação dos sujeitos e não apenas a observação dos processos comunicativos de uma situação de fala e dos proferimentos linguísticos. Nesse sentido, Habermas, igualmente a Gadamer, valoriza a linguagem enquanto aspecto histórico para a constituição do significado, assim como a tradição na transmissão da linguagem. A compreensão, para o primeiro, precisa começar dentro da tradição do intérprete. Assim, a linguagem se constitui no modo de ser da tradição. Dessa forma, o intérprete não pode escapar do horizonte da linguagem, pois a linguagem também é ideológica (BAKHTIN, 2010).

Contudo, como afirma o filósofo alemão, nos processos de comunicação, a análise hermenêutica ocorre a partir de alguns procedimentos, que levam em conta as pretensões de validade (inteligibilidade, verdade, sinceridade e correção): a crítica pode ser recíproca entre os intérpretes; poderá haver consensos e dissensos entre eles; os intérpretes terão que alcançar as pretensões de validade. A partir desse momento, a hermenêutica filosófica (gadameriana) e hermenêutica crítica (habermasiana) iniciam ruptura ideológica.

Ao analisar a hermenêutica de Habermas, Prestes (1996, p. 45) assegura: ela “aponta que o processo de conhecer, dar razão, constituir a racionalidade não apresenta uma dimensão exclusivamente operativa; ao contrário, o sujeito constitui-se no contexto histórico, na busca produtiva de sentido”. Isso porque as ciências histórico-hermenêuticas apresentam um

interesse prático do conhecimento, como também se posicionam, de forma crítica, por um interesse emancipatório comunicativo (HABERMAS, 2006).

Nesse sentido, “a hermenêutica assegura a intersubjetividade de uma compreensão entre indivíduos, capaz de orientar a ação” (HABERMAS, 1982, p. 212), tanto de maneira horizontal – interpretação da cultura –, quanto de forma vertical – apropriação das tradições, pois essas ciências operam no nível de uma atividade própria à comunicação. Dessa forma, Habermas (2010, p. 296) diz entender como hermenêutica

Qualquer expressão dotada de sentido – seja uma enunciação (verbal ou não-verbal), um qualquer artefacto como por exemplo uma ferramenta, uma instituição ou um documento escrito – pode ser identificado, numa atitude bifocal, não só como um acontecimento observável, mas também como uma objectivação compreensível de um significado. Podemos descrever, explicar ou antecipar um ruído que se equipare à expressão sonora de uma frase pronunciada sem fazermos a mínima ideia do que essa expressão significa. Para apreendermos o seu significado (e o formularmos) temos que participar em várias acções comunicativas (reais e imaginadas), em cujo decurso a referida frase é utilizada de tal forma que seja compreensível aos locutores, ouvintes e membros da mesma comunidade linguística presentes por acaso.

Para uma compreensão hermenêutica, é necessário o uso da linguagem com fins comunicativos. Conforme destaca Habermas (2010), o uso cognitivo da linguagem, ou seja, não comunicativo, requer o esclarecimento da relação entre o enunciado e o estado de coisas, quer em termos das intenções correspondentes, quer das atitudes proposicionais e condições de satisfação do significado. Desse modo, ao empregar a linguagem de um modo cognitivo, locutor e ouvinte estão buscando um entendimento sobre objetos, constituindo-se, assim, um meio para atingir um fim, não comunicativo.

Na filosofia hermenêutica, a interpretação é possível quando as regras para que ela ocorra relacionam-se aos modelos de interação mediadas por símbolos universais. Sobre isso, Bakhtin (2010, p. 34) afirma que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”.

Habermas (2006, p. 139) argumenta que “o sujeito da compreensão estabelece uma comunicação entre dois mundos, apreende o conteúdo objectivo do que é legado pela tradição, ao aplicar esta última à sua própria situação”. Assim, a hermenêutica possibilita uma relação de complementariedade epistêmica do sujeito, mostrando que a racionalidade também se reestrutura pela tradição.

Concebida como a metodologia da interpretação, a hermenêutica habermasiana fixa-se pelo modelo das interações mediatizadas por símbolos universais. É por isso que a interpretação “só é possível sobre o solo de um contexto tradicional comum” (HABERMAS, 2006, p. 87). Nessa análise, as ciências hermenêuticas, para Habermas (1982, p. 2012), “apreendem interpretações da realidade em vista da intersubjetividade de uma compreensão mútua, suscetível de orientar a ação para uma situação hermenêutica inicial”. Nessa perspectiva teórica, a hermenêutica aponta que o processo de conhecer (constituir uma racionalidade) não se dá apenas por uma dimensão operativa, pois “o sujeito constitui-se no contexto histórico, na busca produtiva de sentido” (PRESTES, 1996, p. 45).

Conforme assinala Borges (2012, p. 68), outro teórico que analisa a hermenêutica habermasiana, “o paradigma da interpretação para Habermas [...] é dado pela interpretação de um texto veiculado pela tradição”. Para a compreensão, o intérprete procura um nexos racional entre a sua compreensão e a ideia do autor do texto, pois o intérprete tem como função procurar captar as razões que tornam plausíveis as afirmações do autor. Ainda, para Borges (BORGES, 2012, p. 68),

o intérprete terá compreendido a significação do texto quando ele conseguir:
a) captar as *razões* da exposição de enunciados verdadeiros ou falsos; b) reconhecer *normas e valores* como autênticos; c) externar *vivências* como verazes. Compreensão equivale a questionar as pretensões de validade.

Habermas (2012, p. 196) entende que

diferentes modelos de ação pressupõem, cada qual, relações diversas do ator com o mundo; e essas referências de mundo são constitutivas não apenas de aspectos da racionalidade do agir, mas também da racionalidade própria à interpretação dessas ações por um intérprete.

Mas para que o intérprete, nesta investigação entendido como o pesquisador, possa realmente compreender as ações linguísticas dos sujeitos, é importante pensarmos que diferentes modelos de ação pressupõem relações diversas do ator com o mundo. Nesse aspecto, Habermas chama a atenção de que as referências de mundo são constitutivas por aspectos da racionalidade, mas também de uma racionalidade própria do intérprete, ao interpretar essas ações.

Com esse modelo de ação, o conceito de mundo objetivo (quando o ator pode intervir orientado por um fim) tem de valer da mesma maneira para o ator e para qualquer intérprete

de suas ações. Entretanto, o intérprete pode construir sua argumentação além da subjetividade, sem incorrer em arbitrariedades, porque quando agimos, referimo-nos de maneira subjetiva e racional a um mundo que, por razões categoriais, é idêntico para o ator e para o observador.

Habermas (2012) destaca que ações comunicativas sempre exigem uma interpretação que seja racional desde o início. No agir comunicativo, até mesmo o ponto de partida da interação torna-se dependente de que os envolvidos tenham sido capazes entre si de entrar em acordo sobre um julgamento intersubjetivamente válido de suas referências ao mundo. Por esse ângulo, uma interação só pode ser bem sucedida quando os envolvidos chegam a um consenso uns com os outros e esse consenso depende de posicionamentos binários, dos tipos sim – não, sendo amparados por pretensões potencialmente baseadas em razões.

A compreensão de sentido, por ser uma experiência comunicativa, exige a participação em um processo de entendimento. Significados, estejam eles corporificados em ações, instituições e produtos do trabalho, palavras etc., desvendam-se a partir de dentro, do contexto. Quando pretendemos estabelecer um entendimento, precisamos submeter-nos a padrões comuns com base nos quais os participantes decidem se firmarão um consenso. Além disso, para o intérprete ter experiências comunicativas, ele deve participar do processo original de entendimento.

Para compreender uma exteriorização e uma ação de fala voltada ao entendimento, o intérprete precisa conhecer as condições de sua validade e em quais condições ela normalmente merece o reconhecimento de um ouvinte. Só entendemos um ato de fala quando soubermos o que o torna aceitável. Entendemos o significado dos atos comunicativos porque estes são pertencentes ao contexto de um agir orientado para o entendimento. O intérprete, dessa forma, não pode ter clareza sobre o teor semântico de uma exteriorização, senão considerando os contextos de ação em que os participantes reagem com sim ou não ou com abstenções à exteriorização sobre a qual se discute, além das razões implícitas para essa concordância ou discordância.

O intérprete entende o significado de um enunciado ou proferimento na mesma medida em que obtém clareza sobre por que o autor se sente autorizado a propor determinadas asserções como verdadeiras, reconhecer determinados valores e normas como corretos e externar determinadas vivências como aceitáveis. De mesma forma, o intérprete não entenderá o significado de um texto enquanto não estiver em condições de tornar atuais as razões que o autor poderia ter apresentado sob circunstâncias apropriadas.

Assim, toda interpretação bem sucedida é acompanhada da expectativa de que o autor e seus destinatários possam partilhar a compreensão que temos do enunciado deles. Habermas (2012) destaca também que o benefício metodológico da hermenêutica filosófica, entre outros, é que o intérprete pode esclarecer o significado de uma exteriorização simbólica enquanto participante virtual do processo de entendimento entre os imediatamente envolvidos. Além disso, inferimos que toda compreensão de proferimentos linguísticos representa uma apropriação atualizadora do sentido do ato de fala proferido pelo intérprete, em vista de situações possíveis em seu mundo.

A partir dessa perspectiva, a hermenêutica habermasiana apresenta-se em uma abordagem crítica. Como parte da ação comunicativa, a hermenêutica é entendida como a arte de compreender e interpretar criticamente o universo do discurso. Nesse sentido, Stein (1983), crítico da obra habermasiana, destaca que esse método:

1. É capaz de descrever as estruturas da reconstituição da comunicação perturbada.
2. Refere-se à práxis.
3. Destrói a autossuficiência objetivística das ciências do espírito assim como vêm tradicionalmente apresentadas.
4. Tem importância para as ciências sociais, na medida em que lhes mostra que seu domínio objetivo está pré-estruturado pela tradição e que elas mesmas, bem como o sujeito que compreende, têm seu lugar histórico determinado.
5. A consciência hermenêutica atinge, fere e revela os limites da autossuficiência das ciências naturais, ainda que não possa questionar a metodologia de que elas fazem uso.

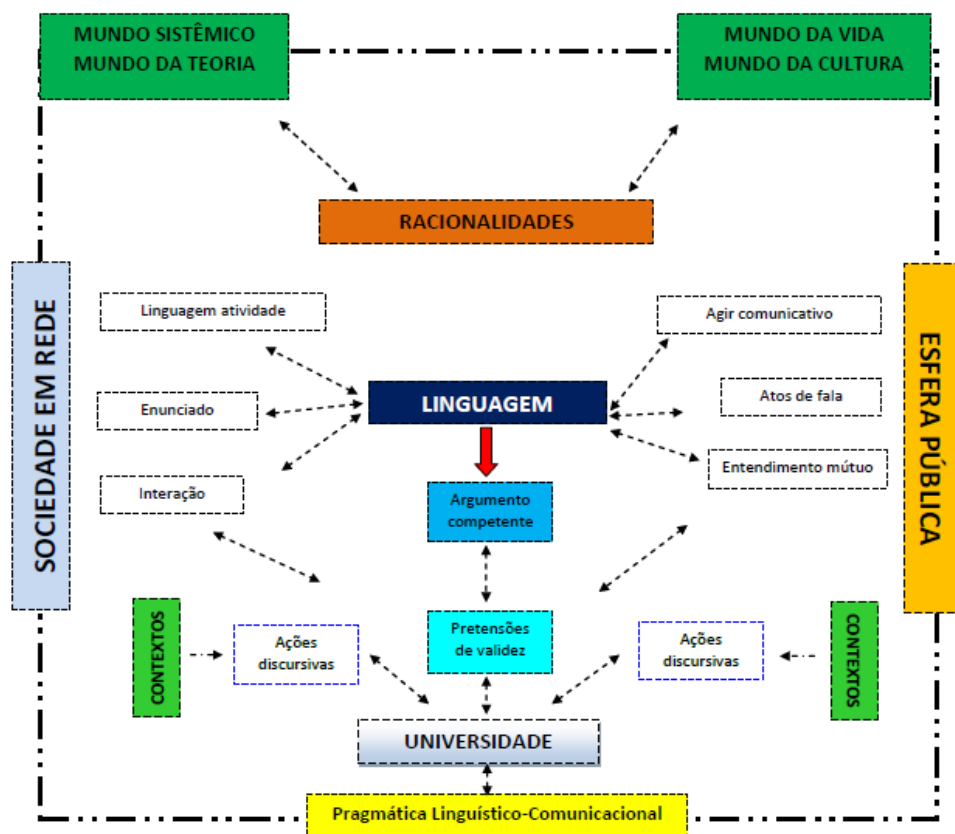
Em relação ao estudo teórico-conceitual proposto neste trabalho (a constituição da Pragmática Linguístico-Comunicativa como elemento propulsor da ação comunicativa na esfera pública comunicacional), o método hermenêutico tornou-se adequado por apresentar a compreensão de atos de fala, a partir do exercício de ações linguísticas, de forma racional-comunicativa, resultando, assim, em uma teorização sobre as ações linguístico-comunicativas e a interação no Ensino Superior. Com base nos princípios hermenêuticos acima apresentados, foram construídas as relações e os afastamentos possíveis entre o pensamento de Habermas e Bakhtin.

2.4 Categorias de análise

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional** apresenta caráter teórico-bibliográfico e método hermenêutico. Neste estudo, investigamos características essenciais à linguagem para o desenvolvimento da Pragmática Linguístico-Comunicativa que possibilite a interação entre os sujeitos, de forma democrática, autônoma e competente argumentativamente no Ensino Superior.

Considerando as categorias analíticas da **figura 1**, a trama do discurso foi construída a partir da **Filosofia da Linguagem** bakhtiniana e da **Teoria do Agir Comunicativo**, de Habermas, no sentido de se pensar sobre o processo de interação, também mediado pelas tecnologias digitais na sociedade em rede, através de sua força motriz – a internet. Assim, a participação social de sujeitos nesse tipo de sociedade corresponde a uma condição importante para a emergência de relações discursivas em diversos espaços e esferas públicas.

FIGURA 1: Categorias de análise da pesquisa.



FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

A construção dessa figura de categorias se deu a partir de análise hermenêutica das obras de Habermas e Bakhtin, já mencionadas anteriormente. Nesse sentido, a partir dessas categorias, também foram testadas as pretensões de validade do discurso da pesquisadora desta tese, a saber: compreensibilidade, verdade e correção.

3 LINGUAGEM COMO MEIO PARA A AÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

“A acção comunicativa depende de um uso da linguagem orientado para o entendimento [...]. A acção comunicativa distingue-se da estratégica pelo facto de uma coordenação de acções bem sucedida não se apoiar na racionalidade orientada para fins dos planos de acção sempre individuais, mas na força racionalmente motivadora de realizações de entendimento.”

(HABEMAS, 2010, p. 178)

“A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.”

(BAKHTIN, 2010, p. 15)

3 LINGUAGEM COMO MEIO PARA A AÇÃO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

Este capítulo tem por objetivo analisar o conceito-chave que permite avaliar a importância da **Filosofia da Linguagem** bakhtiniana e da **Teoria do Agir Comunicativo** habermasiana para a Educação: a concepção de linguagem e seus desdobramentos. Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, o entendimento desses autores sobre a linguagem para, em seguida, estabelecer conexões em relação à ação linguística (BAKHTIN) e à ação comunicativa (HABERMAS).

Ao lermos algumas obras desses filósofos (já mencionadas no **capítulo 2**), fica evidente que existe entre eles uma convergência teórica, centrada na concepção de linguagem enquanto meio social que promove a interação. A linguagem, para ambos, torna-se um processo de comunicação intersubjetiva (comunicação sujeito-sujeito), sendo que a unidade elementar não é mais a proposição, mas sim o proferimento, ou seja: a proposição (enunciado) inserida em uma normal interação linguística, tendo como resultado a enunciação.

3.1 Habermas e a linguagem como meio para a ação comunicativa

A linguagem na teoria habermasiana é vista enquanto interação social, que gera ações comunicativas, e tem como mecanismo a integração entre as pessoas. Assim, a linguagem representa “uma prática interativa, na qual uma forma de vida se reflete e, ao mesmo tempo, se reproduz” (HABERMAS, 1990, p. 112). Para estruturar sua teoria das ações linguísticas, Habermas (1990) lança mão da **teoria dos atos de fala**, de John Austin. Inicialmente, o filósofo descreve “os proferimentos linguísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com outro falante sobre algo no mundo” (HABERMAS, 1990, p. 65).

Devido a isso, os atos de fala são diferenciados de ações não linguísticas. Além disso, esses atos apresentam uma característica reflexiva da autointerpretação e são proferidos a depender de um fim e sucesso comunicativos. Assim,

Um ato de fala revela a intenção do falante; um ouvinte pode deduzir do contexto semântico do proferimento o modo como a sentença proferida é utilizada, ou seja, pode saber qual é o tipo de ação realizada através dele. As

ações linguísticas interpretam-se por si mesmas, uma vez que possuem uma estrutura auto-referencial (HABERMAS, 1990, p. 67).

Para estruturar sua concepção das ações linguísticas, Habermas (1990) parte das ideias de John Austin. Para Austin (1990), a linguagem é uma forma de atividade humana. Nesse sentido, em sua primeira conferência intitulada **Performativos e Constativos**¹¹, o autor deixa clara a identidade entre linguagem e ação, quando diz:

Por mais tempo que o necessário, os filósofos acreditaram que o papel de uma declaração era tão somente o de “descrever” um estado de coisa, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. Os gramáticos, na realidade, indicaram com frequência que nem todas as sentenças são (usadas para fazer) declarações, há tradicionalmente, além das declarações (dos gramáticos), perguntas e exclamações, e sentenças que expressam ordens, desejos e concessões (AUSTIN, 1990, p. 21).

O caráter de ação está evidente na medida em que as palavras não servem apenas para declarar ou descrever fatos. Para explicar essa proposição, Austin (1990) faz distinção entre sentenças performativas e sentenças constativas. As **sentenças constativas** (ou proferimentos constativos) correspondem a declarações ou descrições de fatos. Já as **performativas**, a realização de ações proferidas, “[...] indica que ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, um mero equivalente a dizer algo” (AUSTIN, 1990, p. 25). No entanto, as sentenças devem ser emitidas por pessoas autorizadas e em contextos apropriados.

Para exemplificar os proferimentos performativos, Austin (1990, p. 24) apresenta alguns exemplos: quando alguém autorizado, intencionalmente diz “batizo este navio com o nome de Rainha Elizabeth” ou “lego a meu irmão este relógio”, na verdade não está descrevendo o ato que estaria praticando ao proferir essas declarações; mas, de fato, estaria fazendo-o.

Ainda sobre os atos performativos, Austin (1990) apresenta as condições de **felicidade** e de **infelicidade** desses atos. Para que exista uma sentença performativa feliz, é necessária a certeza de um procedimento convencional, ou seja, palavras adequadas proferidas por pessoas e contextos também adequados. Em contrapartida, uma sentença performativa pode ser

¹¹ O livro de Austin intitulado **Quando dizer é fazer** apresenta doze conferências desse autor, proferidas na Universidade Harvard, em 1955, como parte da série de "Conferências William James". A referência dessa obra consta nas referências desta pesquisa.

infeliz; quando sujeito à crítica, o proferimento pode tornar-se um desacerto ou um ato intencionalmente nulo.

A Teoria dos Atos de Fala de Austin sustenta-se a partir do proferimento **performativo feliz**. Essa teoria refere-se a três tipos de atos: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O **ato locucionário** corresponde ao dizer algo; é a sequência de palavras que produz frases bem estruturadas. O **perlocucionário** designa a ação ou o efeito do dito no interlocutor em relação a sentimentos, pensamentos ou ações. Já o **ilocucionário** – base da racionalidade comunicativa habermasiana¹² – corresponde às ações que o falante pretende realizar quando produz o enunciado.

Os atos de fala ilocucionários, para Habermas (1990, p. 119), “não devem possuir nenhum conteúdo proposicional, nem mesmo um significado. Através desse ato, o falante não diz nada que possa ser verdadeiro ou falso, mas realiza uma ação social”. Ou seja: “Um ato ilocucionário não tem significado; no entanto, ele traz à tona uma certa força – um poder na forma da obrigatoriedade de uma promessa” (HABERMAS, 1990, p. 119).

Entendemos os atos ilocucionários como a força motriz para o uso interativo da linguagem. Assim, “o falante realiza um ato ilocucionário dizendo algo” (HABERMAS, 1990, p. 119). Quando os interlocutores compreendem e aceitam as suas ações de fala, podemos dizer que houve um sucesso ilocucionário. Sobre isso, Habermas (2012, p. 484) diz:

Com a força ilocucionária de uma externalização, o falante pode motivar o ouvinte a aceitar sua oferta de um ato de fala e, com isso, motivá-lo a estabelecer uma ligação racionalmente motivada. Tal concepção prevê que sujeitos aptos a falar e agir possam fazer referência a mais que um único mundo; e que, ao se entenderem uns com os outros sobre alguma coisa em um mundo único, embasem sua comunicação sobre um sistema de mundos que suponham de maneira compartilhada.

Entretanto, como afirma Habermas (2012), a intenção comunicativa do falante e o objetivo ilocucionário que ele almeja resultam do significado manifesto do que se diz. Assim, os atos de fala são considerados autoidentificadores. Isto é: ao realizar um proferimento, o falante tem a intenção de que se compreenda o que ele diz, se é uma saudação, ordem, admoestação, explicação, etc. “Sua intenção comunicativa esgota-se no fato de que cabe ao ouvinte entender o teor manifesto da ação de fala” (HABERMAS, 2012, p. 503).

¹² Ainda, neste capítulo, será apresentada a racionalidade comunicativa de acordo com Jürgen Habermas.

Para ilustrar sua explicação, Habermas (2012) apresenta o seguinte exemplo: quando alguém, diante de outra pessoa, diz que pediu demissão da empresa onde trabalhava, o ato de fala terá sucesso ilocucionário se o ouvinte entender essa asserção e aceitá-la como verdadeira. Assim, dizemos que ocorreu um entendimento mútuo racionalmente motivado. Dessa forma, compreendemos que o sucesso do ato ilocucionário acontece no plano das relações interpessoais em que os participantes da interação se entendem mutuamente uns com os outros sobre alguma coisa que está no mundo.

O agir comunicativo, então, é o resultado do sucesso das sentenças ilocucionárias, pois a sua realização corresponde ao “tipo de interações em que todos os participantes buscam sintonizar entre si seus planos de ação individuais” (HABERMAS, 2012, p. 509). No entanto, as interações mediadas pela linguagem em que os participantes desejam fins perlocucionários, o filósofo denomina como agir estratégico.

Então, através de um ato de fala, o locutor procura se entender a respeito de algo com um ouvinte. Mas, para isso, o ato de fala deve ser compreendido pelo ouvinte e, caso possível, aceito por ele. Sobre isso, Habermas (2004, p. 108) assegura que

A racionalidade do uso lingüístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários.

A capacidade de fundamentar exteriorizações racionais por parte de pessoas que se portam racionalmente está ligada à disposição que elas possuem de se exporem à crítica e a participarem de argumentações. Exteriorizações racionais, em virtude da possibilidade de serem criticadas, também são passíveis de correção. Então, “o que torna aceitável a oferta do ato de fala são, em última análise, as razões que o falante, no contexto dado, poderia apresentar para a validade do dito” (HABERMAS, 2004, p. 109).

A racionalidade comunicativa, entretanto, tem como horizonte a linguagem, através da qual são estruturadas as formas de vida social e iniciada a interação simbólica entre os diversos atores sociais. Dessa forma, é evidente que essa racionalidade habermasiana tem como principal função a promoção do diálogo social de pelo menos duas pessoas, através da interação lingüística.

3.1.1 Ação comunicativa e ação estratégica: dois tipos de interação

A interação – principal característica da linguagem para Habermas (1990) – distingue-se nas comunicações cotidianas em dois tipos essenciais: **agir estratégico**, quando utilizamos a linguagem como meio para transmissão de informação, e **agir comunicativo**, quando a linguagem é meio para integração social. Na ação comunicativa, “os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado [...]” (HABERMAS, 1990, p. 72).

Já na ação estratégica, esse potencial de racionalidade comunicativa não é utilizado, mesmo que essa racionalidade se concretize a partir de interações linguisticamente mediadas. Ainda sobre isso, Habermas (1990, p. 72) assegura que a distinção entre essas duas formas de ação está apoiada “na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente”.

Fica claro, então, que nem todo uso da linguagem é comunicativo e, portanto, nem toda comunicação linguística visa ao entendimento mútuo. Entretanto, a ideia fundamental do agir orientado para o entendimento mútuo é motivada por um tipo de racionalidade específica, que visa “harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequência esperadas” (HABERMAS, 1989, p. 165).

A racionalidade é entendida por Habermas como um reflexo da ação de sujeitos capazes de linguagem em relação à maneira como os mesmos adquirem conhecimento e empregam esse saber (HABERMAS, 2012). Sob essa concepção, racionais são pessoas que dispõem de saber e têm como comunicá-los; racionais são pessoas que praticam ações comunicativas. Assim, o filósofo explica que se emprega

o predicado ‘racional’ primordialmente para opiniões, ações e proferimentos lingüísticos porque deparamos, na estrutura proposicional do conhecer, na estrutura teleológica do agir e na estrutura comunicativa do falar, com diferentes raízes da racionalidade (HABERMAS, 2004, p. 101).

Compreendemos, então, que as racionalidadeS de um sujeito são evidenciadas quando ele tem a condição de prestar contas de seus proferimentos, adotando uma atitude reflexiva. Contribuindo com essa discussão, Freitag (1994, p. 59), ao analisar essa categoria

habermasiana, assegura que essa concepção de racionalidade consiste em “uma mudança radical de paradigma, em que a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação”. Nesse sentido, consideramos racional uma pessoa que age de maneira eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas, porque a razão não se torna uma faculdade abstrata, própria do indivíduo isolado, mas sim um procedimento argumentativo.

