

JOSÉ ANTONIO MATIOLLA

**AULAS DE FILOSOFIA COM ALUNOS
DE SÉTIMA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DE PROCESSOS INTERACIONAIS
COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen

TUBARÃO, 2004

JOSÉ ANTONIO MATIOLLA

**AULAS DE FILOSOFIA COM ALUNOS
DE SÉTIMA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DE PROCESSOS INTERACIONAIS
COM BASE NA TEORIA DA RELEVÂNCIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de mês de ano.

Prof. Dr. Fábio José Rauen
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Nome
Universidade de Local

Prof. Dr. Nome de Tal
Universidade de Local

DEDICATÓRIAS

Dedico esta dissertação aquelas pessoas que, por sua própria existência, tornaram-se relevantes para mim: meu pai, Alberto, que não estando presente nesta realidade, merece maior destaque, pois foi sempre um de meus maiores incentivadores; minha mãe, por sua compreensão e constante presença em meus momentos de desânimo, dando-me forças; minhas irmãs, Solange e Iolanda, meu cunhado, Reginaldo, meus sobrinhos Josiane, Reilane, Rayza e Edson, parceiros de existência, em busca da felicidade; aos amigos que a vida me deu, em especial, Darlan e toda a família Albino.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dom. Obrigado à Unisul, por me permitir realizar este Mestrado, aos amigos do Colégio Dehon, pelo incentivo e, de maneira muito especial, ao Prof. Dr. Fábio José Rauén, mas que um orientador de dissertação, um amigo fiel, que soube corrigir nas horas certas, sem nunca deixar de incentivar.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi analisar os processos ostensivo-inferenciais em interações entre professor e alunos em aula de Filosofia sobre questões éticas relativas ao aborto. A pesquisa fundamentou-se nos princípios pedagógicos de Lipman (1990) e nos níveis representacionais: forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988). A coleta de dados foi realizada com 30 alunos de sétima série do Ensino Fundamental do Colégio Dehon, de Tubarão – SC, para os quais se apresentou o texto *Gravidez e aborto* de Nunes e Silva (2001) e se solicitou discussões em pequenos e grande grupo. A análise do *corpus* demonstrou que: a) as lembranças de suposições do texto de base foram dependentes da intervenção do professor e nunca ocorreram espontaneamente; b) o professor influenciou as suposições acessadas e as inferências realizadas pelos alunos, inclusive aquelas ausentes no texto de base; e, c) as suposições que emergiram das vivências dos alunos e estavam ausentes no texto e nas intervenções do professor, foram invariavelmente provocadas pela intervenção do professor. Mediante as ferramentas de análise, foi possível demonstrar o papel fundamental do professor como desencadeador do processo inferencial ao incentivar o aluno a expor, analisar e ouvir a opinião dos colegas.

Palavras-chave: Teoria da Relevância, ensino de Filosofia, interação.

ABSTRACT

This work analyses the ostensive-inferential processes in interactions between teacher and students in lessons of Philosophy, which ethical questions about abortion as a subject. The research was based on Lipman's (1990) pedagogical principles, and on Sperber and Wilson's (1986, 1995) and Carston's (1988) representational levels of logical form, explicature, and implicature. The data were obtained with 30 seventh degree students of Basic Level of Dehon School (Tubarão-SC, Brazil) when these students have discussed the Nunes and Silva's (2001) text *Gravidez e aborto* (Pregnancy and abortion), in small and great groups. The analysis was demonstrated that: i) the assumptions of the support text had been used, but they had never spontaneously occurred, and they were dependents of the intervention of the teacher; ii) the teacher influenced the access to the assumptions and the inferences carried through for the students, also those ones absentees in the support text; and, iii) the assumptions that had emerged of the experiences of the students and were absent in the text or in the interventions of the teacher, had been stimulated by the teacher's interventions. This case was able to demonstrate that the analysis tools were productive to describe and explain how the teacher was important to unchain the inferential process when stimulating the pupil to display, to analyze and to hear the colleagues' opinions.

Keywords: Relevance Theory, teaching of Philosophy, interaction.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REVISÃO TEÓRICA.....	13
2.1	O ENSINO DE FILOSOFIA	13
2.2	RELEVÂNCIA	22
2.3	MODELO	30
3	ESTUDO DE CASO	44
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	44
3.2	ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DO GRUPO 2.....	48
3.3	ANÁLISE QUALITATIVA DAS INTERAÇÕES	59
3.4	REFLETINDO SOBRE A INTERAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA	74
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	ANEXO A – EIXOS TEMÁTICOS DE FILOSOFIA (PCNEM)	87
	ANEXO B – PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA FILOSOFIA (PCSC)	90
	ANEXO C – DIRETRIZES PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA (PCSC) 2001.....	94
	ANEXO D – PROJETO PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO COLÉGIO DEHON.....	98
	ANEXO E – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	102
	ANEXO F– TRANSCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	104

1 INTRODUÇÃO

Não há professor de Filosofia que não tenha recebido de seus alunos o seguinte questionamento: “Para que estudar Filosofia?” A face prática assumida pelo mundo contemporâneo faz crer que só é válido como objeto de aprendizagem o que pode ser de imediato aplicado em alguma situação. A reflexão filosófica parece perder o sentido por estar desprovida desta face pragmática. Sob este prisma, o discurso científico parece ser mais útil, porque se entende de imediato onde usá-lo.

No entanto, o desenvolvimento das ciências é insuficiente para apontar possíveis respostas para determinados problemas da vida humana. As pesquisas mais avançadas são insuficientes para satisfazer o espírito humano, curioso e investigador. A humanidade continua em busca de compreensão para a sua existência. O conhecimento da carga genética de uma pessoa não é suficiente para explicar-lhe ou fazer-lhe entender os usos e críticas que faz aos sistemas de valores que segue ou tem que seguir. O mundo interior do ser humano ainda é um universo desconhecido.

O ser humano mergulha no interior da matéria, desvendando os segredos do microcosmo: célula, molécula, átomos, partículas atômicas e subatômicas, e expande as conquistas sobre o universo exterior, em direção ao macrocosmo: mares, continentes, planetas e espaços siderais. Contudo, pouco ou nada conhece efetivamente de seu próprio mundo interior (GRISA, 2000, p. 15).

Esta necessidade de conhecer o mundo interior dos seres humanos é, entre muitas, uma das justificativas que se tem utilizado para confirmar a utilidade e atualidade do ensino de Filosofia. Considera-se a Filosofia como uma forma de conhecimento que conduz o homem ao encontro e de encontro aos valores que segue ou que condena.

O ensino de Filosofia desenvolve a arte da dúvida. Procura capacitar os indivíduos para que sejam críticos, em especial de seu tempo e de sua cultura. Cabe à Filosofia desenvolver o espírito da investigação, para analisar os grandes problemas da existência humana e do conhecimentos produzido pelos homens.

A Filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A Filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A Filosofia hoje, retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi sua – desde Aristóteles a Bérson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de Filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, 2001, p. 23).

Mas esta não é uma tarefa fácil. Ensinar Filosofia, como capacidade de pensar sobre o pensar, é um grande desafio. É necessário saber aproximá-la do aluno. O professor¹ precisa saber usar não apenas o conhecimento filosófico que possui, mas também a arte de interagir de forma produtiva com seus alunos, provocando-os com o conteúdo que ministra, a fim de que os objetivos de reflexão sejam atingidos.

A Filosofia está presente na escola há muitos séculos, e já exerceu inúmeras funções, desde suporte para fé, durante a Patrística (Filosofia elaborada pelos Padres da Igreja Católica, do século I a V d.C., para conciliar as exigências das razão humana em relação ao conhecimento revelado) e a Escolástica (uma reelaboração da Patrística – do século VIII ao XV d.C. – que tornou-se a Filosofia ministrada nas escolas cristãs, compatibilizando a fé e a

¹ Nesta dissertação avalio minha própria atuação docente, o que me levou a optar por escrever utilizando a primeira pessoa do singular. No entanto, em determinados momentos, utilizo a palavra professor para sinalizar a diferença que faço entre mim enquanto pesquisador e da pessoa do professor, como figura geral.

razão), até crítica das ideologias dominantes (com as discussões realizadas através do pensamento marxista).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) apontam o ensino de Filosofia como uma forma de preparar os alunos para a cidadania. A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) a entende como formadora de um sujeito crítico e capaz de agir em prol da transformação social. No Ensino Fundamental, desde a década de 60, com o programa de *Filosofia para crianças*, criado nos Estados Unidos, e presente no Brasil desde a década de 80, a Filosofia exerce a função interdisciplinar e de formação ética dos alunos.

O Colégio Dehon de Tubarão, envolvido com a “formação do homem ético e reflexivo” para o terceiro milênio, incluiu em 1994, em sua grade curricular, a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental e, em 2002, no Ensino Médio. Desde março de 2003 está em reelaboração a proposta da disciplina de Filosofia para o Ensino Fundamental e Médio no Colégio Dehon que, até a data da elaboração desta dissertação, ainda não estava concluída.