Para elucidar a **racionalidade comunicativa**, o filósofo apresenta a existência de outros tipos de racionalidade: a **racionalidade epistemológica** em que, para se qualificar uma crença como racional, é preciso que ela possa ser considerada verdadeira a partir de razões sólidas para o contexto de justificação relevante, ou seja, que possa ser aceita racionalmente pelos envolvidos na interação.

A **racionalidade teleológica** ocorre quando a ação-intenção tem por finalidade alcançar a realização de um objetivo preestabelecido. De base estratégica e instrumental, é fundada sob o conceito do trabalho (HABERMAS, 2006). A **racionalidade estratégica** “pode se satisfazer com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso” (HABERMAS, 1989, p. 165).

Como forma de apresentar características distintas entre essas duas racionalidades – teleológica e estratégica –, Habermas (2006) diz que a ação teleológica realiza fins definidos sob condições dadas *a priori*; a estratégica, orienta-se por regras técnicas, de base instrumental.

QUADRO 1: Habermas e as racionalidades dos sujeitos.

RACIONALIDADES	CARACTERÍSTICAS
Racionalidade epistemológica	Aceitabilidade justificada
Racionalidade teleológica	Alcançar objetivo preestabelecido
Racionalidade estratégica	Agir orientado para o sucesso

FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

Com características opostas a essas racionalidades, Habermas (2006) centra seus estudos na **racionalidade comunicativa**¹³. Essa racionalidade corresponde a uma interação simbolicamente mediada; opera com a finalidade de gerar entendimento mútuo, de forma não coativa, através da superação de conflitos de ação. Nesse sentido, a racionalidade comunicativa, que propicia a comunicação livre, racional e crítica, torna-se uma alternativa de superação à racionalidade estratégica, instrumental e dominadora, a partir do uso dialógico da linguagem. Apesar de serem estruturas lógicas e, por isso, racionais, a primeira visa a um objetivo técnico, enquanto a segunda a gerar um consenso entre as pessoas envolvidas na comunicação.

Para implementar suas considerações sobre a racionalidade estratégica, Habermas (2012) parte dos estudos filosóficos weberianos e horkheimerianos sobre a racionalidade instrumental. A seguir, para ampliação dessa ideia, tecemos um diálogo entre esses tipos de racionalidade.

3.1.1.1 Racionalidade técnico-instrumental: estudos a partir de Horkheimer e Weber

A concepção de racionalidade na sociedade depende de elementos conjunturais que associam as demandas sociais a elementos culturais, religiosos, mercadológicos e econômicos. Entre essas concepções, destacamos as considerações de Habermas (2004) a respeito do ser racional: faculdade da prova da realidade (Freud); capacidade de aprender por enganos e erros (Popper); criar soluções de problemas (Gehlen) e escolher meios orientados a fins (Weber).

Dentre as diversas contribuições para se refletir a respeito dessa temática, enfocamos, neste estudo, as considerações de Habermas sobre o filósofo pertencente à primeira geração da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer, e o filósofo anterior a essa escola, Max Weber. Vale salientar que o próprio Habermas também é pertencente a essa escola, em sua segunda geração, e, para criação de sua teoria crítica, teve grande influência desses outros filósofos.

¹³ A **racionalidade comunicativa**, como apresentada por Jürgen Habermas (2012, p. 148), “remete a diversas formas de resgate discursivo das pretensões de validade”. Este é um conceito central na **Teoria do Agir Comunicativo**.

Max Horkheimer (2002), em sua obra **Eclipse da razão**, assegura que a razão instrumental, de base iluminista¹⁴, representa a falta de autonomia da razão, que se tornou um instrumento. Sobre isso, o autor declara que “assim que um pensamento ou uma palavra se torna um instrumento, podemos nos dispensar de ‘pensar’ realmente isso, isto é, de examinar detidamente os atos lógicos envolvidos na formulação verbal desse pensamento ou palavra” (HORKHEIMER, 2002, p. 28).

Esse tipo de razão corresponde à forma de domínio e de controle da natureza e de seres humanos. Por esse ângulo, o conhecimento representa um instrumento de dominação e exploração do homem e da natureza, e não um elemento que possa gerar sua emancipação, a partir de práticas discursivas autônomas. Assim, não há uma relação entre o pensamento reflexivo e a racionalidade técnica, pois o sentido em si do conhecimento é banalizado pela técnica. Para que o sujeito possa agir de forma reflexiva, é necessário associar o progresso técnico a ações comunicativas.

Horkheimer, em sua crítica à razão instrumental, enfatiza que esse tipo de racionalidade gera como consequência a perda da autonomia do indivíduo. Além disso, o filósofo argumenta que a tentativa de destruição da razão se dá, necessariamente, pelo seu funcionamento como mero instrumento, pois assim a produção de conhecimento teria como único objetivo dominar e controlar a natureza e os seres humanos.

Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos para tornar-se um instrumento de dominação, de poder e de exploração. Por isso, Horkheimer denuncia o caráter alienado da ciência e da técnica positivistas, cujo substrato comum é apenas a razão instrumental.

Habermas (2007, p. 280), ao analisar os estudos horkheimerianos sobre a razão como instrumento, deixa claro que o principal interesse de entendimento desse filósofo é investigar “a estrutura de uma dominação que tomou conta do progresso na forma da razão instrumental”. Destaca, ainda, que essa ideia de racionalidade surgiu como um produto derivado da época burguesa; entretanto, “ela deveria se retirar numa formação pós-burguesa da sociedade que resgataria a promessa de uma razão substancial normativa, emergente em lugar da razão instrumental” (HABERMAS, 2007, p. 281).

¹⁴ A razão iluminista, da forma como havia sido concebida originalmente, deveria conduzir a humanidade à autonomia e à autodeterminação. Entretanto, percebemos que essa razão transformou-se em uma razão instrumental: “instrumento para a manutenção do poder através da dominação e repressão, sendo essa a racionalidade da ciência e da técnica, elementos centrais na sociedade moderna” (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

Em síntese, para Horkheimer (2002), a razão, por estar a serviço da técnica e do capitalismo, torna-se instrumento de domínio e, por isso, não contribui para a emancipação humana. No entanto, Habermas não se torna tão pessimista com essa ideia, pois, para ele, a razão pode, sim, emancipar o homem, caso essa tenha como base a comunicação. Nesse sentido, concordamos com a argumentação de Bray (2010, p. 172-173), ao analisar a racionalidade comunicativa habermasiana:

O pensamento habermasiano também pode ser concebido como uma possível ‘saída’ para as ‘patologias’ de uma modernidade tecno-científica em crise, mas que pode ser redimida pelas vias de uma racionalidade comunicativa.

Fica evidente, então, que entre Habermas e Horkheimer existe um impasse: para o primeiro, a razão é um mecanismo que promove a emancipação humana; entretanto, não como um valor absoluto, mas sim como uma verdade intersubjetiva, que surge da interação linguística entre as pessoas que, ao comunicarem-se, aplicam algumas regras comunicativas: a não contradição, a clareza da argumentação, a sinceridade do proferimento etc. Já para o segundo, a racionalidade é vista como um meio instrumental, que tem a finalidade de alcançar determinados fins, gerando a desumanização e a dominação do ser humano.

QUADRO 2: Razão e conhecimento (Horkheimer e Habermas).

	HORKHEIMER	HABERMAS
RAZÃO	Instrumental	Comunicativa
	Domínio e controle	Emancipação do homem
	A serviço da técnica e do capitalismo	Regras comunicativas

FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

Ainda sobre a racionalidade de base instrumental, destacamos, também, o pensamento de Max Weber, filósofo que muito influenciou a construção da racionalidade comunicativa de Habermas. Weber (2001), em sua obra **A ética protestante e o espírito do capitalismo**, apresenta uma reflexão sobre o tipo de racionalidade peculiar à sociedade capitalista, principalmente em relação ao Ocidente, onde se “desenvolveu o capitalismo tanto em sua

dimensão quantitativa, sem abrir mão daquele desenvolvimento, como em tipos, formas e direções que nunca existiram antes em parte alguma” (WEBER, 2001, p. 6).

Para esse sociólogo, o capitalismo gera “irracionalidade” do ser humano, pois esse utiliza seu conhecimento para o acúmulo de riquezas e de lucros. Dessa forma, no Ocidente,

[...] a racionalidade é hoje essencialmente dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes. Mas isso significa basicamente que é dependente da ciência moderna, especialmente das ciências naturais baseadas na matemática e em experimentações exatas e racionais. Por outro lado, o desenvolvimento de tais ciências e das técnicas que nelas se apóiam recebe agora importante estímulo dos interesses capitalistas quanto a suas aplicações econômicas práticas (WEBER, 2001, p. 8).

Assim, “a utilização técnica do conhecimento científico, tão importante para as condições de vida da massa do povo, foi certamente incentivada pelas considerações econômicas, que lhe eram extremamente favoráveis no mundo ocidental” (WEBER, 2001, p. 8). Esse filósofo rejeita o progresso científico moderno que, ao utilizar-se de uma racionalidade instrumental, massifica o ser humano, tornando-se um mecanismo de controle e de poder.

Para a estruturação de sua teoria crítica, Habermas foi influenciado pelas ideias weberianas sobre a racionalidade de base instrumental. Segundo o próprio Habermas (2012, p. 265),

Max Weber, entre os clássicos da sociologia, foi o único que rompeu com as premissas do pensamento histórico-filosófico e com as assunções fundamentais do evolucionismo, ao mesmo tempo que pretendeu ver a modernização da sociedade européia arcaica como resultado de um processo de racionalização universal.

No entanto, apesar dessa influência, a racionalidade – categoria-chave para ambos – determina justamente a ruptura em relação a aspectos a serem analisados por esses autores. Max Weber, ao perceber as contradições e os limites da racionalidade moderna, detém-se na apresentação de seu caráter instrumental e econômico, o que gera uma oposição às aspirações emancipatórias da modernidade. Sobre isso, Weber (2001, p. 32) diz:

Atualmente, esse processo de racionalização no campo da organização econômica e técnica, sem dúvida, determina uma boa parte dos ideais de

vida da sociedade burguesa moderna. Trabalhar a serviço de uma organização racional para suprir a humanidade de bens materiais certamente sempre representou para o espírito capitalista um dos mais importantes propósitos da vida profissional. [...]. Do mesmo modo, é uma das características fundamentais de uma economia individualista capitalista, racionalizada com base no rigor do cálculo, dirigida com previsão e cautela para o sucesso econômico almejado, e está em agudo contraste com a existência simples do camponês e com a do tradicionalismo privilegiado do artesão corporativo e do capitalismo aventureiro, orientado para a exploração das oportunidades políticas e da especulação irracional.

A partir das situações detectadas por Weber (e depois ampliadas por Horkheimer), Habermas apresenta uma alternativa: um projeto de racionalidade que tem a comunicação como elemento mediador para alcançar o entendimento mútuo. Por essa lógica, a racionalidade instrumental não é a única que rege as relações sociais, pois é evidente o fator comunicativo nas inter-relações cotidianas.

Apesar de perceber que a ação instrumental faz parte das relações sociais, em seus estudos Weber destaca a existência de outras acepções para o termo racionalidade, entre elas a racionalidade **formal** (técnico-instrumental) e a racionalidade **material** (valorativa). Para Weber (1999, p. 13), a racionalidade formal está associada “às características unívocas dos fatos”. Isto é, essa racionalidade está associada à lógica dos números e dos cálculos para a gestão econômica.

Nessa concepção weberiana, a racionalidade é baseada nas relações de meio-fim, sendo o conceito de utilidade econômica central nessa perspectiva. Em sua obra **Economia e sociedade**, apesar de refletir a racionalidade tanto formal quanto material em relação ao direito teocrático e ao direito profano, Weber (1999, p. 100) destaca que a racionalidade formal está associada à “calculabilidade das possibilidades e para a sistemática racional do direito e do procedimento”. A razão formal transita entre o caráter mais lógico e o caráter mais empírico, sendo uma estratégia que conduz à informação e não à interação entre as pessoas. E constata que é essa racionalidade presente na sociedade moderna.

Interpretamos, a partir dessa verificação, que a racionalidade formal, nos moldes weberianos, consiste no afastamento de valores, atendo-se à técnica, cuja finalidade é atingir objetivos determinados *a priori* dentro de uma realidade. Já a racionalidade material, outro tipo também presente no pensamento weberiano, está orientada para postulados de valor. Constitui-se a partir da influência de normas qualitativamente

diferentes daquelas das generalizações de interpretações abstratas do sentido: imperativos éticos, por exemplo, ou regras de conveniência – utilitárias ou de outra natureza – ou máximas políticas, que rompem tanto o formalismo das características externas quanto o da abstração lógica (WEBER, 1999, p. 13).

Essa racionalidade é direcionada a valores, tais como a ética, a moral e a justiça, ao passo que a racionalidade formal se guia pelo fim último de efetividade do sistema jurídico tal como posto. Weber tem a percepção de que a racionalidade moderna, em seu caráter formal (contábil) e instrumental (técnico), produz “efeitos que levam à derrubada das aspirações emancipatórias da modernidade” (LÖWY, 1999, p. 79), tornando a razão, ao invés de um elemento de liberdade, um instrumento de dominação.

Sobre essa questão – racionalidade formal-instrumental –, Habermas, embora aceite como coerentes aspectos do pensamento de Weber, apresenta críticas em relação ao subjetivismo e individualismo que são a essência da racionalidade weberiana. Assim, Habermas atribui a conquista da emancipação do sujeito a um tipo de racionalidade (comunicativa), que vai além de uma atividade da razão em relação a um fim (instrumental, na visão de Weber e Horkheimer, e estratégica, do ponto de vista habermasiano): entretanto, a racionalidade comunicativa é uma ação que deve gerar o entendimento entre as pessoas baseado na compreensão mútua e do consenso através dos meios linguísticos.

Assim sendo, Habermas (2012b) apresenta duas situações que, para ele, constituem-se na problemática da argumentação weberiana:

1. Em primeiro lugar, o fato de Weber ter analisado a racionalidade dos sistemas de ação apenas a partir da racionalidade teleológica (com fim de alcançar objetivo preestabelecido).
2. Em segundo lugar, em relação à opção de Weber de equiparar o padrão capitalista de modernização à racionalidade social de forma geral.

Efetivamente, na visão habermasiana, a racionalidade instrumental (considerada estratégica por ele) também existe nas relações em sociedade; entretanto, dentro de um limite da esfera sistêmica¹⁵. No entanto, a racionalidade comunicativa é uma alternativa ao pessimismo weberiano em relação à liberdade e à autonomia humana. Nesse sentido, as ações

¹⁵ No **capítulo 4**, será explicitada a noção de mundos para Habermas. Assim, também contemplaremos a ideia de esfera sistêmica.

destinadas a fins preestabelecidos (teleológicas), as ações materiais (valorativas) e as ações técnico-instrumentais (formais/estratégicas) devem ser intercambiadas a um agir comunicativo (racionalidade comunicativa).

Entre a racionalidade instrumental, apresentada por Weber, e a racionalidade comunicativa, de Habermas, há uma mudança de paradigma: da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Ou seja: é superada a questão inicial a respeito do que o sujeito pode saber (consciência) para o que se pode compreender (linguagem). A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem representou uma importante mudança para a constituição de uma nova concepção de sujeito e, como consequência, das relações interacionais.

Isto posto, o autor entende que a razão comunicativa faz-se valer da força de coesão da compreensão intersubjetiva e do conhecimento mútuo, comunicativamente. Com o uso comunicativo da linguagem, o objetivo é entender-se com alguém a respeito de alguma coisa no mundo. Não podemos esquecer, entretanto, que para alcançar esse entendimento mútuo, a dimensão social da linguagem, intersubjetiva, deve ser levada em conta. Além disso, a argumentação possui um papel muito importante na elaboração da racionalidade. Os sujeitos que participam de uma argumentação demonstram racionalidade na maneira em que agem e respondem às razões a favor ou contrárias ao que são apresentadas em um diálogo.

3.2 Bakhtin e a linguagem interacional

Bakhtin (2010) concebeu a linguagem como algo integrado à vida humana, que representa uma “plurivalência viva” (BAKHTIN, 2010, p. 104), pois apresenta “tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 2010, p. 107-108). Além disso, é o lugar de manifestação ideológica, ou seja, o universo da produção imaterial humana e produto de interação entre as pessoas. Nesse sentido, “A palavra¹⁶ revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2010, p. 66). Assim, a linguagem é considerada também pelo seu ponto de vista ideológico e não apenas linguístico.

¹⁶ Na teoria da linguagem bakhtiniana, em alguns momentos o autor utiliza o termo **palavra** como forma de se referir à **linguagem**. Nesse sentido, é possível considerar esses dois vocábulos como sinônimos ideológicos.

A partir dessa ideia, o autor enfatiza a natureza social da linguagem, tanto em relação ao discurso interior (diálogo interior) quanto ao discurso exterior (diálogo entre os sujeitos). Nessa perspectiva, é possível perceber que para as ações linguísticas são pressupostos sempre interlocutores que se comunicam por um movimento de diálogo. Então, a linguagem constitui-se em fator primordial para a evolução da consciência humana e da formação da subjetividade dos indivíduos.

No entanto, para que isso aconteça, é necessária a interação social, através de enunciações discursivas, de forma dialógica, ou seja, a partir da troca de turnos de fala entre o locutor e o ouvinte. A **enunciação** é “produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (BAKHTIN, 2010, p. 124).

Ela se configura, principalmente, pela comunicação verbal. Entendemos, então, que o **enunciado** (produto da enunciação) se constitui na esfera que promove a ligação entre a língua, a vida e a sociedade, situando, dessa forma, o sujeito historicamente. Sobre isso, diz Bakhtin (1997, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. E acrescentamos: o enunciado linguístico é a unidade real de comunicação entre as pessoas, pois a utilização da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Em síntese, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera comunicacional, não apenas pelo conteúdo temático expresso e pelo estilo verbal, mas também pela sua construção composicional¹⁷. Entretanto, para o autor, é necessário estabelecer algumas fronteiras em relação à ideia de enunciado para que possa ficar clara a distinção dessa categoria de outras unidades, a exemplo da oração. Dessa forma, o autor apresenta como distinção entre essas unidades que a “oração [é] entendida como uma unidade

¹⁷ A construção composicional apresentada neste momento surge a partir da concepção de texto para Bakhtin. Entende-se que essas construções são efetivadas como uma forma de enunciado, que “correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta” (BAKHTIN, 1997, p. 312). Apenas como exemplo, podemos dizer que textos veiculados em ambientes nas universidades, inclusive os que fazem parte dos meios digitais, tais como artigo, resumo, resenha, *paper*, monografia etc., representam construções composicionais diferentes, que são determinadas pelo estilo de escrita e portadores textuais.

da língua [...] e o enunciado [é] entendido como uma unidade da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Entender a diferença entre enunciado e oração para o filósofo da linguagem é um ação importante no sentido de compreender a essência do enunciado. Isso porque o enunciado, ao permitir uma alternância responsiva, deixa claro que ele se torna uma unidade com totalidade acabada. Assim,

É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. Uma oração totalmente inteligível e acabada, se for uma oração e não um enunciado – constituído de uma única oração – não poderá suscitar uma reação de resposta: é inteligível, está certo, mas ainda não é um todo. Este todo – indício da totalidade de um enunciado – não se presta a uma definição de ordem gramatical ou pertencente a uma entidade do sentido (BAKHTIN, 1997, p. 299).

Bakhtin (1997) expõe que o acabamento interno ao enunciado é resultante de três fatores que são indissociáveis: 1) o tratamento exaustivo do objetivo do sentido, isto é, o enunciado tematiza seu assunto de forma completa; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. Essas características concedem ao enunciado uma significação contextual, fornecendo-lhe completude de significação. Com isso, o enunciado se torna a expressão individualizada do locutor numa situação real de comunicação. Contudo, mesmo apresentando esse caráter individual e irreproduzível, ele se representa como unidades comuns ao gênero ao qual se refere.

Alguns aspectos determinam a composição e o estilo do enunciado. Dentre eles, destacamos a intenção do locutor na esfera dos sentidos e o seu momento expressivo. Nesse sentido, entendemos que alguns recursos expressivos que fazem parte da comunicação, a exemplo da emotividade, expressividade etc., não são inerentes à linguagem, mas são constituídas no processo do uso ativo da língua em enunciados concretos.

A enunciação, portanto, é produto da interação entre os indivíduos organizados socialmente de modo que a palavra é dirigida a um interlocutor real e irá variar em função dele, pois

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela

constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010, p. 115).

A interação se dá por meio da língua (sistema comum de referência) e ocorre em um contexto em que todos participem em condições de igualdade. A língua, dessa forma, existe em função do uso que locutores e ouvintes fazem dela em situações de comunicação. É nesse sistema de referência que os interlocutores se referem uns aos outros com seus proferimentos a algo objetivo, normativo ou subjetivo. Assim, os enunciados (compostos por elementos linguísticos) se constituem em unidades reais de comunicação.

Bakhtin (2010) apresenta os estudos de significação da língua em sua época a partir de duas posições: **subjetivismo idealista** e **objetivismo abstrato**. A primeira orientação interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. Assim, “esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual” (BAKHTIN, 2010, p. 71). À vista disso, o uso da língua ocorre num determinado momento de enunciação, quando a significação do enunciado se torna “diferente a cada vez, de acordo com a situação” (BAKHTIN, 2010, p. 133), constituindo o sentido individual.

As posições fundamentais do subjetivismo idealista quanto à língua correspondem às seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2010, p. 72).

A segunda posição é relacionada ao sistema abstrato, em que importa a relação entre os signos no interior lingüístico e, assim, “a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável,

simbolizável” (BAKHTIN, 2010, p. 52). Com tal característica, o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no próprio sistema linguístico – fonético, gramatical e lexical da língua –, que tem a função de garantir a unidade linguística.

Nesse sentido, notamos que essa abordagem só admite o ato individual de criação quando ligado a um sistema linguístico imutável, em um dado momento histórico e supraindividual. Assim, o que interessa, então, é a relação entre os signos, dentro do sistema do qual se deve explicar a lógica interna (FLORES; TEIXEIRA, 2012).

Apesar de apresentar essas duas abordagens linguísticas presentes no século XX, Bakhtin (2010) enfatiza que ambas não abarcam características que possam ser incluídas em sua teoria. Quanto à primeira – o subjetivismo idealista –, o autor tece críticas ao fato de que seus defensores veem a linguagem enquanto representação fiel do que existe na mente humana e, assim, não levam em consideração a interação verbal.

Seguindo uma influência da psicologia linguística, essa abordagem apresenta como premissa ligação unívoca entre o ato de fala e o pensamento humano. Isso quer dizer que, sendo o ato de fala pertencente à consciência do indivíduo, o sujeito só teria capacidade de expressar de forma correta seu pensamento se esse organizasse de forma eficaz sua consciência. Assim, todas as características para o “bem falar” do sujeito seriam inerentes ao próprio sujeito, não recebendo, dessa forma, influência externa, a exemplo de fatores sociais e de outros interlocutores.

Nesse sentido, apresentando uma linguagem monológica, essa posição não levou em conta que a comunicação se dá entre os sujeitos a partir da relação entre o locutor, ouvinte e o meio social, pois, como afirma Bakhtin (2010), o sujeito é constituído dialogicamente.

Quanto à segunda posição – o objetivismo abstrato – seus defensores não levaram em conta que a língua, por não ser um sistema pronto e acabado, recebe influência dos sujeitos, de forma consciente. Por isso, pensavam a essência da língua – instrumento para a comunicação entre os indivíduos – como algo presente no próprio sistema linguístico. Sendo assim, ela se representa como um sistema fixo e acabado, que apresenta para os indivíduos comunicantes signos e regras, que não recebem a interferência dos interagentes. À vista disso, a língua se impõe ao sujeitos, pois, por ser um sistema que ele não pode modificar, já é apresentada ao indivíduo de forma pronta e acabada.

Em resumo, a segunda orientação apresenta as seguintes proposições (BAKHTIN, 2010, p. 83-84):

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Em **Marxismo e filosofia da linguagem**, Bakhtin (2010) também critica essa ideia apresentada de língua, principalmente por essa centrar-se mais nas formas linguísticas sem levar em conta os sujeitos no momento de suas enunciações. Isso porque, para o filósofo, o sentido de uma palavra deve ser compreendido quando utilizada em um contexto real de uso, pois uma palavra pode ganhar diferentes sentidos, a depender de sua utilização.

Na filosofia da linguagem bakhtiniana, cada ato enunciativo é uma criação individual e única, apesar de que “em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutor” (BAKHTIN, 2010, p. 77). Esses elementos idênticos, que são de caráter fonético, gramatical e lexical, são traços que se tornam normativos para todas as enunciações e, assim, garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma comunidade, mesmo sendo enunciações individuais.

Ou seja: o “ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato lingüístico na medida em que se ligue a um sistema lingüístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo” (BAKHTIN, 2010, p. 79). Dessa forma, ao apresentar críticas às duas orientações descritas anteriormente – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – Bakhtin (2010) explicita sua compreensão de língua: elemento que resulta de interação verbal; produz sentido quando inserida em contexto de relações entre os sujeitos.

A língua é estudada em sua natureza comunicativa e, a partir dos enunciados, do contexto de mundo e da subjetividade do sujeito, produz a enunciação. A enunciação, então, não é algo individual e monológico, mas um fenômeno de caráter social e, também, dialógico. Bakhtin (2010), ao se opor as duas abordagens vigentes em sua época, apresenta que o foco da comunicação entre as pessoas se desloca de uma ação cognitivo-instrumental (centrada no uso informativo da linguagem) para uma comunicativa (centrada na ação linguística).

Na abordagem desse ato comunicativo, o paradigma não é mais a relação do sujeito isolado a algo no mundo, que pode ser representado e manipulado; mas, sim, a relação intersubjetiva que assumem sujeitos capazes de linguagem e de ação, quando eles se entendem entre si sobre alguma coisa no mundo.

O filósofo da linguagem apresenta a constituição de uma lógica racional que norteia as interações cotidianas, a partir do diálogo com o outro. Dessa forma, a linguagem é analisada como um processo de interação mediado pelo diálogo e não como um sistema autônomo. O **diálogo** é um espaço onde se pode observar a dinâmica da interação entre as pessoas. Assim, “no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (BAKHTIN, 2010, p. 125).

Além disso, é o local onde ocorrem as tensões entre locutor e ouvinte, mas também espaço onde gera o entendimento mútuo que produz o consenso. As relações dialógicas são estabelecidas nas esferas comunicativas através do proferimento de enunciados. Portanto,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Apesar de também associar-se às interações face a face¹⁸ (como aplicado comumente na Educação), em Bakhtin (1997), o diálogo é visto como a alternância entre enunciados por sujeitos atuantes comunicativamente. Com base nessa afirmação, entendemos que diálogo e enunciado são ideias interligadas, apesar de interdependentes. Isto é: ao proferir um enunciado o sujeito apresenta sua argumentação de forma acabada; no entanto, é nesse

¹⁸ Convém, neste momento, melhor explicar a simplificação que é feita em relação ao **dialogismo** bakhtiniano, principalmente em relação à prática docente. Como destacado por Fiorin (2011), comumente, professores aplicam essa categoria, principalmente, em relação às interações face a face, sem dar ênfase ao fato de que essas interações são formas composicionais nas quais ocorrem interações dialógicas, através dos enunciados proferidos nesse ato de fala. Nesta investigação, levamos em conta diversas possibilidades de interação que ocorrem em esferas públicas comunicacionais, entre elas as universidades, inclusive as mediadas pelas tecnologias digitais.

momento que se permite (ou se provoca) o outro sujeito da interação para que apresente uma resposta ao enunciado proferido pelo primeiro locutor.

Nesse movimento de troca (ou tomada) de turnos de fala, o diálogo faz parte tanto da esfera da linguagem quanto da comunicação (MARCHEZAN, 2008); ele nos permite apreender a linguagem viva e, por isso, apresenta-se em diferentes formas, traduzíveis em especificidades de estilo e gênero textual. A sua significação depende da situação contextual (que também o constitui).

Em síntese, a dialogia corresponde a relações entre índices sociais (parte inerente a todo enunciado), não como um complexo de relações que existem entre as palavras, mas sim entre pessoas socialmente organizadas. Dessa forma, existe uma comunicação dialógica, tendo em vista que a linguagem vive a partir dos usos sociais que se faz dela e não por descrições lógico-semânticas. A condição para que essas descrições se tornem dialógicas é que sejam materializadas através do discurso.

3.3 Habermas e Bakhtin: a construção do processo linguístico-comunicativo

A linguagem, enquanto meio que proporciona o diálogo entre as pessoas com vistas a chegarem a um comum acordo, a partir de atividades discursivas e racionais, torna-se o fio condutor entre as ideias de Habermas e Bakhtin. Nessa perspectiva, o enunciado linguístico “reflete as condições específicas e as finalidades [comunicacionais] de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, a linguagem como expressão do pensamento humano desempenha um papel importante no modo como se estruturam os esquemas mentais para se entender o mundo e a sociedade com a qual interage. Na sociedade atual, a linguagem assumiu uma dimensão que requer uma análise complexa para entendê-la, fruto de novos conceitos e suportes tecnológicos, fato esse evidenciado devido às diversas racionalidades que norteiam os sujeitos em seus momentos de interação social.

Fundamentada na ideia de que a linguagem é concebida enquanto elemento histórico, cultural e social (BAKHTIN, 2010; HABERMAS, 2010) a partir dos discursos por ela veiculados, a linguagem passa a assumir, além da função referencial, o papel de coordenar atividades orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação, com vistas a gerar inter-relação entre as pessoas. Dessa forma, a linguagem não é só concebida como meio que veicula

informações ou gera a comunicação; mas também como condição a partir da qual a compreensão, o conhecimento objetivo, a representação individual e coletiva tornam-se possíveis.

Afirmamos que a linguagem, ao estabelecer relações intersubjetivas ao mesmo tempo em que se refere a objetos no mundo, incorpora uma estrutura proposicional e performativa: a primeira, relacionada a proposições (enunciados) que apresentam o objetivo ou conteúdo da comunicação; a segunda, diz respeito ao tipo de comunicação intersubjetiva que será estabelecida (se a proposição é verdadeira, se a pessoa foi sincera ao proferi-la etc.).

Como já apresentamos anteriormente, nessas relações intersubjetivas a linguagem é uma realidade dialógica, sendo que os sujeitos – que se formam nas interações linguísticas e se manifestam através das capacidades de falar e agir (HABERMAS, 1990) – fazem parte do processo enunciativo: resultado das interações sociais (BAKHTIN, 2010). Linguagem e sujeito se implicam mutuamente, pois não é possível desvincular a subjetividade do indivíduo de seu discurso (BAKHTIN, 2010). Nesse ínterim,

[...] os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações adquirem, como reino intermediário dos significados lingüísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre preposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa de subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais (HABERMAS, 1990, p. 15).

O homem, então, constitui-se em um ser de linguagem. E para que o sujeito possa situar-se no mundo, é necessário o proferimento de enunciados linguísticos. Para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997, p. 280), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana”. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera comunicacional, não apenas pelo conteúdo temático expresso e pelo estilo verbal, mas também pela sua construção composicional¹⁹.

Ainda sobre essa discussão, o filósofo alemão Jürgen Habermas descreve, na **Teoria do Agir Comunicativo** (TAC), como a relação entre a linguagem e o mundo se constitui em um novo momento em que os sinais linguísticos não são apenas instrumentos de representação, mas sim meios que permitem a comunicação e, dessa forma, a interação entre

¹⁹ Vide **nota de rodapé 19**, página 72.

locutor e ouvinte, dentro de um “horizonte social” (BAKHTIN, 1997). Ainda sobre isso, Habermas (1990, p. 15) argumenta que

As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstrutivo dos linguistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. Pois, as regras, segundo as quais os signos são encadeados, as frases formadas e os enunciados produzidos, podem ser deduzidas de formações linguísticas que se representam como algo já existente.

A comunicação linguística é um processo que se efetiva em sociedade e se torna condição essencial para a obtenção do conhecimento. Assim, é através do diálogo comunicativo (interação), não coercitivo, que o sujeito do conhecimento se percebe individualizado e, dessa forma, profere enunciados coerentes, de forma autônoma e livre, que refletem as condições específicas de cada esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997).

É a essa ação, inerente ao ser humano, que Habermas (1990b) chama de racionalidade. A partir desse conceito de racionalidade, oriundo da viragem linguística²⁰, é apresentada a racionalidade comunicativa habermasiana²¹, expressa de um entendimento descentrado do mundo. Ao apresentar esse tipo de racionalidade, o filósofo estabelece a dimensão comunicativa da razão à necessidade de consenso entre as pessoas, pelo diálogo. O consenso, que não se trata de algo absoluto e universal, mas uma relação estabelecida de forma dinâmica e dialogada, representa o estar de acordo com as pretensões de validade propostas pelo locutor. Então, a racionalidade constitui o entendimento racional que será estabelecido entre participantes de um processo linguístico-comunicativo (BAKHTIN, 2010; HABERMAS, 2010).

Habermas (2012) afirma que a razão comunicativa faz-se valer da força de coesão, da compreensão intersubjetiva e do conhecimento mútuo, comunicativamente. Com o uso

²⁰ A viragem linguística representa a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Esse movimento permitiu mudanças na ênfase da filosofia, rompendo-se uma relação vertical entre sujeito e objeto, reconhecendo a linguagem enquanto elemento que propicia o entendimento entre as pessoas. De acordo com esse novo modelo, os enunciados proferidos não se legitimam como válidos por si sós, como aconteciam na filosofia da consciência, mas sim apenas quando fundamentados pelos sujeitos de comunidades comunicativas, que os apresentam como racionalmente aceitáveis em determinado contexto (HABERMAS, 2010).

²¹ Devido à racionalidade comunicativa corresponder a “uma interação simbolicamente mediada” (HABERMAS, 2010, p. 39), existe uma estreita relação entre essa ideia de Habermas e a concepção de enunciação, proposta por Bakhtin. Para o filósofo da linguagem, a enunciação corresponde à interação verbal (BAKHTIN, 1997), que acontece a partir de enunciados lógico-contextuais.

comunicativo da linguagem, o objetivo é entender-se com alguém a respeito de alguma coisa no mundo. Não podemos esquecer, entretanto, que para alcançar esse entendimento mútuo, além da dimensão social e intersubjetiva da linguagem, deve ser levado em conta o papel da argumentação. Os sujeitos que participam de uma argumentação demonstram racionalidade na maneira em que agem e respondem às razões a favor ou contrárias ao que são apresentadas em um diálogo.

Todas essas relações linguístico-comunicativas acontecem no mundo da vida, isto é, em um horizonte através do qual (e sobre o qual) a produção simbólico-cultural das ações linguísticas é mediada entre os sujeitos participantes dos atos comunicativos. Nesse contexto, as relações interacionais acontecem por duas formas: pela racionalidade comunicativa e pela ação discursiva. As ações mediadas pelo discurso ocorrem quando as pretensões de validade são problematizadas, superando, assim, a própria ação comunicativa (HABERMAS, 2010).

Para o filósofo da linguagem, a interação é fruto de enunciados (momento de uso da linguagem), também de forma discursiva. O discurso é um produto ideológico vivo que, em seu bojo, apresenta a relação dos sujeitos imbuídos pela comunicação a contextos sociais diversos (BAKHTIN, 2010). A relação entre a ação comunicativa habermasiana e a ação linguística bakhtiniana, então, é centrada na enunciação.

Entretanto, reafirmamos que as ações mediadas pelo discurso ocorrem quando as pretensões de validade são problematizadas, tornando-se necessário o restabelecimento da ação comunicativa (HABERMAS, 2010). Para o filósofo da linguagem, o discurso é um produto ideológico vivo que, em seu bojo, apresenta a relação dos sujeitos imbuídos pela comunicação a contextos sociais diversos (BAKHTIN, 2010).

O discurso, então, “é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2010, p. 34). Nesse sentido, “é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 2010, p. 34). Em sua obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Bakhtin (2010) apresenta propriedades que o definem:

1. **Pureza semiótica:** refere-se à capacidade de funcionamento e circulação do discurso como signo ideológico em qualquer esfera de comunicação.
2. **Neutralidade:** o discurso pode assumir qualquer função ideológica a depender de como aparece em um enunciado. Isso quer dizer que recebe carga significativa a cada contexto de uso.

3. **Possibilidade de interiorização:** corresponde à constituição do discurso como meio de contato entre a consciência do sujeito (conteúdo interior) e o mundo exterior. É considerada pelo autor como a propriedade mais importante.
4. **Implicação na comunicação humana:** o discurso funciona tanto nos processos internos de consciência, por meio da compreensão e da interpretação do mundo da vida, quanto nas diversas esferas ideológicas especializadas e formalizadas.

Essas propriedades constituem-se na força motriz do discurso cotidiano. Por esse ângulo, percebemos que, em uma ação discursiva, a **pureza semiótica** propicia a circulação de palavras em diversas esferas ideológicas. Esse fato também é comumente perceptível em interações nas esferas públicas comunicacionais, tendo em vista que, por possuir traços mais ou menos estáveis, a palavra apresenta possibilidades de funcionamento quase infinitas. Não obstante a isso, ainda mantém a **neutralidade**: a carga significativa do discurso se dá a partir do contexto de enunciação.

A **possibilidade de interiorização** da palavra em um discurso se dá na compreensão, pelo interlocutor, de seus novos significados. É a partir desse processo que se amplia a construção de sentidos, essencial para o entendimento mútuo. Sobre isso, Bakhtin (2010, p. 36) argumenta que

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos [...] não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Cada sujeito enunciador tem um modo particular de enunciar seu discurso, embora o objeto do discurso corresponda a um ponto de interseção onde se encontram diferentes opiniões e diferentes relações de sentido, provindas de diversos contextos sociais. Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 319) enfatiza

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.

Ainda sobre o discurso, Bakhtin (1997) diz que a visão de mundo e a construção da opinião são geralmente oriundas a partir do discurso do outro, de maneira direta ou indireta. Dessa forma, constitui-se o enunciado que está voltado não apenas para o objeto, mas também ao processo dialógico do discurso. Assim, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 321).

O discurso, para Habermas (2012), é a própria argumentação: “denominamos argumentação como o tipo do discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumento” (HABERMAS, 2012, p. 48). Nesse ínterim, “um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática” (HABERMAS, 2012, p. 48). Um discurso, por sua constituição argumentativa, leva em conta duas importantes situações: a adequação da linguagem e adequação de julgamento do fenômeno.

Medimos a força de um argumento pelo fato de o mesmo convencer ou não os participantes de um discurso, de os interlocutores darem (ou não) assentimento a uma pretensão de validade. Dessa forma, é considerada racional a pessoa que se expõe à crítica e, mesmo assim, participa regularmente de argumentações, quando se torna necessária essa ação discursiva. Ainda, para Habermas (2012, p. 49),

denomina-se racional uma pessoa que no campo cognitivo-instrumental age de maneira eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas; contudo, essa racionalidade continua sendo apenas casual quando não se liga à capacidade de aprender a partir de fracassos, a partir da refutação de hipóteses e do insucesso de algumas intervenções.

Para justificar as asserções como verdadeiras, os falantes utilizam-se do **discurso teórico**, que se constitui como uma continuação da ação orientada para o entendimento. Nesse tipo de discurso, é tematizada pretensão de validade ligada ao mundo objetivo (neste caso, a verdade do proferimento). Já o **discurso prático** permite tematizar se uma determinada ação ou norma de ação é correta. No entanto, as normas válidas devem ser aprovadas racionalmente por todos que fazem parte do momento da interação.

Tanto o discurso teórico quanto o discurso prático apresentam uma referência a percepções sensoriais interpretadas e as suas necessidades. Aliás, questões de ordem prática (a

exemplo de questões Políticas, Morais, do Direito, da Educação etc.) também são resolvidas de forma racional, mediante a força do melhor argumento. Em relação ao **discurso explicativo**, é necessária a ação de tornar claro algo incompreendido por um integrante da interlocução. Esse discurso está ligado ao comportamento do intérprete, que pode apresentar dificuldade de compreensão dos proferimentos do locutor.

Logo:

1. O **discurso teórico** tem a pretensão à verdade. Para ser considerado racional, o sujeito fundamenta suas opiniões e age com eficiência. Dessa forma, o locutor “se esforça não somente em avaliar o conflito de modo imparcial, sob pontos de vista morais, mas também em superá-los de modo consensual, não seguindo simplesmente seus afetos e interesses imediatos” (HABERMAS, 2012, p. 50). Assim, visa à superação de conceitos e da linguagem considerados, pelos interlocutores, como inadequados. Para isso, o discurso teórico apresenta-se a partir de quatro etapas: problematização da asserção, explicação teórica da asserção problematizada, discurso metateórico e passagem para o nível da auto-reflexão (SIEBENEICHLER, 1989).
2. O **discurso prático** permite tematizar pretensões à correção normativa. Nessa conjuntura, é racional quem justifica suas ações e julga de forma imparcial. Assim, “denominamos racional uma pessoa [...] quando ela é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares” (HABERMAS, 2012, p. 52). Esse discurso se desenvolve a partir da entrada dos interlocutores no nível do discurso, com base na problematização de proibições e valores, discurso metaético e passagem para a reflexão sobre o fato (SIEBENEICHLER, 1989).
3. O **discurso explicativo** é a forma de argumentação que visa à compreensibilidade. Para isso, é necessário que o sujeito apresente boa formulação de enunciados e se disponha a explicar suas expressões simbólicas.

Como forma de sintetizar as pretensões de validade em relação aos tipos de discurso, apresentamos o **quadro 3**.

QUADRO 3: Tipos de discurso na teoria argumentativa habermasiana.

TIPO DE DISCURSO	PRETENSÃO DE VALIDADE
DISCURSO TEÓRICO	Pretensão à verdade
DISCURSO PRÁTICO	Pretensão à norma
DISCURSO EXPLICATIVO	Pretensão à inteligibilidade

FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

Para a veiculação desses discursos, é necessária a existência de uma lógica argumentativa, que é composta por três aspectos discursivos: produtos, procedimentos e processos. No plano lógico dos **produtos**, o filósofo enfatiza que as argumentações são destinadas “a produzir argumentos concludentes, capazes de convencer com base em propriedades intrínsecas e com os quais se podem resgatar ou rejeitar pretensões de validade” (HABERMAS, 1989, p 110). Esse plano apresenta as regras de uma lógica mínima:

- a.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- a.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto *a* tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que seja semelhante a *a* sob todos os aspectos relevantes.
- a.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão com sentidos diferentes (HABERMAS, 1989, p. 110).

Ao observar essas regras, os interlocutores têm por finalidade produzir consenso na comunicação, levando-se em conta o sentido da argumentação. Dizemos, então, que um sujeito é racional ao empreender um processo interativo, à medida que seus proferimentos são coerentes interna e externamente, além de semanticamente aceitável.

Em relação ao plano dialético dos **procedimentos**, as argumentações aparecem como processos de entendimento mútuo que são regulados para que proponentes e oponentes possam, a partir de atitudes hipotéticas e da experiência, e liberados da pressão da ação, examinar as pretensões de validade que se tornam problemáticas. Os interlocutores, nesse plano, buscam cooperativamente e dialogicamente a verdade. Para isso, torna-se necessário o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade de todos os participantes para que, através do melhor argumento, obtenham um acordo racionalmente motivado.

- b.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo em que ele próprio acredita.

b.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar razões para isso (HABERMAS, 1989, p. 111).

Em relação aos procedimentos, é necessário que os sujeitos apresentem seus argumentos de forma sincera para que a interação possa ser continuada. Além disso, leva-se em conta também a relevância da argumentação, a contribuição dos participantes e a justificação de suas opiniões com o objetivo de restabelecer a ação comunicativa. Como destaca Habermas (1989), tanto o sentido quanto a sinceridade devem ser satisfeitos para que o processo argumentativo seja válido. Assim, quando uma dessas lógicas não é observada pelos interlocutores, a argumentação fica enfraquecida.

Já no plano retórico dos **processos**, o discurso argumentativo apresenta-se como um processo comunicacional, que deve satisfazer condições de fala para alcançar um acordo racionalmente motivado. Nesse sentido, Habermas (1989) apresenta os pressupostos universais pragmáticos necessários ao discurso como determinações de uma situação ideal de fala, que está livre da repressão e da desigualdade, ou seja, “condições universais de simetria que todo falante competente, na medida em que pensa entrar em todo numa argumentação, tem que pressupor como suficientemente preenchidas” (HABERMAS, 1989, p. 111). Dessa forma, os participantes devem neutralizar todo e qualquer motivo que não seja a busca cooperativa pela verdade. Habermas (1989, p. 112) apresenta as seguintes regras do Discurso:

- c.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
- c.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção.
 b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso.
 c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- c.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (c.1) e (c.2).

Nesse plano, existe a inclusão de todos os participantes, sem exceções, que disponham da capacidade em participar de argumentações (c.1); com chances iguais de contribuição ao debate, fazendo valer seus argumentos (c.2); em condições de comunicação que tornem possível prevalecer o direito a um acesso universal ao discurso e chances iguais de participar dele (c.3). No plano lógico dos processos, as regras para a participação de sujeitos no discurso prático são situadas. Assim, esses elementos se tornam pressupostos inevitáveis para a comunicação.

Ao apresentar esses três aspectos para o plano discursivo – produto, procedimento e processo –, Habermas (1989) deixa clara a necessidade de se observar todos eles em conjunto

para a análise do discurso argumentativo. Nesse sentido, ao se instaurar um processo discursivo, o sujeito deve valer-se de argumentos que sejam capazes de comprovar as pretensões de validade.

Argumentos, então, são meios com os quais os interlocutores podem obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética, gerando, assim, o saber a partir de opiniões. Entretanto, não nos é possível julgar a força de um argumento se não entendermos o empreendimento apoiado pela argumentação. Além disso, o contexto pode decidir sobre as pretensões de validade que fazem parte dos enunciados, pois essas pretensões não estão contidas somente em exteriorizações comunicativas.

As argumentações têm por objetivo promover a superação de uma situação que se cria pela problematização das pretensões de validade pressupostas na ação comunicativa. Ainda sobre isso, Habermas (2012, p. 65) declara que os sujeitos participantes de uma argumentação “pretendem decidir sobre pretensões de validade, e fazê-lo com base em razões; sua força de convencimento, eles a extraem de um saber coletivamente partilhado e não problemático”. Para argumentar, o sujeito apóia-se em algumas hipóteses reconstrutivas, tais como: diferenciar as pretensões de validade de pretensões de poder e submeter proferimentos que levantam pretensões de validade a análise semântica dos enunciados (HABERMAS, 2012).

É a partir da interação entre os sujeitos com interesses comuns (morais, éticos, legais etc.), então, que se produz e se adquire conhecimento. Dessa forma, para alcançar o conhecimento, os sujeitos devem participar de práticas discursivas. A partir do discurso, o sujeito questiona o que está estabelecido em seus mundos e oportuniza a possibilidade de reflexão individual e coletiva. O sujeito do conhecimento encontra-se motivado ao entendimento mútuo, que ocorre por um elo de confiança entre as pessoas.

Existem no interior do mundo da vida esferas públicas comunicacionais que, através de práticas argumentativas, buscam confirmar a pretensão de verdade. Entre essas esferas destacamos as **Instituições de Ensino Superior**, espaço onde a ação comunicativa frequentemente é transformada em discurso teórico, com o objetivo de restabelecimento da primeira forma de interação (ação comunicativa) ou para a continuação do debate argumentativo. Como o discurso teórico tem por objetivo validar ou refutar a verdade de ações factuais, esse tipo de interação torna-se um procedimento típico adotado pelas ciências (FREITAG, 1992).

Nesse sentido, entendemos que a prova da verdade é possível através de processos argumentativos dos quais participam locutores e ouvintes competentes linguístico-comunicativamente. Ou seja, a afirmação sobre objetos, fatos, fenômenos problematizada por um agente (nesse caso, um discente de graduação, professor universitário, pesquisador, entre outros) pode ser restaurada mediante a um discurso teórico.

No Ensino Superior, instituição pertencente à esfera pública comunicacional, esse movimento do discurso teórico é evidenciado, por exemplo, a partir da produção e da comunicação de pesquisa docente e discente (artigos, comunicações, teses, trabalho de conclusão de curso etc.). No entanto, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo argumentativo devem convencer seus interlocutores sobre a verdade de seus proferimentos recorrendo à argumentação racional, sem, contudo, utilizar de mecanismos de coação ou qualquer outra forma de manipular o debate, pois a finalidade é entender-se com o outro pelo melhor argumento.

Alguns aspectos podem interferir no estabelecimento ou restabelecimento da ação comunicativa a partir do discurso teórico no Ensino Superior. Dentre eles, destacamos como exemplo o **caráter restritivo de áreas de pesquisa** e o **não domínio da competência linguístico-comunicativa**.

Em relação à pesquisa nos centros universitários (como apresentado no **capítulo 2**), concordamos com as ideias de Bernheim e Chauí (2008, p. 13), quando afirmam que, no Ensino Superior, atualmente, “uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos para alcançar uma meta específica”. Dessa forma, em muitos momentos, pauta-se por uma racionalidade instrumental-estratégica. Isso pode ser representado pela desigualdade de condição de pesquisa entre países do Norte e do Sul (**gráfico 3**); desigualdade em relação a recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa a depender da área científica; desigualdade de publicação e de aplicação dos resultados da pesquisa (vide dados da **página 39**) em diversas regiões do mundo e do Brasil etc.

Em relação ao domínio da competência linguístico-comunicativa (categoria a ser analisada no **capítulo 4**), o Ensino Superior torna-se um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento dessas ações linguístico-comunicativas para, assim, contribuir com a ampliação das possibilidades de participação de seus alunos e egressos em diversos espaços discursivos, dentre eles as próprias IES, a comunidade científica, o mercado de trabalho etc.

Nessas interações, que também podem ser mediadas pelas tecnologias digitais, os interagentes levantam pretensões de validade com seus atos de fala em relação à veracidade de seu argumento (discurso prático), à inteligibilidade produzida por ele (discurso explicativo) e à correção desse argumento (discurso prático). Aliás, o discurso prático corresponde a uma forma de argumentação em que as pretensões de validade das normas são tematizadas no interior de um processo argumentativo de forma dialógica, democrática e racional.

Para Habermas (2010), do ponto de vista formal, tanto o discurso prático como o discurso teórico não se diferenciam entre si. Entretanto, o que os tornam singulares são a pretensão de validade, pois quando se propõe a validação de fatos, fenômenos e objetos, utiliza-se do último; mas quando o propósito é verificar se normas sociais são corretas, utilizamos o discurso prático. Assim, tanto no discurso teórico quanto no discurso prático, o sujeito centra-se no plano retórico dos processos.

Dessa forma, ao observar esse plano retórico-discursivo, esperamos que os sujeitos, pertencentes à esfera pública comunicacional, tenham suas participações discursivas incluídas nas Instituições de Ensino Superior, com igual valor e mesmos direitos para contribuir com a base da argumentação, de forma livre e democrática. E é sob essa perspectiva que se restabelece a ação comunicativa, necessária para a constituição do sujeito crítico e emancipado, que se apresenta ao mundo de forma competente através de mecanismos linguísticos e comunicativos. Assim, o sujeito, tornando-se emancipado, recupera seu potencial crítico (e autocrítico) e passa a agir de forma comunicativamente livre em diversas situações cotidianas.

3.4 O Ensino Superior como *lócus* da ação linguístico-comunicativa

Conforme destaca Schwartzman (2008), o Ensino Superior apresenta entre suas responsabilidades o desenvolvimento da autonomia pessoal, o fortalecimento profissional e a ampliação de descobertas científicas em prol da sociedade. Assim, para a constituição de “pessoas dotadas de uma qualificação específica, legalmente reconhecida” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 59), torna-se necessário que as IES contemplem a formação cultural, linguística e humanística de seus alunos, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, para que o sujeito acadêmico – inserido em um cenário interconectado propiciado pela sociedade em rede – desenvolva competências linguístico-comunicativas que viabilizam a sua participação de forma livre e democrática em diversas esferas públicas comunicacionais, as IES apresentam-se como *lócus* por contribuírem com a utilização, de forma consciente, das estruturas da língua em função de suas necessidades comunicativas.