No início, utilizava-se o programa criado nos Estados Unidos. Com o passar do tempo, viu-se a necessidade de criar uma outra metodologia de ensino, com outros conteúdos, para que o aluno pudesse apreender melhor os conceitos essenciais da disciplina. O projeto que está sendo elaborado pretende: a) estabelecer novas estratégias de aprendizagem, e b) selecionar conteúdos atuais para organizar o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio no Colégio Dehon. A aula fundamenta-se na interação pedagógica. É mister que os alunos estejam envolvidos durante a aula para que desenvolvam as habilidades e competências que se esperam.

Para contribuir na reelaboração no projeto da disciplina de Filosofia do Colégio Dehon, percebi a necessidade de avaliar a interação que acontece entre o mim e os alunos durante o período em que ocorrem as aulas, e também, avaliar as metodologias que utilizo na

disciplina (estratégias e recursos) que servem para provocar a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem. Uma possibilidade seria avaliar uma aula, na qual um conteúdo polêmico estivesse sendo trabalhado. Na sétima série, por exemplo, dentro do conceito essencial ética, trabalho o conteúdo aborto. Nas aulas em que desenvolvo este tema, é comum haver muito interesse e muita participação. Embora haja muita interação, tenho dificuldades para avaliar a qualidade das inferências, frente ao acúmulo de opiniões, que são, na maioria, embasadas no senso comum, e não no pensamento filosófico e científico que se pretende.

Para realizar este estudo, optei por utilizar a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), por constituir-se numa teoria sobre a comunicação humana, que pressupõe por parte do falante ostensão e do ouvinte, inferência. Nesta teoria, a interação pode ser estudada como mal ou bem sucedida, dependendo da ostensão que o falante faça no discurso. A qualidade da comunicação e da interação, conseqüentemente, estão ligadas à capacidade de tornar relevante para o ouvinte a mensagem que o falante queira proferir. Esta dissertação estudou a qualidade das inferências produzidas durante a exposição dos conteúdos nas aulas de Filosofia para avaliar qualitativamente a condução dos processos interativos na sala entre professor e alunos. Este estudo foi delimitado para acontecer na sétima série onde, entre outros, o assunto aborto desperta grande quantidade de interações.

O objetivo deste dissertação foi, portanto, analisar os processos ostensivo-inferenciais em interações professor/aluno em aula de Filosofia sobre questões éticas relativas ao aborto em uma turma de sétima série do Ensino Fundamental do Colégio Dehon, de Tubarão – SC.

No próximo capítulo, *capítulo dois*, aprofundo a questão do ensino de Filosofia, sua presença no Ensino Fundamental, as virtudes e as dificuldades da metodologia utilizada no Colégio Dehon. Abordo ainda a questão da interação a partir dos modelos de comunicação,

partindo de Grice e chegando a Sperber e Wilson. No *capítulo três* retomo a hipótese desta pesquisa e explico os procedimentos que utilizei para coletar e analisar os dados; demonstro a análise das interações do grupo dois; apresento uma análise qualitativa das interações e analiso a qualidade da interação na aula de Filosofia. Por fim, no *capítulo quatro*, teço as considerações finais do trabalho.

2 REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresento um panorama sobre o ensino de Filosofia, apontando para a sua atualidade e significação na formação do cidadão, além de justificar a sua presença nas grades curriculares com base na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Apresento também o método de ensino de Filosofia desenvolvido por Lipman (1990). Na segunda parte, desenvolvo uma exposição sobre a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson. Por fim, na terceira parte, apresento a Teoria da Relevância, nos níveis de forma lógica, explicatura e implicatura.

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA

Ensinar Filosofia supõe reconhecer o papel que ela desempenha na formação dos alunos. Todos os seres humanos são, de certo modo, filósofos. Embora existam filósofos formados pelas universidades, em qualquer lugar há pessoas que se questionam e questionam os demais a cerca do sentido da vida e o valor das criações humanas. O ensino de Filosofia não se destina, portanto, apenas para graduandos em Filosofia, mas é significativo em todos os níveis de ensino e nas diversas áreas de conhecimento.

[...] Consideramos importante o ensino de Filosofia nas escolas, não propriamente para despertar futuros filósofos especialistas, mas para aprimorar a reflexão crítica

típica do filosofar e inerente a qualquer ser humano. Nesse sentido, o ensino de Filosofia deveria se estender a todos os cursos e não só às classes de ciências humanas (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 88).

Ensinar Filosofia aos alunos significa contribuir para a construção de um ser humano crítico de si mesmo e de seu tempo, inquieto diante das respostas prontas que a rotina diária pode oferecer. Durante a infância e adolescência, as pessoas indagam com maior frequência sobre os fatos do mundo em que estão inseridos.

Crianças e jovens, enquanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são “envolvidos” culturalmente com “respostas” a tais questões e têm o direito de ser iniciado no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas. Aqui está a justificativa para o trabalho com Filosofia no Ensino Fundamental (LORIERI, 2002, p. 41).

Ao longo de sua formação, o ser humano precisa desenvolver uma visão de mundo, uma leitura da humanidade, princípios de conduta e condições de participar ativamente da vida política da sociedade em que estamos inseridos. Rodrigues (2001, p. 32), citando Durkheim, afirma que: “existem certos costumes, certas regras, que devem ser obrigatoriamente transmitidos no processo educacional, gostemos deles ou não”. Mas isto não ocorre naturalmente. As pessoas devem receber formação para exercermos efetivamente a cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que: “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 5). A cidadania requer sujeitos capazes de utilizar as várias formas de conhecer o mundo (Ciência, Religião, Senso Comum Arte e Filosofia), para participar efetivamente da (re)construção dos valores morais e sociais. Cada uma destas áreas fornece instrumentos para a pessoa compreender a realidade, pois todas participam da construção do mundo. Portanto, estas áreas do conhecimento devem fazer parte do currículo escolar. Neste contexto, justifica-se a inclusão da Filosofia no currículo da educação básica,

especialmente por ampliar as discussões realizadas pelo senso comum, pelo conhecimento religioso, artístico e científico.

A mente humana é naturalmente inquiridora: quer conhecer as razões das coisas [...] As respostas míticas são explicações que podem contentar a fantasia, embora não sejam verdadeiras. [...] Já as respostas científicas procuram satisfazer à razão, mas são sempre explicações incompletas, parciais, fragmentárias: dizem respeito apenas a alguns fenômenos, não abrangem toda a realidade. As respostas filosóficas propõem-se, ao contrário, como dissemos, a oferecer uma explicação completa de todas as coisas, do conjunto, do todo (MONDIM, 1983, p. 9).

A Filosofia desempenha um papel de crítica da realidade. Ela não é uma atividade fácil, mas pode trazer clareza para as questões existenciais que o homem se propõe. “Espinosa afirmou que a Filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e a felicidade” (CHAUÍ, 2003, p. 24). Para Aranha e Martins (2003, p. 9), a Filosofia, por não apresentar um objeto de estudo definido, investiga todas as coisas, o que lhe confere um caráter interdisciplinar. Investiga os fundamentos do pensamento humano, desenvolvendo no aluno a arte da dúvida e a capacidade de criticar, responsabilmente, as produções humanas. A Filosofia dá condições para que se avalie a cultura nas suas várias manifestações. Sua maior contribuição é conduzir à reflexão. “A Filosofia leva à discussão reflexiva, lógica e analógica das idéias. Na verdade, é a única disciplina cujo objetivo é apenas o aprimoramento do pensar” (TELES, 1999, p. 13).

Tudo isto seria simples se não enfrentássemos uma questão operacional: como ensinar Filosofia, com toda esta profundidade esperada, para crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio? Algumas propostas têm sido criadas e postas em prática, na tentativa de ensinar Filosofia aos alunos destes níveis de ensino. No Brasil, dispomos de leis que regulamentam o ensino de Filosofia apenas para o Ensino Médio. Não há uma legislação sobre o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental. Destaco, então, as apresentadas nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na PCSC (Proposta Curricular

de Santa Catarina), com respaldo nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em especial nos artigos 27 e 36:

Art 27 – os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

[...]

Art 36 – O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (CARNEIRO, 2000, p. 91 e 105).

Os PCN's para o Ensino Médio (PECEM) sugerem que o ensino de Filosofia realize-se com o intuito de desenvolver certas competências em nível de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. O que veremos a seguir, são objetivos de aprendizagem, centrando no aluno a responsabilidade de aprender a Filosofia; ao professor cabe apenas criar as condições.