Entendemos que a linguagem constitui um processo importante para a integração das pessoas em sociedade. Assim, a ação educativa no Ensino Superior compreende o processo de aprendizagem do aluno a partir de sua formação linguística e comunicativa. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno ocorre por meio do entendimento mútuo. Isso significa que a ação educativa – atividade necessária para o desenvolvimento das capacidades de falar e agir – tem como uma de suas finalidades possibilitar que o discente pronuncie atos de fala, orientados pelo melhor argumento, em esferas públicas comunicacionais.

As Instituições de Ensino Superior, então, transcendem o modelo de razão centrada no sujeito para outro que se apoia na intersubjetividade, de forma linguístico-comunicativa. Como afirma Trevisol (2010, p. 7),

Pela ação comunicativa, os alunos são convidados a produzirem conhecimento e a questionar as convicções do mundo da vida. Esse modelo de educação favorece o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes da realizada social que estão inseridos.

O Ensino Superior na sociedade em rede é uma agência que apresenta subsídios para a elaboração consciente do conhecimento. Para isso, é necessário torna-se uma comunidade comunicativa capaz de questionar e refletir a ciência, as condições sociais, a profissionalização das pessoas etc. O sujeito competente linguístico-comunicativamente, então, produz conhecimento, questiona convicções do mundo da vida, produz ciência de forma intersubjetiva. A ação comunicativa, resultado desse processo educacional, favorece o desenvolvimento de sujeitos reflexivos, implicados acadêmico e socialmente.

4 PRAGMÁTICA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA E A INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA COMUNICACIONAL

“[...] o objectivo da comunicação não é per se a compreensão de uma expressão linguística, mas sim o entendimento sobre o que é dito.”
(HABERMAS, 2010, p. 15)

“De fato, a forma lingüística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”
(BAKHTIN, 2010, p. 96)

4 PRAGMÁTICA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA E A INTERAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA COMUNICACIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar a **Pragmática Linguístico-Comunicativa** (PLC) necessária para as interações entre os sujeitos na esfera pública comunicacional, tendo como maior enfoque o Ensino Superior. Com essa finalidade, em primeira instância situamos as concepções de **mundo da vida (mundo da cultura)** e **mundo sistêmico (mundo da teoria)**, categorias apresentadas por Habermas e Bakhtin para, em seguida, explicitarmos competências linguísticas e comunicativas que se tornam a gênese da PLC, com fins a formar o **sujeito discursivo-racional-dialógico**.

4.1 Entre os mundos habermasianos e bakhtinianos: uma percepção

A sociedade no mundo contemporâneo, conforme apresenta o filósofo alemão Jürgen Habermas (2012b, p. 275), “constitui um sistema que necessita preencher condições de manutenção de mundos da vida socioculturais”. Por essa concepção, visualizamos a sociedade como uma instituição que se distingue em dois modos diferentes, mas interdependentes: sociedade enquanto sistema e sociedade como pertencente ao mundo da vida. Destacamos, assim, a existência de um **mundo da vida** dos grupos sociais, em que as ações são coordenadas pela busca do entendimento mútuo e, ao mesmo tempo, um **mundo do sistema**, fruto da racionalidade de base instrumental, que representa instâncias que pretendem o controle social.

O **mundo sistêmico** gera interação entre os participantes da comunicação que tem a ver com o sucesso alcançado no ato de comunicação, a partir de elementos de dominação, que podem ser da ordem econômica, política, social etc.; é uma interação voltada para fins e objetivos específicos e predeterminados, entretanto, por meio deslinguísticos. O sistema, então, representa o mundo criado pelo homem, com a finalidade de dominar a natureza, a partir de normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais, a exemplo do educacional, científico, jurídico, político, entre outros. Nesse sentido, “os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais se realiza a integração social” (HABERMAS, 2012b, p. 278).

Já o **mundo da vida** corresponde à “soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108) em um processo comunicativo; é o horizonte de significação no qual os falantes se movimentam de forma livre; representa o lugar onde relações interacionais ocorrem de forma espontânea. Desse modo, tem como função a transmissão da tradição, integração social e a socialização de grupos inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se, assim, em um pano de fundo sobre o qual acontecem as ações comunicativas (HABERMAS, 2012b).

O mundo da vida, então, é dado *a priori*. Ele constitui a base para o processo de entendimento mútuo, pois é através dele que os envolvidos na ação comunicativa provocam embates ou chegam ao acordo sobre algo que está no mundo objetivo, social ou subjetivo. O **mundo objetivo** corresponde à “totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2012b, p. 220). É idêntico para todos os observadores e é dotado de certa regularidade. Ele corresponde à validação de que os enunciados sejam verdadeiros, pois afirmações sobre objetos, fatos e fenômenos referem-se à pretensão de verdade, através do discurso teórico.

Transita entre o agir teleológico e o agir estratégico. Em relação ao agir teleológico, a sua implicação diz respeito ao estado de coisas que podem ser conhecidas como se dão de fato ou produzidas por intervenção do agente, resultando no conhecimento e na ação (LUCHI, 1999). Quanto ao agir estratégico, considera que as pessoas podem ser influenciadas por mecanismos não linguísticos.

O **mundo social** representa “a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108). Corresponde às ações reguladas por normas; é constituído pelas ordenações institucionais intersubjetivamente reconhecidas como justificadas. Nele, vincula-se a pretensão de correção, através do discurso prático. O agir regulado por normas supõe que o sujeito saiba distinguir entre o factual (mundo objetivo) e o normativo (mundo social). Parte de um saber prático-moral e é transmitido como concepções jurídicas e morais (LUCHI, 1999).

E, por último, o **mundo subjetivo**, dos sentimentos, que representa “a soma das respectivas vivências às quais um só indivíduo tem acesso privilegiado” (HABERMAS, 2012, p. 108). Esse mundo é representado através de sentenças-vivências e é validado pela pretensão de sinceridade. É representado pela própria subjetividade e interpreta valores, desejos, emoções subjetivos.

Quando agimos comunicativamente, transitamos entre as fronteiras do mundo objetivo (conhecimento), mundo social (relações interpessoais) e mundo subjetivo (vivências), conforme destacado na **figura 2**.

FIGURA 2: Relação entre os mundos objetivo, social e subjetivo.



Fonte: Dados desta pesquisa (2016).

Sobre isso, Habermas (2012b, p. 221) enfatiza que

[...] as manifestações comunicativas estão inseridas, ao mesmo tempo, em diferentes relações com o mundo. O agir comunicativo depende de um processo de interpretação cooperativo em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo subjetivo, no mundo social e no mundo objetivo; mesmo que no ato de sua manifestação ele consiga enfatizar respectivamente apenas um dos três componentes. Os falantes e ouvintes utilizam o sistema de referência dos três mundos como uma moldura no interior da qual tecem e interpretam definições comuns relativas à situação de sua ação.

Assim, o mundo vital pode ser representado racionalmente como “uma reserva de padrões de interpretação, organizados linguisticamente e transmitidos culturalmente” (HABERMAS, 2012b, p. 228). Nessa perspectiva, esse mundo

forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no acto de comunicar, nos seus esforços de interpretação, retiram padrões de interpretação consentidos (HABERMAS, 1990, p. 279).

Além disso, o filósofo destaca que “os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles” (HABERMAS, 1990, p. 96). Esse mundo compreende três elementos estruturais: cultura, sociedade e personalidade.

A **cultura** é o arsenal de saber no qual os agentes comunicativos se munem com interpretações potencialmente consensuais. Representa o acervo das elaborações históricas que os participantes da comunicação utilizam quando criam interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. O mundo da vida é independente de pressões externas, pois “a força imperativa da cultura repousa nas convicções dos atores que utilizam, experimentam e dão continuidade aos esquemas de valores transmitidos, aos padrões de interpretação e de expressão” (HABERMAS, 2012b, p. 271).

A **sociedade** é concebida como um sistema composto por ordens legítimas, através das quais os participantes de um processo interativo regulam sua relação e seu pertencimento a grupos sociais, com o objetivo de assegurar a coesão social e a solidariedade. À vista disso, para Habermas (2012b, p. 269-270),

[...] a sociedade se apresenta como uma rede de cooperações mediadas pela comunicação. Isso significa que nelas não sejam detectáveis contingências, consequências não intencionadas, conflitos ou coordenações fracassadas. Pois o que une os indivíduos, garantindo a integração da sociedade, é uma rede de atos comunicativos, que só podem ser bem-sucedidos à luz das tradições culturais – uma vez que constituem mais do que simples mecanismos sistêmicos subtraídos do saber intuitivo de seus membros. O mundo da vida construído pelos membros a partir de tradições culturais comuns é coextensivo à sociedade. Ele submete todos os fenômenos sociais a uma interpretação cooperativa.

Ainda sobre isso, Habermas (2012b) destaca que quando percebemos a sociedade como pertencente ao mundo da vida, levamos em consideração três pressuposições: a autonomia dos agentes, a interdependência da cultura e a transparência da comunicação. Assim, para o filósofo, esses pressupostos tornam-se obrigatórios “[...] enquanto pensamos que a integração da sociedade só é possível à luz das premissas do agir orientado pelo entendimento” (HABERMAS, 2012b, p. 272).

Outro elemento do mundo da vida a ser apresentado é a **personalidade**, que corresponde a competências que tornam o sujeito capaz de linguagem e de ação, qualificando-o para participar de processos de entendimento e de compartilhamento de signos e símbolos, além de afirmar sua própria identidade. Isto é: representa “todos os motivos e as habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir identidade própria” (HABERMAS, 1990, p. 96).

Na verdade, a personalidade representa competências adquiridas em relações interpessoais, que coloca o sujeito em “[...] situação de, em cada contexto dado, tomar parte de processos de compreensão mútua e afirmar a sua identidade em contextos de interação alteráveis” (HABERMAS, 1990b, p. 315). Assim, compreendemos que os indivíduos e os grupos sociais fazem parte do mundo da vida.

Esses componentes do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade –, como um complexo simbolicamente estruturado, “não devem ser entendidos como sistemas, que formam ambientes uns para os outros; através do meio comum, que é a linguagem cotidiana, eles se cruzam entre si” (HABERMAS, 1990, p. 99). Por conseguinte, o mundo da vida toma como referência as vivências, as falas e os atos cotidianos das pessoas. Com tais características, esse mundo torna-se o lugar da compreensão entre os sujeitos, através da expressão e da sedimentação de recursos simbólicos – atos de fala, elementos culturais, aspectos sociais etc. – que estruturam a ação comunicativa.

Esses elementos, não obstante, são dados intersubjetivos entre os agentes da comunicação ao interagirem cotidianamente. Muitas de nossas ações realizadas no dia-a-dia são baseadas na pressuposição de que há um entendimento que regula tais procedimentos. Exemplificando: quando cumprimentamos uma pessoa ou fazemos sinal para um táxi parar ou pedimos informação para alguém, dentre tantos outros atos cotidianos, estamos certos de que seremos compreendidos por partilharmos elementos próprios da cultura. Nesse sentido, Habermas (2012) concebe o mundo da vida como o lugar do que já existe socialmente, do que não é questionado para que seres racionais possam, através da interação, chegar a um acordo.

O mundo vital, então, “acumula o trabalho interpretativo prestado pelas gerações precedentes; ele é o contrapeso conservador que se opõe ao risco do dissenso, que surge com todo processo atual de entendimento” (HABERMAS, 2012, p. 139). Assim, é espaço de concordâncias, de declarações de comum acordo sobre o qual não é necessário argumentar (isto é, da ação discursiva) para gerar o entendimento mútuo.

No entanto, quando o mundo sistêmico e o mundo da vida se desconectam, havendo a superioridade do sistema em relação aos componentes que constituem dados no mundo, acontece a **colonização do mundo da vida**. A colonização do sistema sobre o mundo da vida, considerada pelo filósofo uma patologia da modernidade, diz respeito ao resgate da racionalidade instrumental no interior dos elementos estruturais do mundo da vida, não ocorrendo, assim, a ação comunicativa nas esferas sociais.

Devido a isso, acontece a fragmentação da racionalidade social, tendo em vistas que as vontades dos agentes comunicativos ficam submetidas ao domínio do sistema. Por exemplo:

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida das economias domésticas privadas e a conduta de vida de consumidores e assalariados, o consumismo e o individualismo possessivo, bem como os motivos relacionados com o rendimento e a competitividade, se transformam na força configuradora. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada unilateralmente a favor de um estilo de vida marcado pela especialização e pelo utilitarismo [...] (HABERMAS, 2012b, p. 587).

Isso ocorre porque o mundo sistêmico possui mecanismos de controle, que favorecem a sua autorreprodução, a exemplo do dinheiro e do poder. Os elementos que legitimam o mundo do sistema na atualidade – dinheiro, sucesso, poder, burocracia etc. – desestruturam o mundo da vida, desestabilizando as relações empenhadas no entendimento mútuo, pois

[...] no instante em que os imperativos dos subsistemas autonomizados conseguem levantar seu véu ideológico eles se infiltram no mundo da vida a partir de fora – como senhores coloniais que se introduzem numa sociedade tribal –, impondo a assimilação [...] (HABERMAS, 2012b, p. 639).

Para Habermas (2012b, p. 280), “se em vez de absolutizar a perspectiva do sistema ou do mundo da vida, tentássemos correlacioná-las, o desengate entre sistema e mundo da vida não apareceria como um processo de diferenciação de segunda ordem”. Nessa perspectiva, entendemos que os mecanismos sistêmicos necessitam de uma ancoragem no mundo da vida, pois a complexidade do sistema é decorrente da colonização desse mundo.

O processo de colonização favorece a ação instrumental à medida que passa a ser dominado pela lógica sistêmica e, dessa forma, desloca os falantes de seus contextos vitais de comunicação, reposicionando-os como observadores desses ambientes. Nesse sentido, dizemos que ocorre a lógica estratégica do sistema, do qual fazem parte o mercado e o Estado. Logo, no processo de colonização, o mundo da vida, que corresponde às crenças, aos valores, às tradições, às definições compartilhadas entre os falantes (que também podem ser problematizadas), dá lugar ao sistema: “os atores não aparecem como sujeitos agentes; eles passam a ser unidades abstratas às quais são atribuídas decisões e, desse modo, efeitos de ação” (HABERMAS, 2012b, p. 429).

Entretanto, precisamos estar atentos a outro tipo de dominação sistêmica: a comunicação linguística. Quando isso ocorre, os sujeitos tornam-se impessoais em suas interações, o que dificulta a interlocução entre as pessoas e os grupos sociais. Na sociedade

em rede, essa dominação acontece, por exemplo, em diversos setores no espaço público comunicacional, inclusive nas IES e nas relações mediadas pelas tecnologias digitais, tais como: na produção de argumentos científicos em textos e apresentações acadêmicas; na produção de pesquisas científicas e na comunicação de ciência; em *sites* culturais, religiosos, jornalísticos, educacionais etc., artefatos esses que, muitas vezes, tornam-se burocráticos e mercantilistas e, por isso, se apoderam “[...] dos processos espontâneos de formação da opinião e da vontade, privando-os de seus conteúdos” (HABERMAS, 2012b, p. 588).

Dessa forma, é necessário que ocorra a racionalidade comunicativa no mundo da vida, abarcando o aprendizado social do sujeito, possibilitando sua integração baseada em uma comunicação orientada para a obtenção do entendimento mútuo como princípio coordenador da ação. Por isso, na ação comunicativa, “os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (HABERMAS, 1989, p. 165).

À vista disso, reafirmamos a importância da constituição de uma **competência linguístico-comunicativa** para as ações discursivas na esfera pública comunicacional, a partir de uma pragmática que leve em conta que “as redes de interação de grupos mais ou menos integrados do ponto de vista social, mais ou menos coesos solidariamente, só se formam a partir das ações de coordenação de sujeitos que agem comunicativamente” (HABERMAS, 1990, p. 101).

Para tanto, estabelecemos um contato entre as contribuições habermasianas e bakhtinianas em relação à concepção de linguagem, o que se desdobrou em outros aportes teóricos, entre eles a visão de ambos de que a sociedade pertence a mundos: para Habermas (2010, 2012) mundo da vida e mundo sistêmico, como já apresentado anteriormente; para Bakhtin (1993, 1997) mundo da teoria, mundo da vida e mundo da cultura.

Bakhtin (1993), inicialmente, parte da asserção de que existe um dualismo entre o **mundo da teoria** (dominado pelas ciências) e o **mundo da vida**²² (mundo das vivências). Para o autor, o discurso teórico (realizado pelas ciências naturais e pela filosofia) e o mundo

²² É possível afirmar que o **mundo da vida**, na perspectiva habermasiana e bakhtiniana, tem uma significação muito próxima. Nesse sentido, o mundo da vida corresponde ao mundo das ações dos sujeitos, das relações culturais, sociais, conhecimentos etc. que envolvem as pessoas durante suas inter-relações cotidianas. O **mundo da teoria** também apresenta características similares ao mundo sistêmico, caracterizado, para Bakhtin, pelo mundo da ciência. Já o **mundo da cultura**, apresentado de forma autônoma por Bakhtin (1993), na concepção habermasiana faz parte do mundo da vida. Por isso, para este estudo, optamos pela utilização das categorias bakhtinianas **mundo da vida** e **mundo da teoria**.

da historicidade viva não se comunicam, porque o mundo da vida torna-se inapreensível pelo mundo da teoria, sendo a teoria incapaz de apreender o ser e o evento únicos.

Nesse sentido, o filósofo da linguagem destaca que o pensamento teórico afasta-se das experiências vivenciadas pelas pessoas, pois aquele, por corresponder a atos de abstração, controla os sujeitos a partir de suas leis autônomas, o que gera a padronização do indivíduo. Assim, apenas no mundo da vida, lugar no qual os sujeitos vivenciam sua existência, o ser humano torna-se o centro real e concreto dos atos de comunicação.

Essa ideia bakhtiniana é ampliada quando o filósofo da linguagem propõe a existência de uma separação entre o conteúdo de um ato e a sua realização, a partir do **mundo da cultura** e do **mundo da vida**. O mundo da cultura corresponde à objetivação das comunicações e o mundo da vida à realização das comunicações através de toda a vivência dos sujeitos. Dessa forma,

[...] dois mundos se confrontam, dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos ou – o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma única vez (BAKHTIN, 1993, p. 20).

Explicando: a partir dessas ideias, entendemos que o mundo da teoria corresponde às generalizações discursivas; já o mundo da vida, a realização de atos irrepetíveis pelo sujeito; o mundo da cultura (que nesta pesquisa associamos ao mundo da vida), corresponde aos valores e à consciência viva do sujeito. É evidente que há uma nítida separação entre o mundo da vida e o mundo da teoria nas ações sociais. Nesse sentido, Bakhtin (1993) critica que a separação desses dois mundos reduz-se a um pensamento que apenas se importa com o sistema, o universal, e não se preocupa com o evento, o ato particular, o único, o singular.

Para a superação desse dualismo, é necessário intercambiar a razão teórica (mundo da teoria) à razão prática (mundo da vida e mundo da cultura) (BAKHTIN, 1993), o mundo da vida e o mundo sistêmico (HABERMAS, 2012b). Isto acontecendo, é possível pensar em uma racionalidade comunicativa (habermasiana), a partir da interação dialógica (bakhtiniana) entre sujeitos, mediada pela linguagem. A razão teórica, então, deverá também estar vinculada ao mundo da vida, pois

todo o contexto infinito do conhecimento teórico humano possível – a ciência – deve se tornar alguma coisa responsivamente conhecida [*uznamié*] para mim como um único participante e isso em nada diminui ou distorce a verdade [na] autônoma do conhecimento teórico (BAKHTIN, 1993, p. 67).

A consciência individual se constrói na interação a partir das relações entre os sujeitos no mundo da vida. Assim sendo, a compreensão de enunciados não se constitui em meras experiências dos sujeitos ou da ação de uns sobre outros, mas sim em uma ação do diálogo, tendo em vista que produções linguísticas pressupõem a presença do outro. Nesse sentido, compreender não se torna um ato passivo, mas uma tomada de posição axiológica do sujeito; a compreensão linguística é, pois, resultado da aceitação de pretensões de validade de atos de fala.

Isso representa que um enunciador, para proferir uma comunicação em qualquer esfera social, leva em conta a fala de outrem, que está presente em seu próprio discurso. Sendo assim, o dialogismo constitui-se na relação de sentido que se estabelece entre dois enunciados, pois se considera que um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem; é, também, o princípio de constituição do enunciado, que pode levar os sujeitos ao consenso e aplacar os dissensos nas comunicações cotidianas no mundo da vida.

Nesse ínterim, o mundo da vida é o local em que os atores apresentam asserções, proferimentos, críticas, com a finalidade de chegarem a um acordo racionalmente consentido sobre algo, a partir da apresentação de argumentos que possam solucionar desacordos. É justamente por essa característica – a ação linguística e comunicativa – que notamos a diferença entre aquele mundo e o sistema (mundo teórico).

No mundo sistêmico e no mundo teórico, predominam a ação estratégica, a partir da racionalidade instrumental; no mundo da vida (mundo da cultura), prevalece a ação comunicativa, de base linguística. Por conseguinte, esse último é construído pela linguagem e pelos processos linguístico-comunicativos.

4.2 Competência linguístico-comunicativa

A noção de competência faz parte, na atualidade, do escopo de investigação de diversas áreas de conhecimento, agregando características que podem formar a noção de

sujeitos individuais a sujeitos coletivos, a partir da ideia de uma sociedade interligada comunicativamente. Inicialmente, apresentamos a concepção de competência enquanto capacidade inata do ser humano de construir conhecimento, através da interação com o mundo, podendo, assim, referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente (HABERMAS, 1989).

Competências, então, podem ser entendidas como aprendizagens construídas a partir das interações mediadas linguisticamente. Os processos de aprendizagem resultam da configuração da cultura, da sociedade e da personalidade, elementos que estruturam o mundo da vida. Então, para formar o sujeito plenamente competente, inclusive desenvolver capacidades linguísticas e comunicativas, ele deve dispor de conhecimentos e compreendê-los de modo que seja capaz de refletir e falar sobre eles (racionalidade comunicativa); utilizá-los (racionalidade teleológica); apresentar aceitabilidade justificativa (racionalidade epistemológica); agir orientado pelo sucesso (racionalidade estratégica).

Nesse sentido, na sociedade em rede, a esfera pública comunicacional tem o imperativo de fazer emergir o sujeito competente, capaz de fala e ação, a partir das relações sujeito-sujeito. Essas relações contribuem para a individuação e para a socialização dos sujeitos e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem, que é sempre social e pública e está inserida em instituições sociais, a exemplo da família, igreja, IES, mercado de trabalho etc. Pessoas aprendem umas com as outras como também reconstróem conhecimentos a partir da comunicação entre elas.

A linguagem, então, assume papéis diversos na constituição do sujeito competente, entre eles destacamos a coordenação de atividades orientadas por fins de diferentes sujeitos de ação e a função de entendimento e de socialização desses sujeitos capazes de fala (BAKHTIN, 2010). A validade dos atos de fala, dessa forma, está relacionada ao percurso da vida partilhada intersubjetivamente em comunidades comunicativas de forma racionalmente ligada à necessidade comunicativa das pessoas em contextos de interação.

A interação, então, ocorre entre duas ou mais pessoas que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam com seus atos de fala pretensões de validade e, ao aceitarem-nas, chegam a um acordo racionalmente motivado. Nesse sentido, Habermas (1989) concebe o locutor competente (falante responsável pelo que diz) enquanto aquele que transforma sentenças em enunciados. No entanto, o falante competente também tem ciência de que seus

discursos são submetidos a situações comunicativas e dialógicas para, dessa forma, serem aceitos pelos integrantes da comunicação.

O locutor competente transita, ao proferir enunciados linguísticos, entre os aspectos cognitivo-instrumental (mundo objetivo), prático-moral (mundo social) e estético-expressivo (mundo subjetivo). Assim, ao apresentar atos de fala em uma situação comunicativa, o locutor, por meio da língua, pragmaticamente situa seus proferimentos. Entendemos, pois, que a língua

[...] é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas (BAKHTIN, 2010, p. 103).

O proferimento linguístico aponta em duas direções unívocas: o mundo e o destinatário. Isto é: para ocorrer o entendimento entre pessoas envolvidas em processos interativos, não basta apenas o reconhecimento intersubjetivo dos atos de fala, mas é necessário também o conhecimento do nível de objetos ou de estado de coisas sobre os quais os indivíduos se comunicam uns com os outros.

Sobre isso, destacamos que

Em qualquer processo de entendimento do mais simples ao mais complicado, todos os partidos apóiam-se num ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que este ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto individual, porque idéias tais como verdade, racionalidade ou justificação, desempenham a mesma função gramatical em toda a comunidade linguística, mesmo que venham a ser interpretadas diferentemente e aplicadas de acordo com critérios distintos (HABERMAS, 1990, p. 175).

A competência linguístico-comunicativa na enunciação de um discurso, ou seja, a **competência interacional e comunicativa** (BAKHTIN, 2010; HABERMAS, 2012) tem por objetivo gerar a reflexão da ação que, quando obtida de forma dialógica, promove a emancipação do indivíduo. Mas para isso é necessário que os interagentes problematizem pretensões de validade – verdade e correção –, de forma argumentativa, com o objetivo de obter o entendimento mútuo. Assim,

[...] o entendimento por via linguística é apenas o mecanismo da coordenação da ação que, em face dos planos de ação e das atividades

propositadas dos envolvidos, integra tais planos e atividades à interação (HABERMAS, 2012, p. 184).

Com a observância desses pressupostos (coordenação de ação e integração de ação e de atividades) considerados inevitáveis, Habermas (1989) entende que nas relações de interação ocorrerá uma maior liberdade para participação, de forma igualitária, de todos os sujeitos, oportunizando chances de escolha e de realização de atos de fala de forma não coativa. Nesse sentido, os participantes da comunicação atribuem esforços para a obtenção do consenso, através da resolução de mal entendidos comunicativos, sempre levando em conta a igualdade comunicativa (utilização dos atos de fala) e igualdade de fala (problematização de pretensões de validade).

A Teoria do Agir Comunicativo habermasiana, também considerada como uma Teoria Crítica ao pessimismo apresentado pelos primeiros representantes da Escola de Frankfurt, apresenta sua base vinculada à razão e, com isso, à consolidação de uma competência comunicativa, através de uma pragmática universal. Nesse sentido, temos uma concepção comunicativa de racionalidade a partir da participação dos sujeitos nas ações linguísticas veiculadas no mundo da vida. A Filosofia da Linguagem bakhtiniana, centrada no processo de interação, leva-nos a refletir sobre a competência linguística, que se torna a base para o diálogo social.

A Pragmática Universal, para Habermas (1993), tem função de reconstruir o entendimento entre as pessoas, a partir de regras consideradas universais. Esse consenso necessita de “instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum” (HABERMAS, 1993, p. 64). A participação das pessoas nas ações comunicativas, entretanto, deve ocorrer de forma ativa, através da apresentação de pretensões de validade, que podem ser aceitas ou criticadas.

Além disso, “o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para exprimir intenções de um falante, mas também para representar estados de coisas [...] e estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa” (HABERMAS, 2004, p. 107). Fica evidente que para acontecer o entendimento mútuo – resultado de uma razão comunicativa – necessitamos apresentar enunciados racionais, que satisfaçam as condições indispensáveis para a obtenção do consenso pela comunicação, que evidenciem, assim, competências linguística e comunicativa.

Como já apresentado nesta tese, quando as condições de verdade, correção e compreensibilidade²³ não são aceitas pelo ouvinte, ocorre a passagem da ação comunicativa para outra forma de interação, o discurso. E, nesse momento, o locutor necessita utilizar argumentos coerentes para justificar essas pretensões de validade. Assim, existem duas formas para os sujeitos estabelecerem a interação: através da ação comunicativa e através do discurso.

Retomando a ideia de discurso apresentada no **capítulo 3**, destacamos que Habermas e Bakhtin partem dos estudos da linguística estruturalista, principalmente de Ferdinand de Saussure, a partir da ideia do signo linguístico. O signo linguístico se constitui em elemento essencial para a compreensão dos processos de constituição e transmissão de representações (conhecimentos). Os filósofos, apesar de considerarem o discurso como uma ação social, que se mantém compreensível em termos intersubjetivos, estabelecem uma distinção de forma abstrata entre língua enquanto estrutura e fala como processo, dicotomia essa análoga à estabelecida por Saussure²⁴ entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

Para Bakhtin (2010), o signo linguístico é o resultado de um consenso estabelecido socialmente entre indivíduos organizados no processo de interação. Com base nisso, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2010, p. 66). Nesse sentido, é ocasionada a compreensão do pensamento dos interagentes de modo que resulte na produção comunicativa como também em outros elementos essenciais à vida em sociedade (COSTA, 2013).

Para pensar a língua, Bakhtin (2010) diferencia-se da dicotomia apresentada por Saussure (apesar de ter o linguista como fonte de inspiração) por apresentar o primeiro a fala (*parole*) como principal objetivo de investigação da linguística (enquanto Saussure centrava-

²³ Ao apresentar as pretensões de validade que devem ser esclarecidas nas ações discursivas, Habermas (2012) não menciona a pretensão de sinceridade, por essa não poder ser comprovada de forma discursiva. Nesse sentido, a capacidade de agir do sujeito poderia denotar (ou não) essa pretensão de validade do locutor em relação a seu proferimento.

²⁴ Saussure (2000) via a língua como sistema autossuficiente completamente isolado de seu uso real e despojado das suas funções práticas. Dessa forma, o linguista apresenta distinção entre língua e linguagem, sendo que a primeira constitui-se em parte essencial da segunda. Além disso, língua pode ser caracterizada como um produto social da linguagem e um conjunto de convenções que viabiliza a comunicação entre os indivíduos. É exterior ao indivíduo, pois o mesmo não pode nem criá-la ou modificá-la; sendo assim apresenta natureza homogênea. A língua existe por meio de um “contrato” estabelecido pelos membros entre os membros da comunidade. “A língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele” (SAUSSURE, 2000, p. 17). Em suma, o pensamento saussuriano entende a língua como um sistema de signos que exprimem idéias e existe na coletividade, mas faz parte do sujeito individual. Já a fala é um ato individual, em que se distingue as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua com a finalidade de exprimir seu pensamento. Língua e fala são elementos dicotômicos.

se na língua), devido à fala ser formada por heterogeneidade concreta e apresentar-se a partir da complexidade de suas múltiplas formas de manifestações em situações sociais concretas.

Habermas (1996) adota a concepção de língua da seguinte maneira:

[...] uma língua será assim definida como um sistema de regras para gerar expressões, de forma a que todas as expressões correctamente formuladas (por exemplo, frases) possam contar como elementos desta língua. Por outro lado, os indivíduos capazes de falar podem aplicar essas expressões enquanto participantes num processo de comunicação (HABERMAS, 1996, p. 17)

A língua, nessa perspectiva, deixa de ser primordialmente um meio de representação de objetos ou fatos para ser um *médium* do pensamento do indivíduo. “Uma língua não é a propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais” (HABERMAS, 1999, p. 67). Na visão habermasiana, não é possível a separação entre dois níveis analíticos, língua e fala, sem percebermos a dimensão pragmática da linguagem. Dessa maneira, igualmente a Bakhtin, Habermas começa a distanciar-se do estruturalismo saussuriano; o último filósofo entende que “cabe à pragmática o papel de realçar os aspectos universalistas do processo de entendimento linguístico” (HABERMAS, 1999, p. 68).

Continuando suas elocuções com linguistas, Habermas (1996) caracteriza o nível em que uma pragmática universal tem de ser desenvolvida, comparando-a com a teoria gramatical chomskyana. Chomsky (1980), em sua obra **Aspectos da Teoria da Sintaxe**, apresenta a concepção de competência linguística (CL) na teoria gerativista como sendo o conhecimento ou domínio que uma pessoa tem de uma língua, o que possibilita a transformação e/ou construção de enunciados.

A teoria gerativista²⁵, apresentada por Noam Chomsky a partir da década de 50, parte do princípio de que as línguas humanas apresentam um conjunto de enunciados numericamente indefinidos, sendo a linguagem uma característica inata e específica de cada espécie. Para essa teoria, a linguagem situa-se “num sistema geral de capacidade cognitiva determinado pelas faculdades mentais inatas” (CHOMSKY, 1980, p. 101), representando “um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de

²⁵ A teoria gerativista de Noam Chomsky é mencionada nesta pesquisa apenas como um aparato histórico, que leve à compreensão da competência linguístico-comunicativa, formulada a partir dos estudos de Habermas e Bakhtin.

operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência” (CHOMSKY, 1980, p. 10). O linguista ainda destaca que

a linguagem humana parece estar biologicamente isolada em suas propriedades essenciais e ser um desenvolvimento na verdade recente sob uma perspectiva evolucionista. Não há hoje nenhuma razão séria para se desafiar a visão cartesiana de que a habilidade de usar signos linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marque ‘a verdadeira distinção entre o homem e o animal’ ou a máquina [...] (CHOMSKY, 1998, p. 17-18).

Fruto de uma geração de linguistas que pretendia compreender como o homem produz linguagem, com grande interferência dos estudos da Psicologia, Chomsky concebe a língua como atividade mental, cujo foco é na atividade lógica de estruturar as relações sintáticas. Dessa forma, língua é definida como um conjunto infinito de frases. Essa teoria linguística apresenta como objeto de estudo um falante-ouvinte ideal, que está situado em uma comunidade linguística homogênea e conhece sua língua. Devido a isso, ao aplicar o conhecimento da língua numa *performance* efetiva, esse falante não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, a exemplo da memória, distrações, desvios de atenção, erros etc.

Com base teórica que se diferenciava dos estudos linguísticos estruturalistas e psicológicos behavioristas vigentes nos séculos XIX e início do século XX, que apresentavam como foco de análise o produto linguístico e sua relação com o meio ambiente, Chomsky apresenta a linguagem enquanto estrutura mental e individual do ser humano, que se torna capaz de produzir e compreendê-la sem precisar de aprendizado. Isto é, a língua passa a ser vista como uma capacidade inata do ser humano, pois todos os sujeitos nascem competentes para utilizar a gramática de sua língua.

Entretanto, por essa opção de recorte de pesquisa, os estudos chomskyanos, por vezes, são criticados por outros linguistas, principalmente os pós-gerativistas, que percebem a língua também como um elemento sociocultural. E é nessa conjuntura de se pensar a língua(gem) que surge a noção de competência linguística no gerativismo, tendo como um dos parâmetros o princípio da criatividade: enunciados não predizíveis, que não podem ser descritos apropriadamente como uma resposta a algum estímulo identificável, linguístico ou não linguístico.

Apesar de a criatividade ser uma qualidade humana, traço esse que pode distingui-lo das máquinas e de animais de outras espécies, Chomsky chama a atenção para o fato de que essa criatividade é regida por regras: os enunciados produzidos têm uma estrutura gramatical, que os aproximam de regras de boa formação identificáveis (gramaticalidade). Entretanto, apenas quando se consegue especificar a gramaticalidade será fornecido um relato cientificamente satisfatório de tal propriedade da linguagem, ou seja, sua produtividade, o que torna possível o exercício da criatividade. Assim, surgem a competência e o desempenho linguísticos de um falante.

Na teoria chomskyana, competência linguística (CL) refere-se ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de seu sistema linguístico pelo qual ele se torna capaz de produzir, compreender e de reconhecer um conjunto infinitamente grande de sentenças que constitui uma língua. Para Chomsky (1980), a competência, então, é o conhecimento inconsciente das regras básicas estruturais que fazem parte da faculdade da linguagem, de forma inata. Nessa concepção, língua é entendida como um conjunto de sentenças que se forma a partir de um número finito de elementos. Assim, o autor entende como competência o conhecimento ou domínio que um sujeito tem de uma língua (regras internalizadas).

Outro conceito apresentado pelo linguista, que complementa a dicotomia proposta por ele, é o de desempenho (*performance*): comportamento verbal do falante que é determinado não apenas pela competência linguística, mas também por outra variedade de fatores extralinguísticos, a exemplo de convenções sociais, crenças a respeito do mundo, atitudes emocionais do falante em relação a seu proferimento etc. Ou seja, corresponde ao uso efetivo que o sujeito faz da língua em situações concretas. Mesmo apresentando essa dicotomia, Chomsky enfatiza que a linguística deve centrar-se no estudo da competência e não apenas no desempenho do falante. Isso porque a capacidade de produzir e compreender sentenças sintaticamente bem formadas é o principal elemento da competência linguística de um falante.

Em resumo, a teoria da linguagem defendida por Chomsky (1998) evidencia que conhecer uma língua significa não apenas conhecer o sistema que associa sons e significados (fonético, sintático, semântico etc.), mas, principalmente, ter a capacidade de construir frases nunca antes proferidas ou ouvidas e, ainda, saber utilizar essas sentenças de forma adequada a diferentes situações discursivas cotidianas. A competência, então, é a capacidade que um falante ideal possui para dominar um sistema de regras gerativas da linguagem.

Ao examinar o modelo linguístico chomskyano, inicialmente, Habermas (1996) destaca alguns pontos que servem de contato em relação à pragmática universal que pretende desenvolver e a gramática gerativista, entre eles: a perspectiva universalista de investigação de Noam Chomsky e o caráter transformacional da gramática gerativista. Ao aproximar essa teoria às ideias de Bakhtin, percebemos que, mesmo não desconsiderando a questão da língua, o filósofo da linguagem concebe a linguagem como uma criação coletiva, que faz parte do diálogo entre os interagentes, sendo de natureza social.

Habermas (2010), no entanto, aponta que a teoria chomskyana, apesar de oferecer um padrão linguístico, não apresenta um elemento central empreendido em sua pragmática: o objeto de uma teoria gramatical deve ser a linguagem. Desse modo, o objetivo de sua teoria “é uma caracterização adequada do sistema de regras com recurso ao qual locutores (ou ouvintes) competentes emitem (ou compreendem) encadeamentos de semelhantes expressões linguísticas” (HABERMAS, 2010, p. 97).

Ainda sobre a competência linguística empreendida por Chomsky (1998), podemos dizer que se trata da capacidade que um indivíduo possui de dominar um sistema de regras, sendo capaz de: (i) gerar, de forma espontânea, uma quantidade ilimitada de expressões linguístico-gramaticais (sintáticas, semânticas e fonológicas); (ii) avaliar se uma expressão pode ser considerada bem formada em relação às estruturas linguísticas e (iii) compreender uma quantidade infinita de encaminhamentos simbólicos, a partir de estruturas finitas de linguagem.

Ancorada nesses estudos linguísticos, a **Pragmática Universal** (PU)²⁶ “[...] tem por objetivo reconstruir a base de validade universal do discurso” (HABERMAS, 1996, p. 15), que está centrada nas pretensões de validade (verdade, sinceridade, compreensibilidade e correção). Dessa forma, a partir dessas pretensões, a PU é orientada para as significações de enunciados, que só se tornam possíveis dentro de contextos enunciativos que fazem parte do mundo da vida.

É por isso que se torna necessária a existência do locutor e do ouvinte competentes, que possam aferir significações aos enunciados proferidos. Assim, a racionalidade comunicativa habermasiana se evidencia pela competência desses falantes de se orientarem

²⁶ Habermas (1996, p. 9) apresenta, em uma nota de rodapé do livro **Racionalidade e comunicação**, o termo Pragmática Formal como mais adequado em relação à primeira concepção apresentada: Pragmática Universal. Entretanto, neste estudo, continuamos com a primeira denominação apresentada por esse autor.

pelas pretensões de validade. Além disso, os discursos, na esfera pragmática, referem-se a possíveis contextos de uso.

Destacamos que as competências pragmáticas, assim denominadas por Habermas (2010), apesar de apresentarem elementos que se distanciem da competência linguística chomskyana – a exemplo da hipótese de que o uso da linguagem pode ser explicado unicamente com base na competência linguística, apresentada no contexto habermasiano como competência gramatical – também encontra aproximação com essa última. Nesse sentido, o autor evidencia que “as competências pragmáticas [...] encontram a sua expressão num saber explícito, nomeadamente em avaliações feitas por locutores sobre a aceitabilidade de expressões linguísticas” (HABERMAS, 2010, p. 101-102).

Como forma de ampliar a análise sobre a pragmática universal, retomamos a ideia da formação do locutor competente: aquele que domina regras de forma a poder construir frases gramaticais e proferi-las de uma forma aceitável. Entretanto, para essa formação, torna-se necessária uma análise pragmática da linguagem, que supere uma consideração apenas empírica dos usos concretos da língua.

Dessa forma, além da competência linguística (BAKHTIN 2010), é imprescindível que o sujeito também manifeste, nas inter-relações cotidianas, a competência comunicativa (HABERMAS, 2012), que é apresentada, em primeira instância, a partir da ideia de uma pragmática universal. Essa competência comunicativa tem como objetivo estabelecer as condições que tornam possíveis a comunicação em um sentido universal nas esferas públicas.

Em resumo, o projeto de racionalidade comunicativa habermasiano perpassa pela constituição de uma pragmática universal, a partir do entendimento de que a linguagem verbal é o meio específico para se atingir o consenso entre as pessoas. Conforme Habermas (1996, p. 9), trata-se de uma pragmática que tem como objetivo “identificar e reconstruir condições universais de possível compreensão mútua (*Verständigung*)”, ou seja, pressupostos gerais de comunicação ou de ação comunicativa.

4.2.1 Revisitando conceitos da Competência Comunicativa, estabelecendo contatos com a Teoria do Agir Comunicativo e a Filosofia da Linguagem

O estudo da competência comunicativa é tema de debate em diversas áreas da ciência a partir de diferentes enfoques: linguístico, psicológico, pedagógico etc. Neste tópico,

apresentamos algumas contribuições que os estudos linguísticos trouxeram para a ampliação desse debate. Nesse sentido, a partir da reformulação do modelo teórico da competência linguística apresentado por Chomsky, o sociolinguista Dell Hymes²⁷ introduz a concepção de competência comunicativa (CC).

Para Hymes (2009), a teoria chomskyana necessitava de uma reestruturação devido ao fato de ela não incorporar em seu cerne, principalmente, três características importantes para os sujeitos falantes de uma língua: a variação da língua, que pode ocorrer de maneira interindividual (entre pessoas) ou intraindividual (no repertório de uma mesma pessoa); as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala e a viabilidade do ato de fala (para que ocorra o ato de fala, o falante necessita dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas, tais como: gramaticais, vocabulário, estratégias retórico-discursivas etc.).

Hymes destaca a necessidade de apresentar um conceito mais abrangente para competência, que incluía uma dimensão sociocultural de linguagem. Dessa forma, o autor rompe com a ideia de um indivíduo abstrato, isolado para incorporar a noção de sujeito que transita em um mundo social. A teoria hymesiana, então, entende o sujeito que possa lidar com a heterogeneidade da comunidade de falantes com competências diferenciadas. Assim, “a aquisição desse tipo de competência é obviamente alimentada pela experiência social, necessidades e motivos, e questões na ação que é em si mesma renovada fonte de motivos, necessidades, experiências” (HYMES, 2009, p. 86).

Nessa perspectiva, o modelo de língua que se deseja propor está relacionado à condução comunicativa na vida social, que vai além da ideia da *performance* no uso da língua a partir de regras de uso linguístico, o que a dicotomia proposta por Chomsky (competência e desempenho) não daria conta de atender. Dessa forma, para Hymes (2009), um sujeito se torna competente se sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira, unindo, dessa forma, a noção de competência e desempenho chomskyana, a qual Hymes chamou de capacidade²⁸: o indivíduo torna-se capaz de adquirir um repertório de atos de fala.

²⁷ Apesar de não existir um diálogo direto entre Habermas e Hymes, é relevante suscitar essa discussão, neste momento, para compreendermos aspectos específicos da Competência Linguístico-Comunicativa que se propõe apresentar nesta tese.

²⁸ Na Teoria do Agir Comunicativo (TAC), Habermas utiliza o termo capacidade na mesma concepção da apresentada por Hymes. No entanto, torna-se necessário dizer que a racionalidade comunicativa não permite apenas ao sujeito às ações de fala, mas também a realização de ações não linguísticas (HABERMAS, 1990).

Para propor sua teoria, Hymes revê o modelo linguístico apresentado no gerativismo. Nesse modelo, ele pretende uma teoria linguística que possa integrar-se com uma teoria da comunicação e da cultura e, por isso, deve abranger: (i) o que é formalmente possível; (ii) o que é viável; (iii) o que é contextualmente apropriado e (iv) o que é de fato realizado pelos membros da comunidade. Sobre isso, Hymes (2009, p. 89) diz:

Nós quebramos irrevogavelmente com um modelo que restringe o desenho da língua a uma face em relação ao sentido referencial, ou em relação ao som e o que define a organização língua como somente consistente de regras para a ligação destes dois pontos. [...] O modelo da língua precisa propor-se em relação à condução comunicativa e vida social.

A partir dessa teoria, o conceito de competência é ampliado em relação ao proposto por Chomsky. Por conseguinte, o conceito de competência irá transcender ao limite de uma racionalidade estrutural formal da língua, pois haverá várias esferas para competência, sendo a gramatical apenas uma dessas esferas que, na verdade, entrelaçam-se. Competência, então, passa a ser um termo geral, utilizado para determinar as capacidades das pessoas. No entanto, ela é dependente tanto do conhecimento tácito como da habilidade de uso de uma língua em meio social.

Com tal característica, “ao falar de competência é especialmente importante não separar fatores cognitivos de afetivos e fatores de determinação no que diz respeito ao impacto da teoria da prática educacional” (HYMES, 2009, p. 93). A competência comunicativa é uma espécie do que Hymes (2009, p. 94) chamou de “etnografia de formas simbólicas”: o estudo da variedade de gêneros, narração, dança, drama, música instrumental, arte visual que se inter-relacionam com a fala na vida comunicativa de uma sociedade.

Existem, claramente, algumas diferenças entre Chomsky e Hymes em relação ao fenômeno da comunicação entre os sujeitos. O **quadro 6** apresenta algumas dessas principais ideias.

QUADRO 4: Competência linguística (Chomsky) e competência comunicativa (Hymes).

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
Mundo sistêmico	Mundo da vida
Conhecimento do sistema linguístico	Conhecimento do uso da língua
Língua: conjunto de sentenças (finito) –	Língua: variação, normas socioculturais –

modelo mental.	modelo interacional.
Regras internalizadas	“Etnografia de formas simbólicas”
Dicotomia: competência e desempenho	Viabilidade e aceitabilidade.

FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

Tendo Hymes (2009) como referência, diversos estudiosos se dedicaram a pesquisar a competência comunicativa. Entre eles, destacamos Canale e Swain (1980)²⁹ que, apesar de terem como enfoque principal o estudo da aquisição de uma língua estrangeira, enfatizam que a competência comunicativa é composta pela integração de diversas outras competências, a exemplo da linguística, sociolinguística e estratégica. Nesse sentido, para esses autores, a competência comunicativa é composta por:

- Competência gramatical (léxico, morfologia, sintaxe e fonologia).
- Competência sociolinguística (regras socioculturais).
- Competência discursiva (coesão e coerência).
- Competência estratégica (estratégia de comunicação verbal ou não verbal).

Mesmo apresentando um modelo ainda considerado incompleto para se pensar em uma competência comunicativa nos moldes habermasianos, principalmente por entender a competência estratégica como uma ação corretiva em relação a outras competências, essa visão se torna relevante por incorporar elementos linguísticos apresentados por Chomsky (1980) a elementos comunicativos de Hymes (2009). Dessa forma, entendemos competência comunicativa como um sistema de conhecimentos linguísticos e habilidades comunicativas exigidos para a comunicação.

Bachman (2003), outro teórico a analisar a competência comunicativa, acrescenta elementos considerados essenciais para a efetivação da comunicação, gerando, assim, as competências organizacional e pragmática. A **competência organizacional**

²⁹ Ao apresentar alguns autores que ampliam a noção de competência proposta inicialmente por Chomsky e, depois, por Hymes, temos como objetivo apenas uma ilustração histórica do estudo dessa categoria e justificar que a constituição de uma competência linguístico-comunicativa, que atenda às pretensões de validade da sociedade em rede, se torna uma ideia viável e necessária.

abrange as habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para a produção ou reconhecimento de frases gramaticalmente corretas, para a compreensão de seu conteúdo proposicional e para a sua ordenação tendo em vista a formação de textos (BACHMAN, 2003, p. 89).

A autora enfatiza que essas habilidades são de dois tipos: gramatical e textual.

- A **competência gramatical** inclui as competências envolvidas no conhecimento da língua, tais como conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafia.
- A **competência textual** compreende o conhecimento das convenções para juntar enunciados de modo a formar um texto. Além disso, está envolvida no uso conversacional da língua.

A **competência pragmática** corresponde à descrição das relações entre interlocutores da língua e o contexto de comunicação (esta competência aproxima-se da Pragmática Universal proposta por Habermas). Como destaca Bachman (2003), a pragmática tem como interesse as relações entre os enunciados e os atos de fala que pretendemos concretizar através de enunciados e as características do contexto de uso da língua que determinam a sua adequação.

A partir dessas noções de competência linguística e competência comunicativa, voltamos à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e à Filosofia da Linguagem de Bakhtin. Esses filósofos apresentam suas teorias em torno da linguagem que assume não apenas o papel de coordenação de atividades orientadas a fins de diferentes sujeitos da ação; mas funciona enquanto agente de integração social de indivíduos e promove a socialização de sujeitos capazes de fala e ação. Existe, então, uma variação da linguagem (ideia proposta inicialmente por Hymes ao rever o projeto linguístico apresentado por Chomsky) que ocorre de acordo à função de entendimento, de integração social e da socialização das pessoas.

O desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa que favoreça a compreensão de discursos na esfera pública comunicacional em uma sociedade em rede pressupõe, então, a existência da interação (ação comunicativa e ação discursiva), tendo como referência indivíduos socialmente organizados. Nessa perspectiva, entendemos que “nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN, 2010, p. 38).

De igual perspectiva, encontramos o pensamento de Habermas (1990): os sujeitos falantes utilizam-se da língua criativamente com o objetivo de operar sobre seu mundo e/ou se moverem dentro de um horizonte de mutação, pois a língua constitui-se um meio de práxis criadora ou como acontecimento diferencial.

4.3 Esfera pública comunicacional e o sujeito discursivo-racional-dialógico

Para concebermos uma sociedade em rede estrategicamente ligada pelas tecnologias digitais é necessário, *a priori*, que os sujeitos que dela participam estabeleçam-se a partir de esferas públicas. Esse espaço, que representa uma ampliação de outros ambientes comunicacionais, não se constitui em um sistema, instituição ou organização; nem é uma esfera fechada sem interpenetração de outras esferas. “Mas se produz, como mundo da vida no todo, por meio do agir comunicativo de forma geral, compreensível [...]” (REESE-SCHÄFER, 2012, p. 175).

No mundo da vida, “os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse a malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura” (HABERMAS, 1990, p. 100). De certo, os sujeitos que agem comunicativamente experimentam um mundo da vida próprio como um todo que é compartilhado de forma intersubjetiva. Nesse sentido, a formação do sujeito se dá no processo de aquisição de uma competência linguístico-comunicativa. Essa competência consiste na capacidade da pessoa em participar de sistemas sociais complexos, de questionar pretensões de validade inerentes a esses sistemas utilizando, para isso, argumentos que busquem o consenso entre os agentes.

O sujeito é formado por ações linguísticas e são essas ações que geram o processo de individuação (HABERMAS, 1990, 2012b). O filósofo acrescenta que a individuação é medida “não somente pela diferenciação de identidades singulares, mas também pelo crescimento da autonomia pessoal” (HABERMAS, 1990, p. 219). Dessa forma, para que aconteça a interação na esfera pública comunicacional na sociedade em rede, “o elemento individual deve ser caracterizado como sendo o essencial [...]” (HABERMAS, 1990, p. 184).