No que diz respeito à representação e comunicação:

- a) **ler textos filosóficos de modo significativo:** com base em Kant, que afirma não ser possível filosofar sem Filosofia, o texto dos PCNs propõe que os alunos devam ter contato com textos filosóficos clássicos, sem caracterizar um estudo da história da Filosofia, mas uma prática de análise temática, compreendendo as idéias centrais dos textos, de acordo com o período em que foram escritos;
- b) **ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros:** tendo aprendido a ler os textos clássicos, o aluno poderá realizar uma leitura significativa de outras fontes, como romances, artigos de jornais ou revistas, filmes, etc. Com isto, ele capacita-se para interpretar as várias formas de discurso existentes na sociedade;
- c) **elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo:** a escola deve explorar a capacidade de expressão escrita do aluno e a Filosofia pode contribuir, garantindo ao aluno um espaço para sua produção, com base no que aprendeu dos clássicos e com o que conseguir perceber nos vários textos a que teve acesso;
- d) **debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes:** o diálogo em

sala sobre situações analisadas e estudadas possibilita adquirir habilidades para aprender a refletir de forma dialogada.

No que se refere à investigação e compreensão, os PCNs sugerem que o ensino de Filosofia seja desenvolvido de forma a **articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais**: a visão de conjunto que é própria da Filosofia pode ajudar os alunos a superar a visão fragmentada do conhecimento a desenvolverem formas de fazer acontecer a interdisciplinaridade.

No que diz respeito à contextualização sociocultural, a intenção é **contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos**: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica: o aluno deve aprender a realizar, através da hermenêutica, um exame dos temas filosóficos em sua relação com o mundo em que vive, sem fazer do conteúdo clássico um saber exclusivo de uma época.

O texto do PCNEM termina apresentando algumas sugestões de eixos temáticos (veja-se anexo A), mas salienta que cada professor pode estabelecer os conteúdos que desejar trabalhar, desde que conserve a orientação de contribuir, com o ensino de Filosofia, para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC, versão de 1998, propôs o seguinte:

[...] propomos trabalhar com nosso educando a partir de três grandes momentos, inseparáveis e imbricados um ao outro: o inventário-reconhecimento da concepção de mundo que pauta sua vida, em todos os seus aspectos marcadamente fragmentada e incoerente, passando pela sua crítica e como terceiro momento a resignificação-reelaboração no sentido de uma nova concepção articulada e coerente (SANTA CATARINA, 1998, p. 41).

A metodologia para o ensino de Filosofia que se encontra na PCSC toma como base os eixos norteadores da própria proposta, que são a concepção de homem como uma construção histórica e social, e a concepção de aprendizagem como histórico e cultural. Esta proposta tem como fio condutor o desejo de transformar a educação numa forma de emancipação do sujeito, dividindo o capital cultural para facilitar a divisão do capital econômico. O eixo norteador desta proposta apresenta esta idéia: “À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material” (HENTS, in SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Pretende-se, na PCSC, que o ensino de Filosofia seja realizado, conforme os objetivos de ensino, centrados na ação do professor junto a conteúdo, dentro do que segue:

- a) problematizar o que sabem e o que vivem os alunos, relacionando o discurso com a dinâmica que a realidade exige.
- b) possibilitar o contato com os clássicos e mostrar que a produção deles foi uma tentativa de resposta de seus autores ao que viam e viviam na sociedade de seu tempo;
- c) aproximar os textos contemporâneos, com destaque para os que produzem material na vertente histórico crítica, para ampliar no aluno a capacidade de analisar os discursos da sociedade atual;
- d) ressignificar e reelaborar a visão que possuem do mundo; e,
- e) treinar para o compromisso social que nasce da análise das conjunturas, num processo maduro em que a avaliação contribui como instrumento de amadurecimento e aprimoramento das atitudes necessárias para o exercício da cidadania.

Ao contrário do PCNEM, a PCSC estabelece uma proposição de conteúdo programático (veja-se anexo B) que serve de base para a elaboração dos planos de aulas dos professores de Filosofia da rede pública estadual.

Em 2001, foram editadas as diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica para Santa Catarina, em que se apresentam o mapa conceitual, os conceitos

científicos essenciais e a competências e a habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina (veja-se anexo C).

Isto reforça a colaboração da Filosofia, de acordo com as palavras do documento:

A Filosofia tem como protagonista de sua gênese o homem em constante postura de indagação referente às questões cosmológicas, antropológicas, estéticas e a produção do conhecimento; em seu processo histórico, novamente, desponta no cenário da educação escolar como disciplina inerente à formação de sujeitos críticos e conscientes de problemas atuais que marcam o ser humano na atualidade (SANTA CATARINA, 2001, p. 101).

Para a Filosofia, encontramos os seguintes conceitos essenciais.

- a) **mundo** - despertar a consciência do sujeito como construtor do mundo e da ação deste sobre si;
- b) **conhecimento** - interpretar a produção intelectual como fruto de um processo em que o novo relaciona-se com o já produzido;
- c) **ser** - compreender o ser humano como ente em constante construção, através das relações intra e interpessoais, além das dimensões sociais e transcendentes;
- d) **homem** - reconhecer o homem como ser de inúmeras possibilidades, em busca da completude, em suas várias dimensões;
- e) **ética** - comprometer-se com os valores da humanidade, destacando o respeito pelas diferenças, a luta pela igualdade, a construção da paz, a defesa da vida; e,
- f) **estética** - discutir sobre as várias formas de expressar o belo, o prazer, o gosto, numa perspectiva de percepções distintas de acordo com os indivíduos e com as culturas.

Quanto ao Ensino Fundamental, a inclusão desta disciplina foi idealizada por Lipman (1990), através do programa *Filosofia para crianças*, no qual esboça seu ideal e seu método de ensino para crianças em idade escolar.

Segundo Pereira (1998), o projeto foi iniciado por Lipman no final da década de 60. Procurado por uma mãe de aluno que reclamava de ver seu filho estudar apenas para as provas, decorar o que nelas seria cobrado e que, passados alguns dias, não mais lembrava do conteúdo, o Professor Matthew Lipman concebeu e estruturou o programa *Filosofia para crianças*, para despertar e cultivar as habilidades cognitivas a partir de discussões de tópicos

filosóficos. O método difundiu-se na década de 70 e chegou a vários países: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Dinamarca, Islândia, Israel, México.

Segundo Wuensch (2003), este programa chegou ao Brasil em 1984, através da educadora Catherine Young Silva (1937-1993), que traduziu os livros de Lipman, iniciando nas instalações do Yazigi de São Paulo a divulgação do material. Inicialmente, duas escolas particulares de São Paulo começaram naquele ano uma experiência informal com o programa, a partir das poucas partes traduzidas do material. Com apoio do professor Marcos A. Lorieri, filósofo que trabalhava na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o movimento *Filosofia para crianças* difundiu-se, atingindo algumas regiões do Brasil, a partir de algumas cidades onde existem centros especializados em promover cursos e editar materiais (os de Lipman e outros) para o trabalho com crianças. Destaco: São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte, Cuiabá, Brasília, Petrópolis, Curitiba e São Luís. Com o tempo, os centros de *Filosofia para crianças* foram se estruturando e cursos de capacitação para trabalhar com os materiais desenvolvidos por Lipman começaram a ser realizados.

O programa desenvolvido por Lipman está subdividido em subprogramas, que são textos filosóficos desenvolvidos para cada nível de ensino, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os subprogramas são os seguintes, segundo Pereira (1998, p. 29):

Issao e Guga, destinado às crianças de 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º grau e trata de questões relativas à natureza e sua percepção dela; **Pimpa**, para crianças de 3ª, 4ª e 5ª séries do 1º grau, enfrenta questões relativas à Filosofia da linguagem; **A descoberta de Ari do Telles**, para 5ª e 6ª séries do 1º grau, é um programa de lógica que coloca os adolescentes frente às questões relativas ao raciocínio e ao processo de investigação; **Luísa**, para 7ª e 8ª privilegia as questões relativas à investigação ética.(grifo do autor).

Desta forma, o programa procura oferecer aos alunos uma experiência filosófica, que possibilita a discussão para formar na criança a habilidade de pensar sobre o que aprende, e não apenas decorar informações para as provas, como foi dito anteriormente.

As teses de Lipman chegaram a Tubarão através das escolas particulares, inclusive o Colégio Dehon, com orientação do *Centro de Filosofia – educação para o pensar*, que desde 1988 funciona nas instalações do Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis. No Colégio Dehon a disciplina de Filosofia faz parte do currículo desde de 1994. Foram estabelecidas algumas metas para a disciplina quando as professoras Marilene Lapolli e Joana D’Arc de Souza escreveram o projeto pedagógico de Filosofia:

A partir do desenvolvimento das aulas de Filosofia no 1º grau, pretende-se que o aluno alcance: O espírito de pesquisa e investigação na busca do saber; a capacidade de questionamento relevante do conhecimento trabalhado e adquirido; a postura de identificação consigo e com o mundo; capacidade de ouvir e aceitar as considerações do grupo, bem como apresentar suas próprias opiniões, sem medo de recusa ou humilhações; desenvolvimento de critérios contextuais de análises sobre valores norteadores do indivíduo e da sociedade; ser razoável perante a compreensão da diversidade de modos de entender o mundo em que vivemos; através do diálogo um compromisso individual [LAPOLLI e SOUZA, 1994].

Estas metas estão em constante avaliação e reformulação e passaram por modificações ao longo destes anos, pois a metodologia de Lipman mostrou-se inapropriada para a realidade do Colégio Dehon. Os textos criados por Lipman e que foram utilizados no Colégio Dehon no início das atividades da disciplina de Filosofia, foram muito criticados pelos alunos. Eles achavam a linguagem infantil e as histórias muito ingênuas. As conclusões eram muito óbvias e, segundo eles, não havia temas que instigassem a reflexão sobre problemas atuais. Assim percebeu-se a necessidade de criar um projeto próprio para atender aos objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico do Colégio Dehon, para o qual educar exige criar no aluno posturas éticas e reflexivas. Destaco os seguintes itens dos pressupostos filosóficos do Projeto Pedagógico do Colégio:

[...] Tendo como parâmetro a Constituição Cidadã de 1988 e suas regulamentações complementares, alicerça sua dissertação pedagógico em valores como a liberdade, solidariedade, justiça e respeito mútuo [...] O saber é encarado como condição de crescimento, preparando o ser humano para enfrentar os desafios de hoje e os desafios futuros[...].

Para atingir estes objetivos, a aula de Filosofia fundamenta-se na interação pedagógica entre professor e alunos. A sala de aula é um grupo social com toda a complexidade

dos demais grupos que existem. Por isso, o ensino é um processo interativo, no qual ocorre mudança de comportamento, neste caso, aprendizagem. Para Mansur e Moretto (2000, p. 97-98):

Costuma ser o professor o desencadeador desse processo interpessoal, estimulando situações como: pergunta – resposta, problema – solução, exposição e discussão. Ele é o mediador entre o sujeito (aluno) que deseja conhecer e a verdade (informação) a ser conhecida. [...] No ato de educar, a pessoa que inicia o processo o faz com uma certa intenção ou objetivo, escolhido (consciente ou inconscientemente) entre todos os objetivos possíveis de seu repertório. Apela em seguida para o repertório de idéias e experiências e escolhe aquelas que lhe servem para sua intenção ou objetivo. Agora apela para o seu repertório de signos ou códigos, para com eles representar suas idéias. Finalmente escolhe, no repertório dos meios, o melhor veículo para transmitir os signos e o melhor tratamento dos signos para fazer uma mensagem adequada e efetiva.

Assim, a equipe pedagógica do Colégio Dehon deseja que a disciplina desenvolva o processo de ensino de forma a possibilitar ao aluno o contato reflexivo com os valores da cultura regional e da cultura global, tendo nos clássicos o ponto de partida. Há, atualmente, em função da reformulação do projeto pedagógico da disciplina, um novo programa de conteúdos em vias de elaboração (veja-se anexo D).

Dentre os vários aspectos que estão sendo estudados durante este processo de reformulação, percebeu-se a necessidade de avaliar a qualidade da interação que ocorre entre o professor e os alunos e dos alunos entre si. Fez-se necessário avaliar a abordagem que se dá à disciplina, e como se faz chegar aos alunos o conteúdo a ser ministrado, de que forma eles assimilam os conceitos essenciais da disciplina, e como integram e aplicam esses princípios nas situações do dia a dia.

2.2 RELEVÂNCIA

Estudar a comunicação humana implica esclarecer determinados aspectos relacionados às interações orais e, mais do que isso, como estas interações são utilizadas na elabora-

ção e compreensão de mensagens. Neste trabalho, interessa-nos utilizar os estudos sobre a comunicação humana para avaliar o processo de ensinar Filosofia, visto que ensinar é um ato comunicacional.

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos da Teoria da Relevância desenvolvida por Sperber e Wilson (1986, 1995). Ao ouvir-se, por exemplo, a frase: “Você vai agir?”, percebe-se a possibilidade de identificar que procedimentos poderão ser seguidos para analisar e interpretar seu significado.

Shannon e Weaver (1949), recuperados por Jakobson e Halle (1956) e Jakobson (1961), afirmam que um caminho muito comum para realizar esta análise é o que Reddy (1979) denominou de *Metáfora do canal*, ou seja, a comunicação é um sistema de códigos, através do qual ouvinte e falante podem trocar idéias e impressões sobre o mundo através de palavras, que podem ser comparadas a pacotes, em cujo interior colocam-se as idéias, que serão, por sua vez, desempacotadas pelo ouvinte, num processo de decodificação (SILVEIRA e FELTES, 1999).

A realização deste processo de codificação/decodificação supõe que falante e ouvinte participem de um mesmo meio, usufruindo de uma mesma linguagem, com valores e expressões mutuamente conhecidos, formando o que comumente chama-se de contexto, isto é, as pessoas envolvidos no ato comunicacional compartilham das mesmas informações e do mesmo conjunto de códigos, que lhes possibilitam a troca de informações. A única habilidade que necessitariam seria a de saber empacotar e desempacotar as mensagens, sem nenhum esforço comunicacional ou cognitivo extra (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 19).

Para Silveira e Feltes (1999), o Modelo de Código apresenta uma série de limites, por desconsiderar as inúmeras possibilidades de interpretação de uma mensagem codificada. Como objeto, o texto tem lógica – desde que seguidas às normas que regem a língua. Mas não

necessariamente será a mesma lógica para falante e ouvinte, quando se tornar um discurso, porque a interpretação sobre outras interferências. Isto porque “a abordagem do Modelo de Código negligencia o papel fundamental do contexto, o modo como ele atua no processo interpretativo”(1999, p. 20). Vamos retomar a frase proposta para análise e imaginar duas situações diferentes.

Situação 1.

A família está reunida, assistindo televisão e, em função de certas brincadeiras, inicia-se uma discussão entre as crianças. A esposa, então, dirige-se ao marido, que parece estar indiferente, e lhe indaga: “Você vai agir?”.

As respostas do marido poderão ser duas: ele poderá dizer sim ou não, ou ainda, tomar uma atitude, que poderá ser a de advertir as crianças ou continuar indiferente.

Situação 2.

Um grupo de meninos, durante uma aula de matemática, passa a zombar do garoto mais fraco da turma. Este, zangado, levanta-se e olha a todos. A professora pergunta: “Você vai agir?”.

Neste caso, esperamos duas coisas: que o garoto tome coragem e aprenda a defender-se, ou então, que se sente, acalme-se, porque não terá condições de competir como toda a turma.

Estas situações demonstram que não basta decodificar as palavras para que se garanta a compreensão de uma mensagem. Esta teoria deixa escapar um aspecto fundamental da vida humana: as experiências individuais.

Grice (1967, 1975) analisando o *Modelo de código*, propõe uma alternativa inferencial de comunicação, através da *noção de implicatura*. Através das inferências é possível explicar como ocorre a compreensão dos conteúdos transmitidos explícita e implicitamente nas mensagens. Segundo Grice, a compreensão se dá graças ao que ele chamou de *Princípio de Cooperação*, estabelecido entre os falantes e ouvintes, como condição mínima para a co-

municação; há, por assim dizer, uma cumplicidade necessária e estabelecida durante este processo.

Grice formulou assim o Princípio de Cooperação:

Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado.

Categorias e máximas:

I. Quantidade:

- (a) Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido.
- (b) Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido

II. Qualidade

- (a) Não diga aquilo que você acredita ser falso.
- (b) Não diga aquilo para o qual você não dispõe de evidência adequada.

III. Relação

Seja Relevante.

IV. Maneira

- (a) Evite obscuridade de expressões
- (b) Evite ambigüidade
- (c) Seja breve.
- (d) Seja ordenado.

Nem sempre os interlocutores obedecem estas máximas, cometendo o que Silveira e Feltes (1999) chamam de infrações comunicacionais, isto é, os discursos estão carregados de situações nas quais a dedução inferencial substitui as máximas.

Veja-se um exemplo.

(1) A: Você acredita em Deus?

B: Por que a pergunta?

Encontra-se aqui uma violação da primeira máxima de quantidade, visto que A não oferece uma resposta adequada à pergunta de B, que seria algo como “Sim” ou “Não”.

Imagine-se duas possíveis situações nas quais esta pergunta poderia ser feita.

Situação 1.

(2) A e B estão caminhando em uma praça, de uma grande cidade, após um almoço de negócios, quando B pára para admirar uma Igreja Antiga, que lhe chamou atenção. Então A pergunta: “Você acredita em Deus?” B, sem entender o questionamento de A, acha estranho que A esteja admirado que o colega pare para admirar uma construção, já que ambos são engenheiros civis, que receberam a incumbência, durante o almoço, de coordenar o dissertação de restauração dos patrimônios históricos da cidade.