A individuação (*selbst*) resulta na autonomia do sujeito. Ela se forma através de um processo de socialização linguisticamente mediado; da consciência que o sujeito tem sobre si mesmo; do meio do entendimento linguístico com o outro e consigo mesmo; em condições de

reconhecimento intersubjetivo e de autoentendimento mediado intersubjetivamente; da “atividade mental do nós” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

O “eu” autônomo é aquele que se opõe ao argumento coercitivo fruto de mecanismos sistêmicos (dinheiro e poder). Ele surge não mais com o papel de observador, “mas como um falante, e aprende a se ver e a se compreender na perspectiva social de um ouvinte com o qual se depara no diálogo” (HABERMAS, 1990, p. 206). Para os indivíduos, a individualização social “significa que se espera deles uma autodeterminação e uma auto-realização que pressupõe uma identidade-eu de tipo não convencional” (HABERMAS, 1990, p. 218). No entanto, nos processos comunicativos em uma sociedade em rede, é possível uma esfera pública que contribua para a individuação do sujeito, tornando-o autônomo e consciente?

A resposta a essa pergunta representa uma tarefa complexa, porém, necessária. Na esfera pública comunicacional, neste estudo representada por instituições de Ensino Superior, para que ocorra o entendimento mútuo, o diálogo deve ser mediado linguisticamente e não por elementos coercitivos que fazem parte do mundo sistêmico. Isso porque a comunicação mediada pela linguagem denota uma alternativa que evidencia as individualidades pessoais, a consciência intersubjetiva e a autonomia social.

A pretensão de validade do Ensino Superior de formar sujeitos capazes moral e intelectualmente deve fundar-se no princípio da intersubjetividade e da racionalidade comunicativa. O ser humano se constitui mediante aprendizagem. Sendo assim, a partir dos processos comunicativos e de suas aprendizagens ele se torna singular (CASAGRANDE, 2009).

Na esfera pública comunicacional, a racionalidade comunicativa contribui com a ampliação de horizontes do papel educativo das IES. Ao considerar o Ensino Superior a partir dos princípios de uma competência linguística e comunicativa, estamos levando em conta elementos éticos, estéticos e expressivos da racionalidade comunicativa, que superam os cognitivos e instrumentais presentes na racionalidade estratégica. Dessa forma, o Ensino Superior apresenta-se como um espaço necessário e fundamental na formação de sujeitos competentes linguístico-comunicativamente, que interajam com outras pessoas de forma argumentativa, levando em conta regras sociais do discurso.

A comunicação nessa esfera deve assumir outra dimensão: de uma comunicação centrada na informação unilateral para uma em rede e intersubjetiva. A distinção entre falante e ouvinte é substituída pela interação constante entre os sujeitos. Esse espaço assemelha-se à

ágora grega, a partir de uma socialização que permite o fluxo comunicacional e a troca de informações de muitos-a-muitos, de forma livre e democrática, o que favorece a obtenção do consenso motivado pelo melhor argumento.

Na esfera pública comunicacional, esperamos a emergência de mecanismos reais para o exercício da democracia, em que os sujeitos comunicativos atuem linguisticamente sobre o mundo, de forma verdadeira, correta, sincera e compreensível. A partir da articulação de saberes, as pessoas estruturam, racionalmente, seu pensamento, ideia, argumento, opinião, de forma que sejam provocadas ao diálogo e que, através do debate argumentativo, cheguem a um acordo sobre algo no mundo.

Um enunciado é cheio de nuances dialógicas, sendo que esse é constituído, inicialmente, pela experiência discursiva individual dos sujeitos e ampliado através das constantes interatuações entre as pessoas. Assim, o ato de fala de um sujeito apresentará êxito se o outro sujeito da interlocução aceitar os enunciados nele contido em face de pretensões de validade. Além disso,

Sob o aspecto funcional do entendimento, a acção comunicativa serve para a transmissão e renovação do saber cultural; sob o aspecto *da coordenação de acções* visa à integração social e ao estabelecimento de solidariedade; sob o aspecto da socialização, por fim, a acção comunicativa ajuda a estruturar identidades pessoais (HABERMAS, 2010, p. 158).

O conceito de entendimento mútuo proposto por Habermas tem a intenção de demonstrar como os mecanismos de fala atuam diretamente na construção social do real por meio dos acordos intersubjetivos e da subjetividade construída pela interação. A subjetividade é embasada pela linguagem, pela capacidade de indivíduos tornarem-se **sujeitos linguísticos**, que usam adequadamente a linguagem nos contextos em que participam.

A linguagem funciona enquanto fator de comunicação na mediação das relações sociais. A linguagem estabelece-se em ação com o objetivo de se chegar à compreensão mútua. Nessa perspectiva, preenche três funções comunicativas: (i) a função de reprodução cultural, (ii) a função da integração social e a (iii) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades.

Nas relações discursivas cotidianas, falante e ouvinte não interagem com a linguagem como se fosse um sistema abstrato de normas, pois a língua não representa apenas um conjunto de signos que se combinam para estabelecer comunicação, porque

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2000, p. 88).

Na perspectiva da **racionalidade comunicativa**, “a linguagem e a experiência não se apresentam sob as condições transcendentais da ação enquanto tal” (HABERMAS, 1982, p. 214), pois essa ultrapassa a linguagem da gramática cotidiana, a qual regula elementos verbais e não-verbais de uma práxis exercida habitualmente no mundo da vida. Dessa forma,

uma gramática dos jogos de linguagem entrelaça símbolos, ações e expressões: ela fixa os esquemas de apreensão da mudividência e da interação. As regras gramaticais definem o terreno de uma fragmentada intersubjetividade entre indivíduos socializados, e não podemos engajar-nos nesse plano senão na medida em que internalizamos tais regras – como participantes socializados e não como observadores imparciais (HABERMAS, 1982, p. 214).

O locutor, nesse caso, serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, utilizando as formas normativas num dado contexto concreto (BAKHTIN, 2010). Nessa conjuntura, a enunciação não pode ser considerada como individual, mas sim uma representação social. A linguagem, então, constitui-se como uma reação-resposta a um proferimento em uma relação de interação e manifesta a relação do locutor com enunciados proferidos por outros locutores, demonstrando que o outro, nesse movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual.

Para Habermas (2004), mede-se a racionalidade de uma pessoa a partir do momento em que ela tem a capacidade de expressar-se racionalmente e pode prestar conta de seus proferimentos adotando uma atitude reflexiva, o que conduz o sujeito a uma racionalidade de plena responsabilidade: “auto-relação refletida da pessoa com o que ela pensa, faz e diz” (HABERMAS, 2004, p. 102).

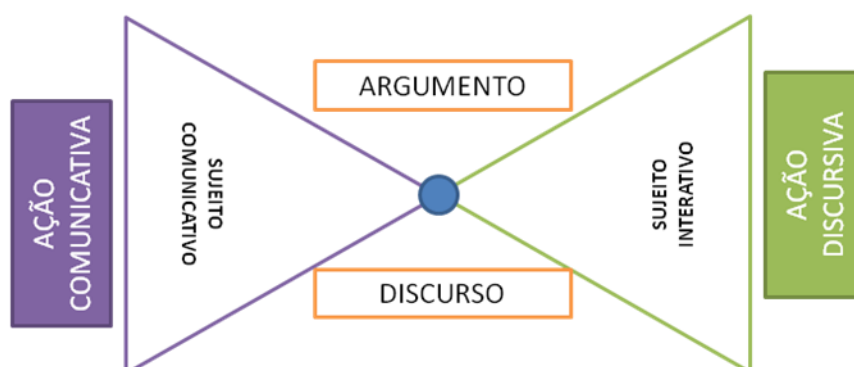
A autorrelação refletida, que se constrói pela comunicação linguística, pode ser entendida de três formas: epistêmica, técnico-prática e moral-prática. A auto-relação **epistêmica** abarca a relação do sujeito com ele mesmo, a partir de uma atitude reflexiva do sujeito cognoscente para com suas opiniões e convicções. A auto-relação **técnico-prática** reflete uma atitude do sujeito agente para com sua própria atividade orientada a fins, “quer se trata de suas intervenções instrumentais no mundo objetivo, quer das relações, orientadas ao

sucesso, com outros sujeitos que se encontram no mundo objetivo como antagonista” (HABERMAS, 2004, p. 103).

Já a autorrelação **moral-prática** diz respeito ao ator que age comunicativamente e exige uma atitude de reflexão ante o projeto da própria vida, sendo como um contexto de biografia, mas entrelaçado com a coletividade. O filósofo destaca que a auto-relação é uma condição essencial para a liberdade reflexiva (atitude teórica), liberdade de arbítrio (escolhas racionais) e liberdade ética (estabilização de uma identidade do eu), elementos que fazem parte das racionalidades dos sujeitos no sentido do conhecer, do agir e do falar.

Dessa forma, entendemos que a racionalidade comunicativa refere-se à capacidade do sujeito de estabelecer relações com fatos, com objetos, com outros sujeitos, com desejos e sentimentos, pois essas ações refletem as referências para a veracidade e autenticidade dos discursos. Desse contexto, inferimos o surgimento do **sujeito discursivo-racional-dialógico**.

FIGURA 3: Características que contribuem na formação do sujeito discursivo-racional-dialógico.



FONTE: Dados desta pesquisa (2016).

O sujeito discursivo-racional-dialógico, então, é aquele que transita entre a esfera comunicativa e a esfera discursiva. Estabelece relações epistêmicas, técnico-práticas e moral-práticas, através do argumento competente: elemento que promove a interação entre os sujeitos e o mundo da vida. Utiliza-se dessa argumentação para “produzir argumentos procedentes e convincentes, em razão de propriedades intrínsecas com que é possível resolver ou refutar pretensões de validade” (HABERMAS, 2012, p. 61). Transforma a interação em um espaço onde os conflitos entre a pré-compreensão do mundo da vida e a ação comunicativa são estabelecidos discursivamente.

Esse sujeito, em seu processo discursivo, leva em conta pressuposições comunicativas, tais como:

(a) inclusão e caráter público: não pode ser excluído ninguém desde que tenha uma contribuição relevante a dar no contexto de uma pretensão de validade controversa; (b) igualdade comunicativa de direitos: todos têm a mesma chance de se manifestar sobre um tema; (c) exclusão da ilusão e do engano: os participantes têm que acreditar no que dizem; (d) ausência de coações: a comunicação deve estar livre de restrições que impedem a formulação do melhor argumento capaz de levar a bom termo a discussão (HABERMAS, 2007b, p. 60-61).

Isto posto fica evidente que para a participação do sujeito discursivo-racional-dialógico nas inter-relações cotidianas da esfera pública comunicacional é necessária a análise de aspectos processuais, que tornam esses espaços em ambientes democráticos e de livre participação para todos. No entanto, para oportunizar essa democracia comunicativa na esfera pública comunicacional, apresentamos a necessidade de se estruturar outra pragmática comunicacional, que tenha como base e ao mesmo tempo supere os pressupostos da pragmática em seu sentido universal; que vá além de uma consideração de uso da língua e, também, alcance uma interação cooperativa entre as pessoas nas comunicações cotidianas.

4.4 Pragmática Linguístico-Comunicativa

As comunicações na esfera pública comunicacional centram-se em **interações intersubjetivas**, em que os interagentes reúnem-se em torno de problematizações contínuas, para as quais apresentam argumentos competentes para justificar seus discursos a partir de processos constantes de negociação. Nesse sentido, a interação verbal, realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010), implica uma reciprocidade entre locutor e ouvinte, tendo como elementos-chave o contexto linguístico e o extra-linguístico, fatores esses que constituem a realidade social.

É a essa configuração linguística, comunicativa e contextual que designamos de **Pragmática Linguístico-Comunicativa (PLC)**. Na PLC, os sinais linguísticos relacionam-se aos sujeitos a partir do uso que os falantes fazem deles em momentos de interação com outras pessoas, ou seja, a partir da função comunicativa inerente à linguagem. Sendo assim, a linguagem torna-se uma ação (HABERMAS, 2012) e não apenas a representação de pensamentos e ideias.

A linguagem também desempenha a função de significar algo para uma pessoa, num contexto, com um propósito comunicativo e com sucesso argumentativo (HABERMAS, 2012; BAKHTIN, 2010). Como consequência disso, os participantes da interação na esfera pública comunicacional devem buscar **compreensibilidade** (através de seus atos comunicativos, procuram ser inteligíveis e, assim, fazer-se entender); **verdade** (apresentam conteúdos proposicionais com pressuposições que são válidas e aceitáveis); **sinceridade** (apresentam suas intenções com clareza e lealdade) e **correção** (apresentam suas ideias dentro de normas que regulam as relações cotidianas).

Quando essas pretensões de validade não são observadas pelos interlocutores ocorre a passagem da ação comunicativa para o discurso. Através de ações discursivas (discurso prático, discurso teórico e discurso explicativo) e suas propriedades (pureza semiótica, neutralidade, possibilidade de interiorização e implicação na comunicação humana) os interlocutores cooperativamente examinam os proferimentos com fins a restabelecerem a ação comunicativa que, possivelmente, existia inicialmente.

Nesse movimento de prática discursiva e de ação comunicativa, o discurso teórico, ao permitir o sujeito questionar a verdade dos fatos como também contribuir para a elaboração, através de argumentos, de uma nova teoria ou de um novo fenômeno, é elemento central na esfera pública comunicacional, principalmente no Ensino Superior. Nesse sentido, a PLC pode ser considerada como uma tradução do discurso teórico na esfera educacional.

No Ensino Superior, o conhecimento teórico fomentado por especialistas (docentes, pesquisadores etc.) é utilizado para elaborar e para esclarecer planos racionais de ação para a coletividade universitária, muitas vezes, em função de fins imediatos (racionalidade sistêmica) não problematizados. O sistema, ao não levar em conta o sujeito, transforma as Instituições de Ensino Superior em um complexo simbólico ou um fluxo de informações, não sendo essa racionalidade capaz de formar o sujeito de linguagem e de ação.

Entretanto, para evitar que elementos não linguísticos colonizem o mundo da vida no Ensino Superior, torna-se necessário que os sujeitos (capazes de fala e ação) estabeleçam um diálogo social a partir dessa esfera pública e, assim, nesse processo, prevaleça o critério do melhor argumento, a partir da justificação dos argumentos e da defesa dos julgamentos (FREITAG, 2005). A partir desse movimento comunicativo, é desenvolvida a intersubjetividade dos sujeitos pertencentes a essa esfera pública comunicacional, tendo em

vista que a linguagem – e sua base enunciativa e dialógica – contribui para a formação do sujeito discursivo-racional-dialógico (**figura 3**).

O sujeito discursivo-racional-dialógico serve-se da linguagem para estabelecer e renovar relações interpessoais; pressupor situações e acontecimentos; manifestar vivências e autorrepresentar-se; entender-se com alguém sobre algo no mundo, visando à sua emancipação comunicativa. A construção de ações comunicativas, então, pressupõe um indivíduo que age e se comunica através do diálogo em busca do acordo mútuo pelo entendimento, conseguido pelo melhor argumento. Dessa forma, não se utiliza instrumentos de coerção, a exemplo do poder econômico, político, educacional, mas sim processos de comunicação, através do qual se pode questionar o mundo sistêmico e, assim, afirmar as individualidades do sujeito e gerar a sua autonomia.

No entanto, apesar de ser necessária uma interação cooperativa entre locutor-ouvinte (BAKHTIN, 2010) através da comprovação das pretensões de validade (HABERMAS, 1989), nem sempre na esfera pública comunicacional esse propósito comunicativo é alcançado. Isso porque os discursos pragmáticos nesses espaços correspondem a possíveis contextos de uso comunicativo, em que:

- Nem sempre os enunciados apresentados na intercomunicação são compreensíveis, pois a inteligibilidade está associada à “[...] nova existência, numa nova dimensão de mundo” (BAKHTIN, 1997, p. 118). A compreensão ultrapassa a significação hermenêutica habermasiana (todas as pessoas, na medida em que adquirem o domínio da linguagem natural, tornam-se aptas à compreensão) e agrega um caráter responsivo ativo em relação aos valores e à vida dos participantes do ato de comunicação (BAKHTIN, 1997). Para que essa pretensão de validade possa ser aceita, além de expressões simbólicas compreensíveis, esse complexo simbólico deve admitir o sujeito, que se forma no *médium* da comunicação linguística.
- Nem sempre os enunciados apresentados na intercomunicação são verdadeiros e fazem parte de um discurso coerente, tendo em vista, conforme assegura Bakhtin (1997), que as asserções em um enunciado podem ser verdadeiras ou falsas, com a qual os interlocutores poderão (ou não) estar de acordo. No entanto, para Habermas (2007, p. 60), a verdade deve transcender qualquer contexto dado de justificação, pois “[...]”

uma vez que uma proposição é verdadeira, ela é verdadeira para sempre e para qualquer público [...]”. Para que esta pretensão possa ser validade, é necessária uma comunicação que tenha como finalidade estabelecer interação além de uma realidade objetivada, mas sim uma realidade simbolicamente estruturada, ou seja, a partir do cotidiano das pessoas, no contexto natural do mundo vivido, onde são intercambiados espaços de fala gerados por informações e outros oriundos da interação linguística.

- Nem sempre as pessoas ao apresentarem seus enunciados na intercomunicação são sinceras em relação a suas intenções comunicativas. O interlocutor pode não apresentar a intenção comunicativa tal qual é enunciada (HABERMAS, 2010). No modelo da ação comunicativa habermasiana, pressupomos a sinceridade dos participantes dos discursos, que renunciam a qualquer intenção enganadora, pois “[...] só podem coordenar seus planos de maneira que um aceite a seriedade das intenções ou das solicitações do outro (como também a verdade de opiniões aí implicadas)” (HABERMAS, 2004, p. 119). Essa pretensão de validade, que abarca manifestações consideradas expressivas – sentimentos, desejos, vontades – é percebida não a partir do discurso do sujeito, mas sim da constância de um determinado comportamento. Dessa forma, a pretensão de validade à sinceridade se aplica ao indivíduo e é avaliada pela coerência entre seu comportamento e o que é expresso por ele sobre a sua subjetividade.
- Nem sempre os enunciados apresentados na intercomunicação são corretos normativamente. Nesse sentido, um sujeito falante, para ser considerado racional, deve justificar suas razões a partir de um contexto normativo válido (HABERMAS, 2014), que deve satisfazer a todos os participantes da comunicação. Dessa forma, expressões de orientação normativa – ordens, conselhos, promessas etc. – implicam uma pretensão de correção que transcende o mundo objetivo, transformando-se em algo assertivo racionalmente numa situação ideal de fala. Assim, pretensão à correção normativa é traduzida por um conjunto de valores que criam vínculos e convicções que guiam a ação comunicativa.

Apesar de a PLC não pressupor a ideologização das redes comunicativas presentes na esfera pública comunicacional, excluindo de seu escopo impactos recursivos sobre o comportamento dos interagentes que, por vezes, apresentam relações de poder, partimos da ideia de que os indivíduos em rede procuram, efetivamente, a interação mútua, a partir de problematizações que devem ser negociadas através do discurso e, assim, o restabelecimento da ação comunicativa. Dessa forma, é reconhecida a existência de um embate constante entre a racionalidade instrumental-estratégica e a racionalidade comunicativa nesse espaço público.

Nesse sentido, a linguagem apresenta-se como elemento nuclear à PLC enquanto meio de interação social, a partir da participação de todos os sujeitos envolvidos na comunicação. Nessa pragmática, não apenas o enunciado individual faz parte do mundo da vida; é necessário também no processo de comunicação levarmos em conta o produto da interação entre dois ou mais sujeitos, ou seja, a enunciação (vide **capítulo 3**).

O fenômeno da enunciação está ligado à racionalidade comunicativa, pois ele é o produto de uma ação linguística, que produz alteração no espaço onde ocorre o proferimento (BAKHTIN, 2010; HABERMAS, 1990). Para o desenvolvimento da Pragmática Linguístico-Comunicativa no Ensino Superior a linguagem enquanto elemento estruturante centra-se em seu caráter de ação (superação do caráter descritivo e/ou representativo simbólico da realidade), crítica (reconstrução dos usos da linguagem em contextos específicos) e dialógica (formação de interlocutores comunicativamente emancipados³⁰).

4.4.1 Linguagem-ação: retomando a TAC e a Filosofia da Linguagem

A ação comunicativa habermasiana considera os atores da comunicação como locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo e faz, dessa forma, valer, simultaneamente, pretensões de validade recíprocas, sujeitas a serem aceitas ou contestadas. Assim, “os actores já não se referem linearmente a algo no mundo objectivo, mas relativizam seu enunciado sobre algo no mundo perante a possibilidade da sua validade ser contestada por outros actores” (HABERMAS, 2010, p. 153).

³⁰ A emancipação dos sujeitos é uma das ideias centrais da Teoria do Agir Comunicativo, elaborada por Jürgen Habermas. Para o filósofo, o indivíduo tornar-se emancipado quando, através de ações linguísticas, consegue externalizar uma razão comunicativa. Dessa forma, como já mencionado nesta tese, compreendemos que a emancipação está ligada à competência linguístico-comunicativa do sujeito, que coordena suas interações cotidianas, levando-o a alcançar o entendimento mútuo, de forma interativa, através do melhor argumento. Ainda neste capítulo aprofundaremos a relação entre a esfera pública comunicacional – aqui representada pela universidade – e a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

A enunciação discursiva torna-se a chave para a resolução de situações de comunicação, através de dois aspectos contextuais: o aspecto **teleológico** (racionalidade teleológica) da execução de um plano de ação e o aspecto **comunicativo** (racionalidade comunicativa) de interpretação da situação e da obtenção de um acordo.

Nas comunicações cotidianas, existem principalmente duas possibilidades que geram riscos ao acordo racionalmente motivado: o **entendimento falhado**, isto é, a comunicação ser mal-sucedida porque o ouvinte não a vê como inteligível e, dessa forma, não gerar o consenso; e o **plano de ação falhado**, quando acontece o insucesso na interação, por ela não apresentar argumentação que está adequada às normas válidas socialmente.

Nessas duas situações (entendimento falhado e plano de ação falhado), os interlocutores não justificam suas pretensões de validade (nesse caso, compreensibilidade e correção) e, assim, não validam suas participações na esfera pública comunicacional. Ou seja, ao proferir um enunciado nessa esfera pública, o falante deve também atentar-se para

- Que a **compreensibilidade**, estabelecida pela relação lógico-linguística, leva em conta aspectos linguísticos gramaticais e pragmáticos de uma língua potencialmente conhecida pelos interlocutores. Assim, quando apresentamos uma argumentação, esperamos que nosso ouvinte a torne inteligível ao entender o significado de nosso proferimento.
- Que a **correção**, através de contextos normativos vigentes, faz parte do mundo social, tendo em vista relações interpessoais legitimamente reguladas. Assim, ao ordenarmos, repreendermos, aconselharmos, pretendemos a correção desse ato de fala, uma das condições para a aprendizagem.

Tendo em vista o aspecto funcional do entendimento entre os sujeitos da interação, a **ação comunicativa** mediatiza a transmissão e renovação do saber cultural; entretanto, sob o aspecto da coordenação de ações, tem como objetivo a integração social e o estabelecimento da solidariedade; e, por conseguinte, sobre o aspecto da socialização, a ação comunicativa ajuda a estruturar identidades pessoais.

Para assumir tais funções na ação comunicativa, a linguagem é inerente ao *telos* do entendimento. Dessa forma, o entendimento mútuo é um conceito repleto de sentido

normativo³¹ (comportamento intencional) que ultrapassa o âmbito da compreensão de uma expressão gramatical (sentido literal). Assim, quando um interlocutor põe-se de acordo com outro sobre um determinado tema, ambos os indivíduos aceitaram os enunciados como adequados ao contexto de interação. O consenso sobre o assunto tematizado é decidido pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um enunciado, em princípio criticável.

Na perspectiva da TAC, atividades linguísticas são compostas por enunciados, produzidos com uma dada intenção, sob certas condições que podem levar a atingir objetivos determinados e às consequências decorrentes da realização do objetivo (BAKHTIN, 2010). No entanto, para atingir os objetivos comunicacionais, é função do locutor assegurar ao seu interlocutor condições necessárias para que este seja capaz de reconhecer a intenção da atividade comunicativa, o que depende da formulação adequada de enunciados, e aceite realizar o objetivo pretendido (discutir, elogiar, apresentar, concordar, rejeitar etc.).

Assim, a comunicação torna-se possível; não se espera na relação constituída pelo ouvinte, então, a mera decodificação dos sinais linguísticos emitidos pelo locutor, mas também a sua construção de sentidos. Na construção de sentidos na esfera pública comunicacional, inclusive na comunicação mediada por tecnologias digitais, o uso da língua significa a realização de ações, efetuadas por indivíduos sociais, com o fim de efetivar a comunicação a partir de regras sociais e gerar o entendimento mútuo.

4.4.2 Linguagem e contexto: compreendendo os discursos na esfera pública comunicacional

A noção de contexto estrutura de forma mais efetiva os estudos de linguagem após a virada pragmática. Tanto na Teoria do Agir Comunicativa quanto na Filosofia da Linguagem a enunciação linguística está envolvida por contextos de ações não-linguísticas, materializados, muitas vezes, a partir do discurso, isto é, de um sistema linguístico ou ato de fala.

A partir do discurso, a comunicação efetiva-se. Ao apresentar aspectos da TAC, Habermas (2010, 2012) reitera a ideia de que compreender o discurso significa entender a conversação em um contexto. Esse contexto, representado por Habermas e Bakhtin pelo

³¹ De acordo com Habermas (2010, p. 31), “regras ou normas não acontecem, aplicam-se em virtude de um significado reconhecido no plano intersubjetivo”.

mundo da vida, não somente forma os processos para o entendimento mútuo, mas também fornece recursos para que isso ocorra.

A partir dessas ideias, a PLC amplia a noção de contexto através de uma ancoragem nos modelos de contextos³². Os contextos são construtos intersubjetivos, atualizados na interação pelos participantes (VAN DIJK, 2012). Os contextos como construções sociais conseguem influenciar o discurso através das interpretações que os interlocutores fazem em relação aos enunciados uns dos outros. Dessa forma, os contextos constituem-se em experiências únicas, pois cada interlocutor, ao possuir maneira individual de utilizar a linguagem, ou seja, de pronunciar discursos únicos (BAKHTIN, 2010), refere-se a essas situações de forma pessoal.