Situação 2.

(3) A e B embarcam em um avião e B retira do bolso um pequeno livro de orações. A admirado, lembrando-se que B é conhecido por sua racionalidade, estranha a prática e lança a pergunta: “Você acredita em Deus?”. B, sabendo dos comentários que se fazem a seu respeito, devolve a pergunta com um outro questionamento: “Por que a pergunta?”.

Novamente conclui-se que qualquer situação pode receber diferentes interpretações, conforme o modo como e onde ocorre o enunciado. Grice chamou isto de *implicaturas conversacionais particularizadas*, que podem ser explicadas através da fórmula que ele próprio desenvolveu: O que é dito (decodificado) mais o Princípio de Cooperação e máximas (obedecidas, substituídas ou violadas) mais o contexto.

o que é dito (decodificado)
+
Princípio da Cooperação e máximas (obedecidas, substituídas ou violadas)
+
contexto.

Vejamos de outra forma a implicatura conversacional, através desta fórmula. Nos exemplos (2) e (3) da situação 1 apresentada anteriormente, as respostas de B violam as máximas de quantidade e relevância, mas não impedem que, por evidências comportamentais de A, B conclua, através do significado implícito da resposta que “Sim, acredito em Deus” ou “Não, eu não acredito em Deus”.

Tem-se, ainda, situações nas quais, por falta de informações, a violação da máxima de quantidade. No exemplo a seguir, a resposta de B desperta em A, a compreensão de que B não tem outras informações a respeito de quem seja o alguém com quem seu filho saiu, ou mesmo que não queira informar quem é esta pessoa. Vejamos:

(4) A: E seu filho?

B: Saiu com alguém:

Grice denomina estas situações de *implicatura conversacional generalizada*, pois nesta situação as pistas lingüísticas conduzem à compreensão. Há ainda um terceiro tipo de implicatura, denominada *convencional*, na qual a decodificação dos significados lingüísticos é suficiente para interpretar o enunciado.

(5) Ele é iraquiano, mas não é muçulmano.

Isto conduz à conclusão:

(6) Iraquianos são muçulmanos.

Sperber e Wilson (1986, 1995) criticam esta teoria, por não concordarem com a “elevação de um modelo inferencial a uma teoria geral da comunicação”. Para os autores, o que de fato interessa são as mútuas intenções dos interlocutores durante o discurso, que se garante primeiramente pelo *Modelo de Códigos*, ou seja, falante e ouvinte devem conhecer a mesma língua e pertencer ao mesmo contexto, aqui entendido não na forma tradicional, mas a partir da Teoria da Relevância.

O contexto

Com freqüência, o contexto é entendido como o todo no qual está envolvido ou construído o discurso, sendo externo, independente dos indivíduos e pré-estabelecido, para o qual a certeza da mutualidade contextual é condição *sine qua non* para a compreensão do enunciado. Para Sperber e Wilson (1986, 1995) é mister encontrar uma nova compreensão do contexto, baseada nas limitações que encontram-se nos modelos já explicados.

Uma possibilidade, segundo Sperber e Wilson (1986, 1995) é conceituar o contexto como uma potência, um vir-a-ser, construído no percurso do texto e não como algo *a priori*. Isto lhe confere uma atualização constante, *ad infinitum*, baseada nas inúmeras possibilida-

des que podem ser selecionadas pelos interlocutores para que a mensagem seja entendida desta ou daquela maneira.

Para Sperber e Wilson (1986, 1995), o ambiente cognitivo é construído sobre suposições comuns às pessoas envolvidas no discurso ao longo do processo comunicativo, que é construído a partir de um conjunto de premissas não necessariamente presentes no dito. Não é possível comprovar o que é mutuamente conhecido, observando-se apenas o processo comunicacional. A comunicação presta-se a transformar os interlocutores, alterando, de forma a acrescentar ou tirar, informações do ambiente cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma, pode-se compreender o contexto como um conjunto de premissas, ou grupo de potenciais premissas a serem selecionadas e/ou refutadas, conforme a necessidade de interpretação dos enunciados.

Vejamos um exemplo:

(7) A: Um cigarro?

B: Sou asmático.

O enunciado de B faz surgir na mente de A determinadas suposições e implicaturas, como as seguintes:

- (a) Asma é uma doença.
- (b) Asmáticos não fumam.
- (c) B não fuma.
- (d) B não quer cigarro.

Vê-se, no exemplo, uma situação de desobediência às máximas de Grice, mas que pode ser compreendida através da noção de implicatura desenvolvida por Sperber e Wilson (1986, 1995), que se desdobra em premissas e conclusões implicadas, que não partem necessariamente do que foi comunicado através das palavras.

A compreensão se dá com a recuperação da memória enciclopédica feita por A, através do qual reconhece comportamentos típicos de pessoas que sejam portadoras da referida doença. Esta conclusão se dá através de um cálculo dedutivo, conforme explicado anteriormente.

Assim, a compreensão sobre determinado aspecto indireto de um enunciado é afetada pelas experiências pessoais anteriores do ouvinte, e tem o poder de alterá-las, ou seja, uma experiência anterior cria condições para que se entenda um enunciado que contribuirá ou será modificado por novas experiências.

Partindo desta idéia, Silveira e Feltes (1999, p. 32), citando Sperber e Wilson (1986, 1995), definem os conceitos como endereços que permitem ter acesso a informações de forma lógica, enciclopédica e lexical. Estas entradas são assim explicadas pelas autoras:

- a) **entrada lógica** – trata-se de um conjunto finito, pequeno e constante de regras dedutivas que se aplica às formas lógicas das quais são constituintes. São informações de caráter computacional;
- b) **entrada enciclopédica** – consiste de informações sobre a extensão ou denotação do conceito (objetos, eventos e/ou propriedades que a instanciam). Essas informações, de caráter representacional, variam ao longo do tempo e de indivíduo para indivíduo;
- c) **entrada lexical** – consiste de informações lingüísticas sobre o contraparte em linguagem natural do conceito – informação sintática e fonológica. São informações de caráter representacional.

A distinção entre entradas lógicas e enciclopédicas reflete a distinção formal entre processos de computação e representação. O primeiro é dirigido por regras dedutivas e o segundo por distintas formas de categorização conceitual.

Conforme Silveira e Feltes (1999), Sperber e Wilson (1986, 1995) não oferecem detalhes a respeito do sistema dedutivo, embora defendam a existência de regras de eliminação.

A defesa de regras de eliminação baseia-se no argumento de que tais regras são interpretativas, indo além das propriedades puramente formais das suposições, na medida que o conteúdo das premissas, submetido àquele mecanismo, é analisado e explicado num cálculo dedutivo. Em outras palavras, as regras dedutivas são sensíveis aos arranjos estruturais dos constituintes (conceitos) das formas lógicas e das formas proposicionais das suposições (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 33).

Sperber e Wilson (1986, 1995) acreditam que existam regras dedutivas pelas seguintes razões:

- (i) há economia de esforço nas representações de mundo;
- (ii) a dedução refina as concepções de mundo, tornando-se precisas quando mais claras forem as premissas envolvidas no cálculo dedutivo; e,
- (iii) a dedução possibilita identificar inconsistências nos conceitos sobre o mundo.

Cabe salientar que a conclusão das premissas não é verdadeira, mas apenas provável. As hipóteses são construídas via processo criativo, e confirmadas pelo conhecimento do indivíduo. Isso ocorre através de processos mentais em que o indivíduo relaciona as informações dadas pelo falante com as que possui em seus registros na memória.

Desta forma, pode-se realizar o trabalho necessário de compreender e discutir a Teoria da Relevância, a fim de que o conceito de contexto e ambiente cognitivo sejam suficientemente esclarecidos.

2.3 MODELO

Tendo como base a teoria griceana, Sperber e Wilson (1986, 1995) desenvolveram o modelo ostensivo-inferencial: a *Teoria da Relevância*, que se volta, em especial, à tarefa de explicar os enunciados comunicacionais.

Segundo os autores, a cognição humana apresenta, como característica principal, prestar atenção somente nos aspectos que são relevantes, ou seja, apenas alguns estímulos são percebidos de maneira consciente e proveitosa no que tange às circunstâncias do momento.

O termo relevância, embora seja utilizado de forma comum, adquire novas perspectivas.

Para Sperber e Wilson, trata-se de um conceito teórico útil, centrado na relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento, para explicar como os indivíduos interpretam informações nos contextos explicativos. Seu interesse é mostrar como a Relevância é buscada e alcançada em processos mentais (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 38).

Para compreender-se a noção de Relevância dos autores, deve-se voltar nossa atenção ao que eles consideram como sendo propriedades essenciais no processo de comunicação humana: o discurso é ostensivo, por parte do autor, e inferencial, por parte do destinatário.

Desta forma, qualquer enunciado, poderá ou não receber atenção daqueles a que se destinam. Mas, se seu autor, ostensivamente o criou, evidenciando sua intenção comunicativa ao ouvinte, este (enunciado) pode ser percebido pelo ouvinte. Os códigos (palavras) utilizados demonstram mais ou menos, conforme sejam bem utilizados, esta intenção. “Assim sendo, **o enunciado é uma evidência direta – uma ostensão – da intenção informativa do falante**” (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 39). Quando o ouvinte desperta para o enunciado do falante, que foi ostensivamente construído, inicia-se o processo de elaboração e alteração das representações conceituais.

Assim, a pessoa *A* enuncia *X*, de tal forma que a pessoa *B* compreenda *Y*, que estava na intenção da pessoa *A* como mensagem a ser interpretada pela pessoa *B*. Mas como isso ocorre? O que garante, em primeiro lugar a atenção da pessoa *B* e, em segundo, a exata transmissão da idéia?

O caminho é transformar a intenção informativa em intenção comunicativa, o que ocorre quando as pessoas envolvidas na comunicação manifestam mutuamente sua intenção informativa. Falante e ouvinte iniciam um processo em que as interpretações inferenciais do ouvinte, através da dedução explicativa, tornam-se muito importantes. De acordo como os

autores, uma informação é relevante se ela se combina com as suposições que o ouvinte já tem sobre o mundo, resultando numa nova suposição (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 40).

Não é possível negar que uma informação nova tenha a propriedade de melhorar a compreensão sobre determinado assunto ou de fazê-la mudar, se for relevante em relação às informações que alguém possui sobre o mundo. Sperber e Wilson denominam esta situação de efeitos contextuais (alteração das crenças do indivíduo), que podem ocorrer nas seguintes situações:

- (i) **por implicação contextual**: resultado do cruzamento das informações antigas de que temos posse, com novas informações dadas, derivando desta situação, novas suposições;
- (ii) **pelo fortalecimento ou enfraquecimento de suposições**: também denominado de força das suposições, constitui-se na afirmação do próprio enunciado, ou seja, enfraquece ou reforça as suposições já existentes; e,
- (iii) **pela eliminação de suposições contraditórias**: nesta situação, a suposição mais fraca é eliminada.

Quanto à **implicação contextual**, explica-se a partir do seguinte exemplo:

(8) Darlan: Posso ligar a luz?

Altair: O quarto ficaria iluminado.

As suposições (S) possíveis de interpretação do enunciado de Altair são:

Situação 1:

S₁: A luz ilumina.

S₂: O quarto ficará iluminado.

S₃: É preciso iluminar o ambiente.

S₄: Altair quer que o quarto fique iluminado.

Logo, as suposições do enunciado acima constituem o grupo de possíveis suposições. O enunciado (8) constitui a suposição P, que contextualizada em C, deriva a implicação contextual (I):

(9) I: Altair quer que Darlan acenda a luz.

Simplificando o raciocínio, o conjunto de suposições que constituiria C e que levaria à implicação em (9) seria o seguinte:

(10) S₁: Se Darlan ligar a luz, o quarto ficará iluminado.

S₂: Altair quer que o quarto fique iluminado.

Situação 2:

S₁: A luz ilumina.

S₂: O ambiente ficará iluminado.

S₃: O ambiente ficará claro e dispersará o sono.

S₄: Altair não quer o ambiente iluminado.

Logo, Altair não quer que Darlan ligue a luz:

(11) S₁: Se a luz for ligada, Altair não poderá dormir.

S₂: Altair não quer a luz ligada.

A contextualização C em P deriva:

(12) I: Altair não quer a luz ligada.

A definição da Relevância não supõe apenas o conhecimento dos efeitos contextuais, mas entender o esforço de processamento, que se define da seguinte maneira, de acordo com Silveira e Feltes:

Todo processamento de informação exige algum esforço, algum dispêndio de energia mental em nível de atenção, memória e raciocínio. O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados, os quais, nesse caso, são os efeitos cognitivos. De uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo ou econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço (1999, p. 44).

A estrutura cognitiva das pessoas parece seguir sempre o melhor caminho, economizando esforço quando isto for possível, ou desprendendo mais, se a recompensa, neste caso, aprendizagem, for significativa.

De posse das explicações, sobre os efeitos contextuais e esforços de processamento, aponto para uma definição temporária de Relevância: um enunciado torna-se relevante na presença da maior quantidade possível de efeitos contextuais e quando for necessário menor esforço no processamento das informações. No entanto, devo lembrar que há situações em que será vantagem desprender-se mais esforço para obtermos a compreensão de um enunciado.

Os efeitos contextuais podem tornar-se mais ou menos difíceis de assimilar, dependendo da complexidade lingüística do mesmos e do quanto o contexto for acessível para o ouvinte. A Relevância não segue sempre o mesmo caminho, porque inúmeros indivíduos podem estar no mesmo lugar físico, sendo expostos ao mesmo enunciado, sendo que para uns a complexidade lingüística será menor que para outros, da mesma forma que o esforço de processamento. Não há processos lógicos seguidos pela Relevância; não há uma regra comum a todas as mentes. Ela depende do indivíduo. Um enunciado pode ser interpretado desde que falante e ouvinte compartilhem de uma atividade cerebral similar.

Sobre o fortalecimento ou enfraquecimento das suposições, temos segundo Silveira e Feltes (1999, p. 42):

- a) por **input perceptual** (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc.);
- b) por **input lingüístico** (decodificação lingüística);
- c) pela **ativação de suposições estocadas na memória** (conhecimento enciclopédico e outros) ou esquemas de suposições, que podem ser completados com informação contextual; ou
- d) por **deduções**, que derivam suposições adicionais.

Utilizando o exemplo (11), analisemos as formas de obter suposições acima expostas.

(11) S₁: Se a luz for ligada, Altair não poderá dormir.

S₂: Altair não quer a luz ligada.

- a) Por **input perceptual**, Darlan poderia ter percebido a sonolência de Altair, fortalecendo a conclusão: Altair não quer que Darlan acenda a luz, pois precisa dormir.
- b) Pelo **input lingüístico**, entendemos que Altair poderia ter comunicado: “Estou com muito sono”, o que levaria Darlan a decodificar a linguagem, fortalecendo, assim, a suposição implicada.
- c) Através do **conhecimento enciclopédico** que Darlan possui sobre Altair, em especial sobre a rotina exaustiva de seu trabalho, seria fortalecida a suposição: Altair não quer o quarto iluminado, pois precisa dormir. E, finalmente, com os processos dedutivos, teríamos:
- d) (13) A ativação das **suposições** estocadas na memória de Darlan:

S₅: Altair está com conjuntivite.

S₆: Conjuntivite faz os olhos ficarem sensíveis à luz.

S₇: Evitar exposição à luz contribui para curar mais rapidamente a conjuntivite.

S₈: Altair precisa evitar ambientes com luz para curar mais rapidamente sua conjuntivite.

- (ii) derivação de uma suposição a partir de S₅, S₆, S₇ e S₈:

I: Altair não quer a luz ligada.

E, finalmente, os efeitos contextuais podem ocorrer por eliminação das suposições contraditórias. No exemplo (11), Darlan sai do quarto e vai para sala. De lá percebe que Altair acendeu a luz do quarto. Darlan constata que Altair tomou uma atitude diferente da suposição anterior de que ela gostaria que a luz continuasse apagada. A suposição inicial, Altair não quer que a luz seja acesa, é eliminada pelo *input* visual, uma suposição por evidência sensória.

A Relevância define-se não apenas a partir da noção dos efeitos contextuais, que alteram o ambiente cognitivo do indivíduo, mas em especial pelo esforço de processamento que se realiza para se compreender um enunciado.

Recupere-se o exemplo (7):

(7) A: Um cigarro?

B: Sou asmático.

Neste caso, A precisa desprender maior esforço de processamento do que se B tivesse dado uma resposta direta (por exemplo, Sim ou Não). Sendo indireta a resposta de B, A recebe outras informações sobre B, das quais derivam novas suposições, novos efeitos contextuais, que justificam o enunciado (B): Sou asmático.

Tem-se um conjunto C:

S₁: Cigarro é uma droga que age também no pulmão.

S₂: Asmáticos não fumam, pois esta doença ocorre também nos pulmões.

Então:

I₁: B não fuma.

Esta suposição relaciona-se ao contexto C estendido (S₁, S₂, I):

I₂: B não quer cigarro.

Assim, ao compreender I₃, A não insiste em sua oferta a B. Este processo poderia ser mais simples se B tivesse dado uma resposta direta.

Seleção do Contexto e Relevância Ótima.