Na sociedade em rede, o contexto também é influenciado pela experiência dos interlocutores, a partir de categorias básicas, tais como: ambiente espaço-temporal, as variadas identidades dos participantes, os eventos ou ações em curso, bem como os objetivos válidos no momento da interação. A enunciação discursiva possibilitada pelas tecnologias digitais, por exemplo, por ser de natureza social, não existe fora de um contexto, tendo em vista que cada locutor tem um “horizonte social” (BAKHTIN, 2010).

Assim, o contexto torna-se relevante para todos os envolvidos na interlocução: para o locutor, o discurso é validado num determinado contexto concreto que faz parte do mundo vivido (e das experiências adquiridas) pelos sujeitos da interação; para o receptor, é impossível apenas interpretar o discurso de forma linguística, sem perceber o seu entorno.

A função do contexto é garantir que os participantes da interação produzam atos de fala adequados à situação comunicativa. Nessa perspectiva, a pragmática faz-se presente, pois ela explica como os interlocutores da língua conseguem adaptar a interação discursiva aos entornos socioculturais e cognitivos do momento de interação. Sobre isso, Habermas (1989, p. 169) diz que

Na medida em que os participantes da comunicação compreendem aquilo sobre o que se entendem como algo em um mundo, como algo que se desprende do pano de fundo do mundo da vida para se ressaltar em face dele, o que é explicitamente sabido separa-se das certezas que permanecem implícitas, os conteúdos comunicados assumem o caráter de um saber que se

³² **Modelos de contextos:** concepção apresentada por Teun van Dijk (2012), a partir dos estudos dos atos de fala (Austin), categoria utilizada por Habermas na TAC, e da concepção de discurso, proposta por Mikhail Bakhtin. Nesta pesquisa, apresentamos esses modelos como forma de ampliar características necessárias ao processo discursivo inerente à sociedade em rede.

vincula a um potencial de razões, pretende validade e pode ser criticado, isto é, contestado com base em razões.

Na perspectiva do agir comunicativo-interacional, fica evidente que a enunciação linguística também está envolvida em contextos de ações não-linguísticas. Contudo, para se entender o contexto, torna-se relevante a validação da linguagem, que se torna o meio pelo qual e no qual os participantes das interações sociais constroem uma intercompreensão crítica. Habermas (2012), no primeiro volume do livro **Teoria do Agir Comunicativo**, retoma as acepções advindas da linguística sistêmico-funcional do contexto, que teve como uma de suas raízes os pressupostos da Filosofia da Linguagem bakhtiniana.

A linguística sistêmico-funcional (LSF), fundada por Halliday³³, apresenta como base teórica a concepção de que a gramática não é um sistema autônomo e não pode ser entendida separada de fatores pertencentes ao contexto de comunicação, tais como cultura, subjetividade, personalidade, interação etc. De forma geral, tendo em vista que este não se torna o objeto de estudo desta tese, mas faz parte de uma explanação histórico-conceitual de categorias relevantes a serem explanadas, apresentamos dois tipos de contexto: o contexto de situação e o contexto cultural.

O **contexto de situação** corresponde às características extralinguísticas dos enunciados, que se realizam a partir dos padrões utilizados pelos falantes, de forma intencional ou não, para construir diversos enunciados. Já o **contexto cultural** refere-se à forma como diferentes culturas utilizam a língua em seus enunciados. Entretanto, essa noção da teoria do contexto hallidayana, mesmo vista por Habermas (2012) como interessante, deixa de fora elementos cognitivos que no cerne de uma ação comunicativa são importantes no sentido de pretendermos uma competência linguístico-comunicativa.

Devido a isso, Habermas (2010) chama a atenção também para o uso cognitivo da linguagem, através dos atos de fala constataivos, com vistas à pretensão de verdade. Na visão habermasiana, o uso comunicativo da linguagem pressupõe de igual forma um uso cognitivo. Assim, ao propormos uma pragmática linguística e comunicativa é necessária uma adequação à dupla estrutura do discurso: cognitiva e comunicativa.

Para esse autor,

³³ No primeiro volume do livro **Teoria do Agir Comunicativo**, Habermas (2012) menciona a Linguística Sistêmico Funcional do contexto, de M.A.K Halliday.

Discursos são empreendimentos com o objectivo de fundamentar expressões cognitivas. Elementos cognitivos como interpretação, afirmações, explicações e justificações são componentes da prática de vida cotidiana. Eles preenchem lacunas de informação. Mas mal as suas pretensões de validade são explicitamente posta em causa, a procura de mais informações já não é um mero problema de divulgação, mas sim um problema da obtenção do conhecimento (HABERMAS, 2010, p. 125).

O discurso possui uma motivação racional. Através dos discursos, empreendemos a tentativa de reconstituir ou substituir um acordo mútuo que existiu na ação comunicativa. Enquanto as ações comunicativas se processam a partir de jogos de linguagem convencionalizados e avalizados no plano normativo, os discursos exigem uma virtualização de pretensões de validade, pois as certezas discursivas que fazem parte da comunicação dos sujeitos devem ser tratadas sob forma hipotética.

Na esfera pública comunicacional, a opinião apresenta, muitas vezes, um carácter de dominação e/ou manipulação por determinados grupos sociais. Entretanto, como assegura Habermas (1997, p. 95), “as opiniões públicas podem ser manipuladas, porém não compradas publicamente, nem obtidas à força” (HABERMAS, 1997, p. 95). Apesar de existirem grupos que possam tematizar estratégias de poder nessas esferas, inclusive nas IES, é importante percebermos que

[...] nenhuma esfera pode ser produzida a bel-prazer. Antes de ser assumida por atores que agem estrategicamente, a esfera pública tem que reproduzir-se a partir de si mesma e configurar-se como uma estrutura autônoma. E essa regularidade, que acompanha a formação de uma esfera pública capaz de funcionar, permanece latente na esfera pública constituída – e só aparece nos momentos em que uma esfera pública é mobilizada (HABERMAS, 1997, p. 97).

Devido às próprias características democratizantes das tecnologias digitais, que são elementos propulsores da sociedade em rede (como já visto no **capítulo 2**), a esfera pública comunicacional contribui para a autonomia de pessoas ao estabelecerem interlocuções, autonomia essa que pode ser alcançada a partir de argumentos competentes, que levem em conta a existência de interlocutores racionais comunicativamente e, por princípio, linguisticamente. A superação do possível carácter de dominação nesse espaço é algo, então, natural.

4.4.3 A esfera pública comunicacional e as possibilidades de interação na sociedade em rede

A esfera pública comunicacional é um espaço dialógico por excelência, fundamentado na capacidade de confrontar argumentos racionais a partir da opinião de seus participantes. Os processos interativos dialógicos contribuem para a construção e transformação de espaços públicos. Assim, a comunicação passa a constituir-se no espaço público: “o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade do seu conjunto” (CASTELLS, 2005, p. 23). As opiniões, os debates, as controvérsias, concordâncias dos sujeitos são constituídos nesse espaço de comunicação.

Habermas (1984), na obra **Mudança estrutural da esfera pública**, escrita originalmente em 1962, descreve essa esfera como um espaço comunicativo entre esfera privada burguesa e o Estado. Para o filósofo, o sujeito só faz parte de uma esfera pública enquanto portador de opinião pública e “[...] à sua função crítica é que se refere à ‘publicidade’ (Publizität) (HABERMAS, 1984, p. 14), ou seja, o que é submetido ao julgamento do público.

Ao analisar esse tema, Habermas (1984) destaca a multiplicidade de significados concebida aos termos “públicos” e “esfera pública”. Mesmo deixando clara a polissemia que domina esse estudo, o autor define públicos como “certos eventos quando eles, em contraposição às sociedades fechadas, são acessíveis a qualquer um” (HABERMAS, 1984, p. 14). No pensamento habermasiano, a ideia de opinião pública – a reputação, a consideração, aquilo que se coloca na opinião dos outros – está relacionada à ideia de crítica e, assim, baseia-se na racionalidade que é inerente aos seres humanos.

O surgimento de uma esfera pública, então, significa a constituição de um espaço emergente, onde assuntos de interesse geral são expostos, mas também controvertidos, debatidos, criticados, aceitos, rejeitados para, então, dar lugar a um julgamento, síntese ou consenso. Assim, a esfera pública se constitui em um espaço de legitimação do poder público.

Esses juízos interditados são chamados de “públicos” em vista de uma esfera pública que, indubitavelmente, tinha sido considerada uma esfera do poder público, mas que agora se dissociava deste como o fórum para onde se dirigiam as pessoas privadas a fim de obrigar o poder público a se legitimar perante a opinião pública. O publicum se transforma em público, o

subjectum em sujeito, o destinatário da autoridade em seu contraente (HABERMAS, 1984, p. 40).

Para exemplificar a questão da esfera pública no Estado burguês, Habermas apresenta aspectos que envolvem a crítica literária e a crítica no âmbito das mídias. Em relação à última, o filósofo argumenta que a opinião pública é suplantada por mecanismos do mundo sistêmico, a exemplo de recursos econômicos, políticos, linguísticos, ideológicos, gerando um conflito entre a esfera da opinião pública e o poder público. Nesse sentido, torna-se necessária a existência de práticas comunicativas dialógicas (BAKHTIN, 2010) e racionais (HABERMAS, 2012) para restabelecer o equilíbrio entre esses dois mundos.

Em **Direito e Democracia**, Habermas (1997) retoma a discussão sobre a esfera pública para apresentar a concepção de sociedade civil. Nessa obra, o filósofo afirma que essa esfera “não pode ser entendida como uma instituição, nem como uma organização, pois, ela não constitui uma estrutura normativa capaz de diferenciar entre competência e papéis, nem regula o modo de pertença a uma organização” (HABERMAS, 1997, p. 92). Mas a esfera pública pode ser descrita como “uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posições e opiniões [...]. A esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando, apenas, o domínio de uma linguagem natural” (HABERMAS, 1997, p. 92).

As múltiplas esferas públicas são compreendidas enquanto prolongamento das relações sociais. Na atualidade, por exemplo, as tecnologias digitais são um canal mediador das interlocuções nesses locais, o que possibilita o crescimento no número de agentes sociais que participam de redes comunicativas. Como resultado dessas participações, ocorre uma menor desigualdade de posição na esfera pública e, assim, uma maior fluidez em relação às tematizações. Dessa forma, para que aconteça o comum acordo nesse espaço público é importante a negociação entre saberes e poderes a partir de outra lógica comunicativa e interacional (BAKHTIN, 2010).

Porém, quando uma esfera pública é regida por interesses econômicos ou políticos, acontece o declínio do espaço público e a colonização do mundo da vida. Com isso, são estabelecidas relações de domínio e de poder nas redes comunicacionais, quando os sujeitos, presos ao mundo sistêmico, não compartilham intersubjetivamente suas culturas com outras pessoas; não aprendem uns com os outros; não refletem sobre sua natureza social.

Os espaços públicos comunicacionais em rede, muitas vezes, aparentam espaços democratizantes, onde é possível exprimir opinião pública; entretanto, para que esses locais possam efetivamente constituir-se enquanto esferas de interação, é necessário que os participantes da comunicação constituam-se em cidadãos-livres, “o público pensante dos ‘homens’” (HABERMAS, 1984, p. 131), em sua forma linguística, ideológica, contextual, instrumental e pragmática.

Mesmo não tendo como negar a interferência de meios de poder nas ações comunicativas, Habermas (1984) compreende que essa não acontece de forma unilateral. O ato comunicativo é constitutivo de três mundos: o mundo sistêmico, o das normas e o da vida. Entender o ato comunicativo implica uma reflexão que vá além de uma racionalidade informativa e instrumental. Vislumbramos a necessária inserção e consequente participação dos vários sujeitos sociais no processo de construção de uma sociedade comunicativa, a partir da configuração de outros e novos espaços públicos comunicacionais.

Esses espaços comunicacionais também encontram seu lugar na perspectiva de Bakhtin (2010), quando afirma que as interações dependem de seu momento de produção e da estrutura sócio-política dos envolvidos. Assim, a depender do contexto de produção enunciativa e de cada época, um grupo social possui um repertório de formas discursivas a serem utilizadas. A esfera pública discursiva, para Bakhtin (1997), está relacionada com a forma de utilização da língua, o aspecto composicional e o conteúdo temático. Ela é apresentada a partir de enunciados que se validam nos espaços de comunicação. E são esses espaços que o filósofo denomina como **gêneros discursivos**³⁴.

Dessa forma, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, pois se levam em conta à sua historicidade e à imprecisão de suas características e fronteiras; são maleáveis e plásticos, assim como as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua transformação. Eles são vinculados aos enunciados concretos a partir de uma abordagem linguística centrada na função comunicativa. Assim, a dialogia entre ouvinte e falante ocorre em um processo de interação ativa. Sobre isso, o filósofo da linguagem destaca que

³⁴ Apesar de mencionar, neste momento, uma categoria muito cara a Bakhtin, os gêneros discursivos, ela não faz parte do escopo deste trabalho. Entretanto, é necessário explicar que, para a compreensão da esfera discursiva (ou esfera linguística) proposta por esse filósofo, a apresentação dessa ideia não poderia ser omitida. Nesse sentido, os **gêneros discursivos** são tipos de enunciados relativamente estáveis. “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 gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, 280).

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

No entanto, a racionalidade técnico-instrumental tenta a manipulação de espaços públicos comunicacionais, fato esse contrário à ideia de sociedade em rede enquanto esfera pública. Nesse aspecto, a colonização sistêmica dessa esfera ocorre por imperativos do mercado e da política, o que resulta na privação social, a exclusão cultural e a negação de identidades. Isso explica o acesso seletivo e a participação desigual de muitas pessoas a esfera pública comunicacional, limitando, assim, o potencial emancipatório desse espaço (vide **gráfico 2**).

Em contrapartida, a racionalidade comunicativa, através de práticas discursivas, públicas e democráticas, que visam à correção, à sinceridade, à compreensibilidade e à verdade, permitirá os sujeitos fazerem parte desse espaço público. Assim, aferimos que essa esfera se constituirá em um espaço racional e livre, em que é possível discutir sobre qualquer tema político, social, cultural, subjetivo etc. Com a diversidade de esferas públicas destinadas à comunicação, remetemos, mais uma vez, à questão da opinião pública. Esses espaços, apesar de necessários aos sujeitos para que apresentem suas argumentações sobre os mais variados temas possíveis, neles “os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas” (HABERMAS, 1997, p. 92).

A esfera pública é um espaço de autorrepresentação pessoal (no Ensino Superior, para professores, alunos, gestores, funcionários), espaço de debate, do qual participamos a partir da apresentação de argumentação competente, com a finalidade de obter o entendimento mútuo entre as pessoas sobre diversos temas que fazem parte do escopo da pesquisa, do ensino e da extensão universitária. Além disso, os discursos veiculados na esfera pública comunicacional podem fomentar opiniões, ideias e convicções dos participantes desses espaços, ao passo que argumentos podem ser rejeitados e outros podem ser aceitos no debate entre as pessoas. Nesse processo, também há elementos de convergência em que algumas ideias, convicções e

princípios normativos passam a ser aceitos como convincentes, mesmo se não houver um consenso explícito.

Conquanto, as Instituições de Ensino Superior, por seu caráter em rede, são um local viável para a exposição de problemas de cunho social, político, econômico, cultural etc. Além disso, contribui para a descoberta de diferentes modos de enfrentamento da colonização do mundo da vida. Mas, para isso, a interação nessa esfera pública deve ocorrer a partir da apresentação livre e democrática de argumentos, pela racionalidade linguístico-comunicativa.

Existe, então, o alargamento do espaço público no âmbito da apresentação de diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos tematizados, promovendo a mudança estrutural da esfera pública proposta por Habermas (1984). A esfera pública apresenta a emergência de uma racionalidade (comunicativa), possibilita a emancipação discursiva do sujeito livre e racional e a sua participação em eventos comunicativos, através da opinião esclarecida e da valoriza do debate.

4.4.4 Ensino Superior como esfera pública comunicacional e a emancipação discursiva do sujeito pós-convencional

O Ensino Superior, em sua égide, apresenta como característica a formação social, cultural e científica dos sujeitos. Nesse sentido, enquanto projeto reestruturante de suas funções, as ações desenvolvidas pelas IES devem levar em conta a liberdade subjetiva, autonomia ética e a realização de direitos igualitários, que permitem a participação reflexiva dos alunos em esferas públicas comunicacionais em busca de ampliar situações de aprendizagem.

Nessa esfera, o mecanismo central para atingir a aprendizagem é através da racionalização da ação comunicativa, isto é, pela ação discursiva com vistas a alcançar o entendimento mútuo. Por esses processos de aprendizagem, torna-se possível a construção do conhecimento confiável e de normas morais universais. Assim, as IES estariam contribuindo para o desenvolvimento da autonomia individual e da emancipação social.

Não obstante, ao alcançar o consenso pelo agir comunicativo, o sujeito, ao mesmo tempo que interage com outros, socializa-se e, também, evidencia sua identidade. A interação entre as pessoas, então, constrói as estruturas intersubjetivas sociais necessárias para a individuação do sujeito. Esse processo, centrado na argumentação, torna-se mecanismo

importante para a aprendizagem do sujeito autônomo e racional, a partir do desenvolvimento da **identidade pós-convencional**.

A identidade pós-convencional pressupõe a reestruturação de papéis comunicativos já socialmente estabelecidos. Estabiliza-se pela passagem do estágio pré-convencional (interação governada por autoridade) para o convencional (interação guiada por normas), atingindo-se, assim, o pós-convencional. Ou seja: nesse estágio, “as decisões morais são geradas a partir de direitos, valores ou princípios com que concordam (ou podem concordar) todos os indivíduos compondo ou criando uma sociedade destinada a ter práticas leais e benéficas” (HABERMAS, 1989, p. 153).

No estágio de interação pós-convencional, ocorre um processo crescente de individualização (vide **capítulo 3**). Esse processo contribui para a autonomia moral e comunicativa do indivíduo e a sua auto-realização, tornando o sujeito capaz de participar de toda e qualquer comunidade de comunicação (HABERMAS, 1989). A identidade pessoal pós-convencional, então, é caracterizada como uma identidade que se afirma por conta própria, pois essa pressupõe a capacidade de o sujeito discursivo-racional-dialógico agir de forma autônoma e orientar sua própria ação a partir de princípios éticos universais, a exemplo de justiça, igualdade de direito, respeito à dignidade humana etc.

Dessa forma, como destaca Casagrande (2009), a configuração dessa identidade resulta de alguns fatores essenciais, tais como: (i) desenvolvimento de capacidades de autorrealização e de autodeterminação; (ii) a construção linguística da identidade do eu; (iii) a identidade do eu e a comunicação autônoma.

(i) desenvolvimento de capacidades de autorrealização e de autodeterminação:

O sujeito, para que possa agir de forma autônoma e com razões fundamentadas, deve desenvolver uma identidade do eu de forma a se autorrealizar e autodeterminar. Habermas (1990, p. 217) assegura que “o processo da individualização social possui dois aspectos diferentes na visão dos indivíduos atingidos por ele. Deles se exige cultural e institucionalmente [...] tanto a autonomia como também uma conduta consciente da vida”. Nesse sentido, para o sujeito agir de forma autônoma é necessário que ele participe de uma comunidade comunicativa. Assim, o sujeito, para desenvolver a identidade do eu, necessita construir sua própria biografia através de uma autorreferência simbólica de si mesmo, além de

um mundo subjetivo de sentido e desenvolver a capacidade comunicativa mediante a comunicação a partir de normas previamente estabelecidas (CASAGRANDE, 2009).

(ii) a construção linguística da identidade do eu:

A identidade do eu é construída a partir do uso da linguagem como meio para o entendimento mútuo e da coordenação das ações humanas. A esse meio de fala e ação Habermas (1990) chama de racionalidade comunicativa. Dessa forma, a individualidade se forma pelo agir comunicativo, pois essa é concebida a partir da autocompreensão de sujeitos de fala e de ação que se apresentam e se justificam durante processos interativos como pessoas únicas. Assim, o sujeito, ao utilizar a linguagem, estabelece relações interpessoais com outras pessoas, o que possibilita, ao apresentar sua argumentação de forma individualizada, trocas comunicativas que culminam em processos de aprendizagem. Por conseguinte, o sujeito compreende seus discursos e os de outras pessoas a partir dessas aprendizagens construídas socialmente.

(iii) a identidade do eu e a comunicação autônoma:

A identidade pós-convencional corresponde a um processo progressivo de autonomia, de autodeterminação e de autorrealização do sujeito, gerado a partir de relações comunicativas livres e democráticas na sociedade. Esses processos comunicativos são possíveis pela ação comunicativa, a partir da qual os interlocutores, dialogicamente, procuram comprovar suas pretensões de validade. No entanto, em momentos de discordância, os sujeitos comunicantes recorrem ao discurso e à argumentação como forma de restabelecer o consenso. Como já apresentado, a individuação do eu, que não ocorre de modo linear, é resultado das aprendizagens sociais dos sujeitos adquiridas de modo linguístico.

Tendo em vista essas abordagens, entendemos que no Ensino Superior – espaço de criação, circulação e ressignificação de conhecimentos – os processos de aprendizagem não devem estar desconectados de meios linguísticos e interativos que fazem parte do mundo da vida dos sujeitos que nela transita. A linguagem, como espaço de expressividade de aprendizagens, “é uma das condições sociais mais favoráveis a qualquer tipo de

transformação interna e externa à subjetividade” (MEDEIROS, 2008, p. 182). A aprendizagem, então, é fruto da construção e da recriação criativa do próprio sujeito e do mundo (CASAGRANDE, 2009), mediatizada pela linguagem. E esse é um dos papéis que atribuímos às instituições de Ensino Superior, enquanto esfera pública comunicacional: o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de seus discentes, como forma de ampliar espaços de aprendizagem.

Nas IES, onde os processos de aprendizagem tornam-se elementos centrais de sua existência, a argumentação reflexiva, então, pode tornar-se uma importante estratégia para práticas de ensino. Assim,

[...] os processos de aprendizado dependem de argumentações e é por meio destes últimos que angariamos conhecimentos teóricos e discernimentos morais, renovamos e ampliamos a linguagem avaliativa e suplantamos autoenganos e dificuldades de entendimento (HABERMAS, 2012, p. 57).

Então, é pelo exercício da racionalidade comunicativa que é possível construir conhecimentos confiáveis e regras morais universais. Desse modo, os processos de aprendizagem contribuem para a racionalização do mundo da vida e, conseqüentemente, para a autonomia de sujeitos e a sua emancipação social e, assim, a estabilização da identidade pós-convencional.

Ao atingir esse estágio – nível pós-convencional – o sujeito, então, compreende as regras e normas sociais e morais e, caso necessário, posiciona-se além da regra, além da convenção social, problematizando-as. Nesse nível, as pessoas superam o plano ingênuo e habitual da ação para um plano reflexivo e argumentativo. Assim, apresentam potencial crítico de fala em relação às normas, regras, leis vigentes na sociedade, entretanto, de forma argumentativa, o que possibilita a construção da aprendizagem.

O Ensino Superior, que visa ao entendimento entre seus interagentes a partir de processos de aprendizagem (ou seja, a passagem do estágio convencional para o pós-convencional), deve apresentar sua proposta de ensino baseada em uma racionalidade comunicativa, através de elementos da Pragmática Linguístico-Comunicativa. Conquanto, não se pensa em uma concepção instrumental de ensino, apesar de reconhecer a importância da racionalidade estratégica em algumas dinâmicas acadêmicas. Mas sim, a partir da crítica constante dos modos de interação que ocorrem nessa esfera pública comunicacional,

apresentar em seu escopo de atuação a formação do sujeito interativo e apto para a convivência social.

Em suma, as Instituições de Ensino Superior, através de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, pretende a formação de sujeitos competentes linguístico-comunicativamente, com fins a uma convivência social comunicativamente livre, democrática e autônoma; que procurem o entendimento e o consenso mútuo de forma argumentativa; que tenham a capacidade de autoexpressar-se e que desenvolvam aprendizagem testando pretensões de validade do discurso em relação à veracidade, compreensão, sinceridade e correção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A interacção é entendida como um processo interpretativo em que os intervenientes negociam uma definição comum da situação com recurso a interpretação recíprocas”.

(HABERMAS, 2010, p. 286)

“O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.”

(BAKHTIN, 1997, p. 283)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com pressupostos das teorias habermasiana e bakhtiniana trouxe contribuições significativas para a análise do objeto de pesquisa proposto nesta tese: **a ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional, a partir de uma visão pragmática.** Dentre as contribuições, afirmamos que, a partir da perspectiva da ação comunicativa e da filosofia da linguagem, a compreensão de discursos nesse espaço constitui-se em uma atividade de linguagem, que supera a razão instrumental da língua a partir de pragmáticas comunicativas que se validam além da pragmática universal.

A **Teoria do Agir Comunicativo** (TAC), por sua abordagem crítica e reflexiva, permite-nos uma *práxis* comunicativa, visando desenvolver uma relação interativa em que não exista dominação de nenhuma ordem entre os sujeitos participantes de processos comunicativos no Ensino Superior. A *práxis* é resultado da técnica científica, mas com caráter reflexivo e tem como finalidade a emancipação do sujeito.

Além disso, a *práxis* racional liberta o homem das coerções que se apresentam externamente (HABERMAS, 2011) na esfera pública comunicacional, através de práticas linguístico-comunicativas. Conforme observa Habermas (2011), a razão prática, de forma crítica, converge o discernimento e o interesse manifesto em uma liberdade reflexiva, o que possibilita a autonomia discursiva dos sujeitos.

Nesse íterim, é importante no mundo científico, isto é, nas Instituições de Ensino Superior, que a teoria se relacione à *práxis* de modo que considere a sociedade como um contexto de ação construído linguisticamente pelas pessoas, as quais se socializam umas com as outras a partir de uma comunicação consciente e, dessa forma, constituem suas subjetividades. Os enunciados linguísticos – que devem ser considerados racionais – pressupõem crítica e fundamentação a partir de pretensões de validade.