Quando um enunciado é proferido, não apresenta um contexto construído *a priori*, pois outras suposições podem ser agregadas a ele. Portanto, o contexto é construído ao longo do processo comunicacional. Na medida em que o indivíduo envolvido na comunicação lança mão de sua memória e de outras habilidades que lhe são próprias, dentre elas a atividade mental que desenvolve no momento, ele seleciona o contexto necessário para o processamento das informações, guiando-se neste processo pela busca de Relevância naquilo que está sendo enunciado. Assim, um enunciado não é, nem deixa de ser relevante. A Relevância existe apenas quando uma informação ganha destaque para o indivíduo.

Há que se destacar que o contexto depende dos outros conhecimentos enciclopédicos do ouvinte, de suas habilidades perceptuais e cognitivas durante o tempo em que está

exposto ao ato comunicacional do enunciado (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 47). O contexto selecionado é um ato de interpretação guiado pela busca de Relevância no processamento da informação.

Disto conclui-se que a Relevância não pode ser generalizada, pois pertence ao universo individual. Seria adequado chamá-la de Relevância individual.

Tem-se uma Relevância Ótima quando o contexto escolhido possibilite maior número de efeitos com menor esforço. Entretanto, ainda persiste a pergunta: o que de fato pode ser relevante para um indivíduo?

Alguns fenômenos têm maior possibilidade de chamar a atenção do ser humano (sons altos, clarões de luz, cheiros fortes, etc.), e algumas suposições, dependendo do ambiente cognitivo do indivíduo em circunstâncias específicas, podem ocorrer ou não (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 48).

Esta não é uma conclusão radical, visto que um estímulo pode chamar a atenção de alguém e mas não conduzir à construção de suposições.

A Ostensão e o princípio de Relevância.

Com o que até agora expus sobre Relevância, conclui que:

A noção de relevância pode ser compreendida como:

- a) **Relevância de um fenômeno:** um fenômeno é relevante para um indivíduo na medida em que os efeitos contextuais alcançados, quando ele é otimamente processado, são amplos;
- b) **Presunção de Relevância Ótima:** (i) o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço do destinatário para processá-lo; (ii) o estímulo ostensivo é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador (SPERBER e WILSON, 1995);

Assim, a Relevância é entendida por Sperber e Wilson como a necessidade de os estímulos serem selecionados pelo falante, apresentando aspectos que tornem a mensagem relevante para o interlocutor, utilizando-se de estímulos ostensivos, escolhendo os efeitos con-

textuais adequados e planejando o esforço de compreensão adequado para a pessoa, ou pessoas, com quem fala.

Tendo exposto estes processos, retomo o Princípio de Relevância inicialmente exposto.

Princípio da Relevância:

Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua Relevância ótima,

cujo corolário é:

- (i) ele se aplica a todas as formas de comunicação;
- (ii) os indivíduos cujo ambiente cognitivo o comunicador está tentando modificar são os destinatários do ato de comunicação; e
- (iii) ele não garante que a comunicação, apesar de tudo, seja sempre bem-sucedida.

O falante, que deseja alterar o ambiente cognitivo de uma ou mais pessoas, deve fazê-lo através de um enunciado ostensivo, tornando-o relevante, sem que isto exija de seu(s) interlocutor(es) muito esforço.

Comunicar, portanto, é “requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo; conseqüentemente, comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 53).

Finalmente, apresento as idéias dos autores sobre a noção de explicatura, (que por analogia, Sperber e Wilson desenvolveram das implicaturas de Grice), que envolve a compreensão da linguagem e do contexto.

Determinadas situações, como as já apresentadas, são incompreensíveis ou portadoras de múltiplas interpretações, se não apresentar-se a situação adequada em que se insere.

Veja-se um exemplo:

(14) Ela lhe chamou para ir lá.

Podemos nos perguntar:

Quem é ela?

Que lugar é lá?

Estas situações de interpretação só serão resolvidas na medida em que compreendermos não apenas o aspecto lingüístico, como também a situação na qual esta conversa ocorreu.

Também as frases formuladas com expressões metafóricas, carecem de contexto adequado para a sua compreensão, da mesma forma que frases ditas em tom irônico. Com a explicatura, além do reconhecimento da metáfora, o que se pode observar no contexto físico fornece pistas, em conjunto com o conhecimento enciclopédico, para que se faça a interpretação do ato comunicacional.

No nível da explicatura, ocorrem várias operações pragmáticas envolvendo atribuição de referência, desambiguação, resolução de indeterminâncias, interpretação de linguagem metafórica, enriquecimento devidos a elipses, para citar algumas delas (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 54).

O objetivo dos autores, então, é explicar a cognição em seus vários níveis: a forma lógica, lexical e gramaticalmente determinada, até a forma proposional de implicatura.

Durante este processo, três níveis representacionais são hipotetizados:

- (i) o nível da **forma lógica**, na dependência da decodificação lingüística;
- (ii) o nível da **explicatura**, em que a forma lógica é desenvolvida através de processos inferenciais de natureza pragmática; e
- (iii) o nível da **implicatura**, que parte da explicatura para a construção de inferências pragmáticas.

Esta proposta relaciona o dito (passível de decodificação lingüística) e o implicado (inferencialmente construído), a partir de Grice.

Para ilustrar estes três níveis representacionais, adaptei o exemplo de Silveira e Feltes (1999, p. 57).

- (15) (a) Alessandro comprou o carro?
 (b) Ele sacou o dinheiro do banco e entregou ao vendedor.

No nível da forma lógica, obtem-se de (15b):

- (16) Sacou (ele, dinheiro) \wedge entregou (\emptyset ao vendedor).
 [S[S'[SN ele][SV sacou[SN o dinheiro]]] e [S''[SN \emptyset] [SI₂[SN o vende dor]]].

No nível da explicatura tem-se:

- (17) Ele_i [Alessandro_i], sacou o dinheiro [do banco_j] e [então] [Alessandro_i] entregou [o dinheiro] ao vendedor.

E no nível da implicatura, a suposição obtida é:

- (18) Alessandro comprou o carro.

Seguindo a hipótese dos três níveis representacionais,

- (a) a forma (16) não é proposicional, porque é semanticamente incompleta;
 (b) a forma (17) é proposicional, porque é semanticamente completa, podendo ser a ele atribuído valor de verdade;
 (c) a forma (18) é uma proposição que, possivelmente, é a representação da interpretação última pretendida pela falante (15b).

Para explicar como se chega às estruturas (17) e (18), apresento os mecanismos envolvidos na explicatura e na implicatura.

Assim, tem-se em (17):

- (i) Ele [Alessandro] sacou dinheiro. Atribuição de referência pelo discurso anterior de B.
 (ii) Ele [Alessandro] sacou dinheiro [do banco] Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que *dinheiro saca-se de bancos*.
 (iii) [Alessandro] comprou o carro. Preenchimento de material elíptico, pelas relações de Relevância entre as ações do agente [Alessandro, sacou/ 'Alessandro' sendo sujeito sintático de 'descobriu'].
 (iv) [Alessandro] comprou [com o dinheiro] o carro. Enriquecimento da forma lógica através de uma suposição advinda da memória enciclopédica de que *carros se compram com dinheiro*.

(v) [Alessandro] comprou [o carro] do vendedor [com o dinheiro que sacou]. Enriquecimento da forma lógica a partir de uma suposição advinda da memória enciclopédica e de parte do enunciado, conforme abaixo:

S₁: Dinheiro serve para pagar o que compramos.

S₂: Se Alessandro entregou o dinheiro ao vendedor, ele comprou o carro.

S₃: Alessandro entregou o dinheiro.

S₄: Alessandro comprou o carro com o dinheiro que entregou ao vendedor.

(vi) Ele [Alessandro] sacou dinheiro [do banco] e [então] [Alessandro] entregou o dinheiro [ao vendedor] e [com o dinheiro que entregou ao vendedor] comprou o carro. Enriquecimento do conetivo através da conotação temporal de sucessividade-causalidade das ações.

No enunciado (17) há uma ligação entre as propriedades lingüísticas do enunciado (15b) e a proposição que é recuperada por meio de informação contextual. A estrutura *Alessandro <possivelmente> comprou o carro*, deriva-se (para o ouvinte) do enunciado (15b), explicado em (16), somando-se a suposição contextual (premissa implicada), sem depender diretamente das propriedades lingüísticas de (15b), pois nesta não foi dito explicitamente que Alessandro comprou o carro.

Selecionando adequadamente o contexto, as suposições contextuais sofrem restrições provocadas pela organização dos dados da memória enciclopédica, das habilidades perceptuais, entre outras habilidades do ouvinte, que conduzem a seguinte proposição:

(19) Se Alessandro sacou dinheiro do banco e entregou ao vendedor, possivelmente comprou o carro.

Essa suposição processada no contexto da resposta (15b) faz o ouvinte derivar (18), uma conclusão implicada.