Esperar que essas pretensões sejam observadas nas interações que ocorrem nas IES pode, à primeira vista, parecer algo utópico. Entretanto, no Ensino Superior, lidamos a todo instante com o **discurso racional**, fruto de uma *práxis* comunicativa; assim, esse se constitui o espaço em que posições contrárias são apresentadas e onde o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade se torna natural. É o local para a liberdade comunicativa; ambiente possível para que os sujeitos apresentem suas posições frente aos proferimentos uns dos outros.

A liberdade comunicativa, então, refere-se ao direito de participação dos sujeitos nos processos interacionais, com independência e autonomia, através do discurso racional e com autoria responsável. Essa liberdade é despertada no sujeito pelas ações comunicativas performativas, que o levam a movimentar-se comunicativamente a partir do proferimento de argumentos em relação aos seus desejos e preferências, levando em conta padrões éticos e morais do discurso (SIEBENEICHLER, 2011). Para construir essas argumentações, esperamos que no Ensino Superior o aluno desenvolva-se enquanto sujeito **competente linguístico-comunicativamente**, a partir de ações linguísticas (BAKHTIN) pelo diálogo comunicativo (HABERMAS).

A comunicação em rede, característica da época atual, proporciona ao **sujeito discursivo-racional-dialógico** a possibilidade de participar de esferas públicas comunicativas de forma democrática e livre. Essa participação fundamenta-se no diálogo e no discurso ético, livre de coação externa, pelo qual todos os participantes possam apresentar de forma argumentativa seus pontos de vista e submeter-se aos contra-argumentos de outras pessoas. A formação desse sujeito é esperada no processo educativo no Ensino Superior através da racionalização da ação comunicativa, ou seja, da ação discursiva.

Nesse sentido, entendemos os discursos veiculados nas Instituições de Ensino Superior como contextos enunciativos, que se validam a partir do mundo da vida e de seus elementos: cultura, sociedade e personalidade. As pessoas quando socializadas se comunicam através da linguagem e não se torna possível evitar o uso dessa linguagem que está voltada para o entendimento mútuo, ocorrendo, assim, a ação comunicativa. Habermas (1993, p. 105), em uma entrevista publicada no livro **Passado como presente**, não afirma “que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim”.

Dessa forma, no Ensino Superior, é necessária a consolidação de uma Pragmática Linguístico-Comunicativa, reconhecendo que:

- A racionalidade que faz parte de práticas comunicativas liga-se à argumentação e permite que a **ação comunicativa** aconteça por outros meios, quando se produz um desacordo nas interações cotidianas, como, por exemplo, pela ação discursiva (discurso prático, discurso teórico e discurso explicativo).

- O discurso argumentativo é visto como **processo comunicativo** e visa satisfazer condições ideais para a comunicação. Assim, o melhor argumento torna-se a condição para o consenso entre as pessoas.
- As formas de argumentação se diferenciam segundo as pretensões de validade.
- Os enunciados linguísticos que levantam pretensões de validade podem ser submetidos a uma análise do significado de suas formas enunciadas.

À vista disso, a **prática comunicativa** inerente ao Ensino Superior é concebida a partir da *práxis*, pois não a entendemos apenas como uma atividade técnica ou como uma ação estratégica em que a interação ocorre de forma monológica (docente → discente; pesquisador → comunidade, etc.), mas sim de forma dialógica (docente ↔ discente; pesquisador ↔ comunidade, etc.). Assim, trata-se de um processo cooperativo entre todos os participantes da comunicação.

Devido à multiplicidade de perspectivas interpretativas são necessários os princípios de uma PLC, que não se esgota em uma reflexão monológica. Nesse sentido, os argumentos proferidos pelos interagentes não são aceitos como “máximas universais” (HABERMAS, 2007). Apesar de existir uma liberdade subjetiva em relação ao proferimento de um enunciado, “a vontade é determinada por máximas de prudência, pelas preferências ou motivos racionais, digamos, que uma determinada pessoa tem” (HABERMAS, 2007, p. 12).

É relevante salientar que a **liberdade comunicativa** que se pretende nas IES diz respeito à possibilidade de o sujeito participar de uma comunicação, de forma argumentativa, levando em conta pretensões de validade do discurso. Entretanto, para esse ato comunicativo, os sujeitos comunicantes devem possuir autoria responsável (faculdade de posicionar-se criticamente diante de pretensões de validade questionáveis), conhecimento linguístico (capacidade que o usuário da língua possui em produzir e entender enunciados linguísticos a partir de um número finito de estruturas) e comunicativo (competência que o sujeito possui de utilizar enunciados da língua em situações concretas de comunicação).

Sob essa perspectiva, entendemos que um dos aspectos que determinam a comunicação é o próprio conhecimento linguístico. A língua é um fato social; sua existência está atrelada às necessidades de comunicação (BAKHTIN, 2010). Além disso, enquanto seres históricos e sociais, o mundo da vida é estruturado linguisticamente. Através da linguagem, é possível distinguir o que é verdadeiro do que os sujeitos pensam ser verdadeiro. Então, para a

liberdade comunicativa, é importante que os interagentes tenham conhecimentos linguísticos, que possibilitem tornarem-se autores de seus discursos que são proferidos nas esferas públicas comunicacionais.

Na PLC, “a língua não é uma propriedade privada. Ninguém dispõe exclusivamente do meio comum de compreensão, o qual devemos compartilhar intersubjetivamente” (HABERMAS, 2010b, p. 16). Nesse sentido, não é possível aos participantes da interação controlar a estrutura ou os processos de compreensão e de autocompreensão. Sendo assim, o modo como falantes e ouvintes faz uso da liberdade de comunicação está associado a pretensões de validade, que necessitam ser justificadas e são reivindicadas reciprocamente.

A partir da competência linguístico-comunicativa, todos os sujeitos estão capacitados para falarem e agirem. Entretanto, existem regras subjacentes aos atos de fala que determinam o teor cognitivo dos discursos. E a reflexão sobre essas regras faz parte do escopo acadêmico das IES. Ou seja: o discurso, por ser um processo argumentativo regulado por normas, constitui-se em um elemento importante para a aprendizagem do aluno no Ensino Superior.

Embora a PLC pareça apontar para uma situação ideal de fala, algo também extremamente utópico nas IES, enfatizamos que não é essa concepção que se deseja fomentar. No entanto, vemos como essencial em uma **ação linguístico-comunicativa** fomentada nessas instituições que os consensos entre as pessoas sejam obtidos não de forma ingênua, precipitada ou coercitiva; mas a partir de pressupostos éticos e democráticos, tendo em vista que todos tenham a possibilidade igual de participação nesse processo.

Reconhecemos, no entanto, que quando os sujeitos procuram entender-se mutuamente, eles têm como ideia que os ruídos na comunicação ou os mal-entendidos serão resolvidos através da passagem da ação comunicativa para o discurso e que, quando chegamos ao nível do discurso, é possível almejar uma comunicação voltada para o acordo mútuo, do qual se exclui qualquer elemento coercitivo que possa forjar esse consenso.

Assim, os elementos linguísticos e comunicativos pragmáticos propiciam a igualdade de oportunidade na utilização dos discursos (possibilita, por exemplo, a partir do discurso teórico, que a opinião de alunos possa ser tematizada e criticada no Ensino Superior); o emprego de atos de fala regulativos (de forma sistemática e igualitária, pode evitar que alguns sujeitos, unilateralmente, possam ser coagidos em suas argumentações); a distribuição igual de chances de utilização de enunciados representativos (garantem a reciprocidade nas auto-representações subjetivas) (SIEBENEICHLER, 1989).

As Instituições de Ensino superior – também consideradas como esferas públicas comunicacionais – representam um espaço de criação e manutenção de uma dinâmica argumentativa na sociedade. Por isso, devem construir-se a partir de uma ética discursiva. A **ética do discurso** corresponde a questões que colocam em primeiro plano o sujeito (individual ou coletivamente). Tem como elemento central o indivíduo enquanto sujeito formador de opinião; por isso, ao estabelecer uma discussão, seu principal objetivo deve ser a construção do consenso, de forma não violenta; centra-se em uma **moral pós-convencional**, constituída mediante o discurso prático.

Em sua égide, a ética do discurso pode ser considerada uma forma reflexiva da ação comunicativa, em que as argumentações apontam para além de concepções individuais e particulares, através do diálogo entre pessoas e grupos sociais. Concordamos com Habermas quando diz que “A ética do Discurso não dá nenhuma orientação conteudística, mas sim, um procedimento rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo” (HABERMAS, 1989, p. 148).

Para a efetivação de uma ética que leve em conta os princípios da solidariedade, igualdade e da justiça nas interações que ocorrem nas IES, é essencial uma base linguística e comunicativa do sujeito, a partir da emergência de outra pragmática, a Pragmática Linguístico-Comunicativa. A PLC necessita levar em conta diversas funções da linguagem e considerar a questão da validade de um enunciado como algo para além do nexos objetivo entre linguagem e mundo da vida, e o significado como capacidade potencial de construir sentido, próprio dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua (BAKHTIN, 2010).

A constituição da Pragmática Linguístico-Comunicativa que atenda às relações interacionais da comunicação em rede, característica do Ensino Superior, perpassa pelo modo de produção e de interpretação dos discursos; pela adaptação do discurso à situação comunicativa; pela estruturação dos enunciados a partir dos contextos e de sua compreensão superando-os; pela justificação das pretensões de validade; pela estabilidade da identidade pós-convencional.

Considerando que o Ensino Superior é o lugar para o desenvolvimento da ciência, da humanização e da emancipação dos sujeitos, não por mecanismos do mundo sistêmico, a exemplo de dinheiro e de poder, mas pela razão comunicativa, compreendemos que a interação entre os sujeitos ocorre nas IES não por uma função representativa da linguagem, mas sim através da veracidade do argumento. Assim, a função interativa e a expressiva da

linguagem medem-se através das condições de autorização e da sinceridade, que são equivalentes à pretensão de verdade. Dessa forma, a verdade ultrapassa uma definição semântica, geralmente embasada na perspectiva do locutor. Assim, “pretensões de validade formam o ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes” (HABERMAS, 1990, p. 81) no processo de enunciação.

Dessa forma, o conhecimento das condições de verdade foi substituído por um saber que se vincula ao processo comunicativo por meio de razões e não exclusivamente ao nexo objetivo entre linguagem e contexto. Então, o ouvinte precisa conhecer as razões pelas quais o falante pode resgatar a sua pretensão para uma determinada condição de verdade, com o objetivo de convencê-lo de que ele (o falante) tem direito de levantar essa pretensão para seu proferimento.

A verdade proposicional, característica da ciência, é ampliada a partir da teoria do significado por intermédio da correção normativa e da veracidade subjetiva. A produção de sentido no Ensino Superior não remete exclusivamente à interiorização de uma intenção. O sentido, então, emerge a partir de efeitos de pertinência local e surge na interseção de um plano semiótico desterritorializado. Compreender um enunciado significa também saber de que modo se pode servir dele, com a finalidade de alcançar o entendimento com alguém sobre algo, condição relevante para se estabelecer a interação.

Dessa forma, discutir sobre o desenvolvimento da ação linguístico-comunicativa e da produção de sentido em discursos veiculados em Instituições de Ensino Superior reflete impactos significativos para o processo educacional. Em primeira instância, apontamos a necessidade de se refletir sobre processos de ensino nessas instituições, geralmente amparados por uma racionalidade técnico-instrumental, de forma monológica.

A partir da Pragmática Linguístico-Comunicacional, entendemos a necessidade de, no Ensino Superior, oportunizar o debate coletivo com o objetivo de repensar ações e tradições dessa instituição de forma coletiva e participativa. Além disso, compreendemos que as IES não podem mais centrar-se, nessa era interconectada e convergente, apenas no desenvolvimento da técnica laboral de seus alunos, sem levar em conta a formação humana, ética e discursiva discente.

Nesse sentido, pretendemos que esta pesquisa não se limite a uma abordagem teórica. No entanto, esperamos que possa, a partir de seu objeto de reflexão, permitir a outros sujeitos confirmar pretensões de validade em relação aos processos interativos que acontecem nas IES

que devem se fundamentar em uma base dialógica dos enunciados, o que se constitui, em minha pretensão de validade – que pode e deve ser questionada –, na gênese para a Pragmática Linguístico-Comunicacional e a formação do sujeito discursivo-racional-dialógico.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Educação superior e sociedade do conhecimento. In: BATISTA, Eraldo Leme e BATISTA, Roberto Leme. **Trabalho, educação e emancipação humana**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2014.

ANECLETO, Úrsula Cunha; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Ensino Superior e Racionalidades dos Sujeitos. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 58-80, jan. - jun. 2014.

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

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução Niura Maria Fontana. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 6, n. 1, 2003. P 77-128.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 2 ed. Tradução Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 14 ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução Carlos Alberto Faraco e Critovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

BANNEL, Ralph Ings. Habermas e a educação. In: Revista Cult. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/habermas-e-a-educacao/>. Acessado em 25 de março de 2016.

BAUDRILLARD, Jean. O último tango de valor. In: **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1981.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTEN, André. O conceito de aprendizagem em Habermas. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes e MEDEIROS, Washington de Moraes (Org). **Dialogando com Jürgen Habermas**. João Pessoa: UFPB, 2006. P. 13 a 29.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. P. 191-200.

BORGES, Bento Itamar. Uma revisão das pretensões universalistas da hermenêutica. In: **Pensando – Revista de Filosofia**. Vol. 3, n. 6, 2012. P. 64-80.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. P. 61-78.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. 5 ed. Brasília: 2010.

BRAY, Renato Toller. A relação de Habermas com a escola de Frankfurt: influência, distanciamento e contribuição. In: **Cadernos Jurídicos**. Ano I, vol. 1, n. 1, 2010. P. 175-182. Disponível em: http://www.salesianocampinas.com.br/unisal/cadernos_vol1.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2013.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; BRENNAND, Eládio José de Góes. Arquiteturas cognitivas e informacionais no contexto das dinâmicas sociais contemporâneas. In: **Liinc em Revista**, v. 6, n. 2, setembro, 2010, Rio de Janeiro, p. 316-323. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acessado em: 18 de novembro de 2015.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Habermas e a educação. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 181-182:5/9, abr-set, 2010. P 187-196.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: APPEL, Emmanuel (org). **A universidade na encruzilhada**. Seminário universidade: por que e como reformar?. Edições UNESCO Brasil: Brasília, 2003. P. 23 a 65.

CAMARA JR, J. Matoso. **Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, Intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2009.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org). **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. Imprensa Nacional, 2005.

CASTELLS, Manuel. “A rede torna mais difícil a opressão”, diz Manuel Castells. [09 de junho de 2013]. Porto Alegre (RS): **Jornal Zero Hora**. Entrevista concedida a Carlos André

Moreira. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2013/06/a-rede-torna-mais-dificil-a-opressao-diz-manuel-castells-4164803.html>. Acessado em: 27 de novembro de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. Tradução Roneide Venancio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org). **A sociedade em rede**: do conhecimento à política. Imprensa Nacional, 2005.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org) **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. Movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.

CAVALCANTE, Alberto Rocha. A racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. In: **Educação e Filosofia**. V. 15, n. 29, jan/jun 2001. P. 225-257.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. P. 61-78.

CHAUÍ, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais!

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José Antônio Meireles; Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução Carlos Vogt (et al). São Paulo: Cultrix, 1980.

COSTA, Luiz Vicente Macieira. **Aulas de Língua Portuguesa**: seleção de conteúdos, de métodos e de ideologia. Clube de Autores: Vitória da Conquista, 2013.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem:** desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011. P. 5-22.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação:** por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ, Neuse. Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. In: **Boletim Técnico do SENAC.** V. 21, n. 1, jan./abr. 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cielo.br>. Acesso em: 28 de julho de 2013.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

DRUCKER, Peter. **Desafios gerenciais para o século XXI.** Tradução Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista.** Tradução Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1993.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Cultura, Poder e Educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

FANTI, Maria da Glória Corrêa di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: **Revista Veredas.** Juiz de Fora (MG), v. 7, n. 1 e n. 2, jan/dez 2003. P. 95-111.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. P. 37-60.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. P.161-193.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FLORES, Valdir Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREITAG, Barbara. Dialogando com Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
FREITAG, Barbara. Habermas e a teoria da modernidade. In: **Cadernos CRH**. Salvador, n. 22, p. 138-163, jan/jun 1995.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**. A questão da moralidade. 4 ed. Campinas (SP): Papirus, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotsky & Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. 4 ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. In: **Publicação UEPG**. Ponta Grossa, dez 2007. P. 53-63.

GOMES, Luiz Roberto; BORGES; Bento Itamar; JESUS, Osvaldo Freitas. Ação comunicativa, esfera pública e educação. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 181-182:5/9, abr-set, 2010. P 197 – 221.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia.** Entre factividade e validade. Volume 2. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública.** Tradução Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempos Modernos, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Tradução Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Ayfsätze. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Tradução Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1980.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007c.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007b.

HABERMAS, Jürgen. **Jürgen Habermas:** obras escolhidas. Volume I. Tradução Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Jürgen Habermas:** obras escolhidas. Volume II. Tradução Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução Manuel José Simão Loureiro (capítulo XI). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990b.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana.** A caminho de uma eugenia liberal? Tradução Karina Jannini. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

HABERMAS, Jürgen. Observações sobre o desenvolvimento da obra de Max Horkheimer. Tradução Maurício Chiarello. In: **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 273-293, jul/dez, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Razão comunicativa e emancipação**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Vol 2. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. Estudos de filosofia social. Tradução Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HAMELINK, Caes J. Desafios morais na sociedade da informação. In: OLIVEIRA, José Manuel Pasquete; CARDOSO, Gustavo Leitão; BARREIROS, José Jorge (org). **Comunicação, cultura e tecnologias da informação**. Lisboa: Lisboa Quimera, 2004.

HECK, José, Introdução. In: HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. P. 9 a 21.

HORKHEIMER, Marx. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. In: **Revista Desempenho**. V. 10. N. 1, jun / 2009. Disponível em www.revistadesempenho.org.br. Acessado: 2 janeiro de 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre velhos e novos meios de comunicação. Tradução Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Uma nova concepção de educação superior**. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene (orgs). **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Editora ULBRA, 2001. Pp. 131-149.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro; GÓMEZ, Maria Nélida Gonzalez. **Discursos habermasianos**. Brasília: IBICT, 2012.

LÖWY, Michael. Habermas e Weber. In: **Crítica Marxista**. N. 9, p. 79-86, 1999. Disponível em:
http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=9&numero_revista=9.
 Acesso em: 14 de agosto de 2013.

LUBENOW, Jorge Adriano. **A reorientação da categoria esfera pública na Teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**. Revista Ideação. Feira de Santana (UEFS), n. 14, p. 37-59, jul/dez 2005.

LUCHI, José Pedro. **A superação da Filosofia da Consciência em J. Habermas: A questão do sujeito na formação da teoria comunicativa da sociedade**. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 1999.

LYONS, John. **As ideias de Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1976.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MEDEIROS, J. W. M. **A racionalidade comunicativa como ágora de processos educativos emancipatórios**. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2008.

MIÉGE, Bernard. O espaço público: perpetuado, ampliado e fragmentado. **Revista Novos Olhares**. Ano II, n. 3, 1º semestre de 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica e dialética como caminho do pensamento social**. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.grupos.com.br%2Fgroup%2Fgrupolepeluefs%2FMessages.html%3Faction%3Ddownload%26year%3D08%26month%3D6%26id%3D1212502761899261%26attach%3DHem%25EAneutica%2520-%2520Dial%25E9tica.pdf&ei=sot7Uq3nH8bSkQei-IGgCg&usq=AFQjCNG1NIh2VDgrnQyMTtpZ6gdeM148g>. Acesso em: 07 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Márcia Regina. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, Tania e SALIÉS, Tania (orgs). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

PACOAL, Isaías. Habermas. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 7, Ano VII, nº 2. Maio / junho / julho / agosto 2010. Disponível em:
<http://www.revistafenix.pro.br/artigos23.php>. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. In: **Trabalho de linguística aplicada**. Campinas, jul-dez 1995. P. 17-35. Disponível em:
<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/viewFile/2450/1906>. Acessado em: 07 de julho de 2014.

PERSCH, Danilo; SILVA, Mário Antônio. Verdade e poder em discursos: reflexões sobre as teorias de Habermas e Foucault. In: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro; GÓMEZ, Maria Nélida Gonzalez. (orgs). **Discursos habermasianos**. Rio de Janeiro: IBICT, 2010.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1975.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. In: **Padéia USP**. Ribeirão Preto. Fev/agos 1995. P. 77 a 96.

PLATIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

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

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução Vilma Schneider. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES JR., Adail Sebastião (et al). **Internet e ensino**. Novos gêneros, outros desafios. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SALGADO, Gilberto Barbosa. Esfera pública midiática na América Latina: uma interpretação com as categorias habermasianas. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. **Teoria Crítica no Século XXI**. São Paulo: ANNABLUME, 2007.

SALVADOR, A.P. **Intervenção em grupos com famílias na escola**: foco nas queixas escolares dos filhos. 2012. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória na universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução: Antonio Celini, José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 24 ed. Editora Cultrix: São Paulo, 2000.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **O conceito de esfera pública na filosofia de Jürgen Habermas**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/ClovisdeLima/o-conceito-esfera-pblica-na-filosofia-de-jrgen-habermas>. Acessado em: 04 de agosto de 2015.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Razão comunicativa e técnicas de comunicação e informação em rede. In: GÓMEZ, Maria Nélida González; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro (org). **Informação e democracia: a reflexão contemporânea da ética e da política**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2010. P. 9-29.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Sobre o conceito de liberdade comunicativa. In: **Revista Brasileira de Direito Constitucional**. RBDC n. 17 – jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-17/RBDC-17-341-Artigo_Flavio_Beno_Siebeneichler_%28Sobre_o_Conceito_de_Liberdade_Comunicativa%29.pdf. Acessado em: 26 de novembro de 2015.

SILVA, Alexandre Messa; NEGRI, João Alberto; KUBOTA, Luis Claudio. Estrutura e dinâmica do setor de serviço no Brasil. In: NEGRI, João Alberto; KUBOTA, Luis Claudio. **Estrutura e dinâmica do setor de serviços no Brasil**. Brasília: IPEA, 2006.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A concepção de autor do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”: confrontos e definições. In: **Macabéia – Revista Eletrônica do Netlli**. Crato, v. 1, n. 2, Dez 2012. P. 123-142.

STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controversa sobre o método em Filosofia. **Revista Síntese**. Número 29, páginas 21-48, 1983.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin** conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TAKAHASHI, T. (Org). **Sociedade da Informação no Brasil**. Livro Verde. Brasília: MCT, 2000.

TREVISOL, Marcio G. A ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia. **V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul-RS, maio/2010. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf. Acessado em 25 de março de 2016.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

UNESCO. **Relatório Unesco sobre Ciência**. O atual status da ciência em torno do mundo. Tradução Dermeval de Sena Aires Júnior. UNESCO, 2010.

VASCONCELOS, T. **Jovens e linguagem**: um texto no contexto do PROJOVEM trabalhador de Patos Paraíba. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2 ed. São Paulo: *Pioneira* Thomson Learning, 2001.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 1999.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZATTI, V. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETS**: um olhar através de Habermas e Freire. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Paulo, 2012.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA DE SUJEITOS

Pesquisador: ÚRSULA NASCIMENTO DE SOUSA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23670113.7.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 472.087

Data da Relatoria: 19/11/2013

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que pretende analisar o papel do Ensino Superior em relação ao aperfeiçoamento das capacidades de falar e de agir de sujeitos a partir da proposta de uma racionalidade comunicativa estético-expressiva e da filosofia da linguagem bakhtiniana, tendo como enfoques a revisão do conceito de aprendizagem que permeia hoje o Ensino Superior, para outro que possa levar em conta elementos como o mundo da vida, interação e a linguagem, analisando o sentido do fazer universitário na era da sociedade em rede, além de perceber o espaço universitário enquanto locus de aperfeiçoamento das capacidades argumentativas dos educandos.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como é construída a competência linguístico-expressiva dos educandos no Ensino Superior.
Compreender o papel do ensino superior na função de aperfeiçoar as capacidades humanas de falar e agir.
Estudar a concepção de discurso

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (33)3216-7791

Fax: (33)3216-7791

E-mail: eticascca@cca.ufpb.br; eliane.mduarte@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE**



Continuação do Parecer: 472.087

competente a partir do conceito de interação e de aprendizagem de Habermas e Bakhtin. ; Identificar se o espaço universitário constitui-se em um locus privilegiado que gere o entendimento. ; Verificar em planos de ensino como os docentes propõem metodologias para o desenvolvimento do discurso competente. ; Identificar na produção discente as evidências de manifestações da competência comunicativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos por que trata-se de uma pesquisa em base de dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em sua metodologia proposta a pesquisadora afirma o seguinte: "Para o presente estudo, pretende-se a análise de textos monográficos escritos por alunos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em diversas

áreas do conhecimento, gênero exigido pela instituição para a conclusão do curso de ensino superior. Esses textos serão selecionados de maneira

aleatória, mas com o objetivo de contemplar todos os departamentos / áreas de conhecimento que fazem parte da universidade: ciências exatas e

da terra, ciências humanas, ciências da vida, educação e tecnologias e ciências sociais."

Levando-se isso em conta, constatamos que esse trabalho não traz riscos a seres humanos, visto que as monografias integram bancos de dados de caráter público.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação apresentada é satisfatória.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto está sendo retirado por se tratar de uma pesquisa bibliográfica em base de dados. Pesquisas dessa natureza não necessitam de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa por não terem seres humanos diretamente envolvidos em seu processo de execução.

Situação do Parecer:

Retirado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: etica@cca.ufpb.br; eliane@duarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 472.067

Considerações Finais a critério do CEP:

JOÃO PESSOA, 28 de Novembro de 2013

Assinado por:
Elaine Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: elisaccca@ccs.ufpb.br; elainemduarte@hotmail.com

Página 03 de 03