Para Sperber e Wilson, uma dificuldade encontrada na abordagem griceana é a distinção efetuada entre o dito (explícito) e a implicatura, relacionado à maneira como atribui características ao explícito. Ele (Grice) negligencia o enriquecimento da forma lógica, um

fator essencial para a interpretação do enunciado. Seus seguidores defendem que qualquer argumento da interpretação, pragmaticamente determinado, é uma implicatura.

Veja-se um exemplo:

(20) Ou ele começou a usar drogas E seus pais se separaram ou seus pais se separaram E ele começou a usar drogas.

Esta situação corresponde a estrutura (vi) de (17), no qual a interpretação do ‘e’ numa conotação temporal e causal ocorrem no nível da explicatura, e não, como queria Grice, no nível da implicatura conversacional generalizada.

Para a Teoria da Relevância, o nível explícito da comunicação apresenta maior riqueza, com superior caráter inferencial. Esta teoria apresenta ganhos também em relação ao modelo griceano, visto que este não apresente estudos sobre a explicitude.

A respeito das atitudes proposicionais,

[...] Sperber e Wilson afirmam que o processo de enriquecimento não se limita à recuperação da proposição expressa por um enunciado. Há outras suposições possíveis de serem obtidas, encaixando-se o conteúdo de um enunciado em uma descrição de alto nível da atitude do falante em relação à proposição que ele expressou [...] (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 61).

Acompanhe-se através do exemplo:

(21) Tenho que despedir a empregada.

O falante tem a intenção de fornecer uma comunicação de alto nível, conforme veremos:

(22) (a) O falante sabe que precisa despedir a empregada.

(b) O falante lamenta que tenha que despedir a empregada.

No enunciado (21), o sentimento tristeza por ter que despedir a empregada não se torna evidente pela simples recuperação dos dados lingüísticos. Mas em (22b) o sentimento

poderia ficar expresso pelo tom de voz do falante. Seria diferente, e mais evidente, se tivéssemos algo como (23):

(23) (a) Lamentavelmente, tenho que despedir a empregada.

(b) Lamento que tenha que despedir a empregada.

Para Silveira e Feltes, (1999, p. 61):

[...] a atitude proposicional do falante, em termos comunicacionais, é mais um aspecto a ser considerado no enriquecimento da forma lógica, podendo ser, esta atitude, mais relevante para a proposição expressa do que a própria proposição, pois contribui para alcançar e explicatura do enunciado.

Finalmente, Sperber e Wilson abordam os **graus de explicitude**, ausentes no modelo de Grice. O falante decide ser mais ou menos explícito, de acordo com o acesso que tem às fontes contextuais do ouvinte.

(24) Vai ser editado.

(25) O lançamento será no dia 25 de março de 2004.

Ambos os enunciados expressam similar nível de explicatura, embora (25) seja mais explícito por demandar menor quantidade de material contextualmente inferido.

Concluo citando mais uma vez Silveira e Feltes (1999, p. 62), a “combinação de características conceituais contextualmente inferidas e lingüisticamente decodificadas” para constituir a explicatura do enunciado, a qual pode ser inferida no contexto, da forma proposicional do enunciado e da atitude proposicional expressa pelo falante.

3 ESTUDO DE CASO

Este capítulo foi dividido em quatro seções. Na primeira apresento os procedimentos da coleta e da análise dos dados, bem como a hipótese da pesquisa. Na segunda, analiso a interação que houve com o grupo 2. Na terceira, faço uma análise qualitativa das interações. Por fim, na quarta seção, apresento algumas considerações sobre a qualidade das interações na aula de Filosofia.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo de caso dissertação teve por base a seguinte hipótese de trabalho:

A aplicação das noções de forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1995) e Carston (1988) permite uma descrição empírica dos processos ostensivo-inferenciais em interações professor/aluno e alunos entre si durante aula sobre questões éticas relativas ao aborto em uma turma de sétima série do Ensino Fundamental do Colégio Dehon de Tubarão-SC.

Essa hipótese se fundamentou no pressuposto de que a Teoria da Relevância, como modelo de estudo sobre a comunicação humana, oferece uma alternativa inovadora na análise dos processos de interação comunicacional, porque estuda a conversação a partir da forma explícita dos enunciados (forma lógica), passando pela complementação pragmática da proposição (explicatura), chegando a construção das inferências (implicatura).

Para testar a hipótese, a pesquisa foi realizada com minhas aulas de Filosofia nas Séries Finais do Ensino Fundamental do Colégio Dehon. O trabalho foi realizado com 30 alunos regularmente matriculados na 7ª Série, cuja participação foi autorizada pelo *Consentimento livre e esclarecido* de seus pais e responsáveis (Anexo E).

Para a coleta dos dados, utilizou-se uma câmera de vídeo e um gravador. A câmera de vídeo foi operada por uma funcionária do apoio aos professores do Colégio Dehon, e o gravador pelo próprio pesquisador. A pesquisa foi realizada na 2ª quinzena do mês de novembro de 2003, na sala de aula destinada à turma, aproveitando a oportunidade de abordar o tema no aborto conforme o *Plano anual da disciplina*.

Passo, agora, a descrever a coleta de dados. A aula foi iniciada com uma apresentação do tema gravidez e aborto, contextualizando-o dentro de um dos eixos temáticos da disciplina: a ética. Destaquei aos alunos a definição clássica de ética, de acordo com o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1999, 380): “Ciência da conduta”, fazendo lembrar que, com a ética, busca-se compreender as várias formas de conduta através dos quais o ser humano expressou e expressa a sua visão de mundo ao longo da história da humanidade.

Em seguida, explicitarei a dinâmica da aula. Em um primeiro momento, eles leriam individualmente um texto, relativo ao tema (que apresento a seguir). Depois, reunidos em grupos de quatro ou cinco membros, discutiriam o tema, fazendo comentários livres sobre as informações que adquiriram com a leitura do texto. Informei, então, que passaria em cada grupo para discutir com os alunos o tema proposto. Quando tivesse passado por todos os grupos, abriria espaço para o debate geral do tema.

O texto lido pelos alunos foi retirado do livro *Sexualidades adolescentes*, de César Nunes e Edna Silva, publicado pela editora Sophos em 2001. Este livro, que não é material didático dos alunos, mas apenas material de pesquisa do professor, apresenta como objetivo

propor debates sobre as várias dimensões da sexualidade humana, confrontando conhecimentos científicos e filosóficos (axiológicos) distribuídos em capítulos e listados no sumário, como vemos a seguir:

- a) Corpo: sexo ou sexualidade.
- b) Adolescência: o que é?
- c) Conhecer o corpo.
- d) Coisas do coração...Mais que um amigo, quando surge um amor.
- e) Família...família...papai...mamãe...titia.
- f) O homem nasce bom, a sociedade o deprava.
- g) A primeira transa de Jonathan
- h) O fantástico mundo da adolescência.
- i) Quando começar a namorar?
- j) Masturbação.
- k) Virgindade.
- l) Gravidez e aborto.
- m) As doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS.
- n) É que Narciso acha feio o que não é espelho.
- o) A vida na escola é a escola da vida.
- p) Diga não à pornografia infantil.

O texto lido pelos alunos foi “Gravidez e Aborto”. Veja-se a transcrição:

Gravidez e aborto.

Quando chegaram à Escola souberam que não haveria aulas. Naquele dia estava programada uma palestra sobre sexualidade. Todos foram orientados para dirigirem-se ao salão principal da Escola. Foi aquela algazarra de sempre, tudo foi meio improvisado, mas acabou bem. O salão ficou cheio, e o palestrante era um médico acompanhado pelo padre da comunidade. Carlos achou estranho que o padre e o médico viessem falar de SEXO na Escola, mas decidiu ouvir com atenção. Sentou-se num lugar para ouvir a mensagem que tanto despertava interesse em todos. A palestra transcorreu com certo silêncio e apreensão. Mas o que causou mais debate e polêmica foi seu final. O padre Antônio resolveu falar do ABORTO. Afirmou que o ABORTO era “uma agressão à vida” e que em todas as situações deveria ser defendida a VIDA. Foram mostradas fotos e transparências sobre a interrupção da gravidez. Um silêncio profundo tomou conta de todos. Quando voltou para a sala, a turma de Carlinhos não se conteve. Helena perguntou para a professora de Português:

- “Você concorda com a afirmação do padre Antônio de que o ABORTO seja uma agressão à vida?”.

A professora buscou deixar este debate para outro dia. Carlinhos ficou intrigado, muito mais ainda depois que Helena disse:

-”Há situações previstas na lei, como o estupro, por exemplo, em que o ABORTO é um direito das mulheres. Eu acho certo”.

Sem estar muito à vontade, a professora de Português passou ao largo da polêmica. Quando entrou a professora de Ciências, Maria Aparecida, Helena perguntou novamente. Esta professora, então, disse que poderia abrir o debate na próxima aula. Que todos conversassem com os pais e viessem para a escola com algumas opiniões já esclarecidas. Foi uma decisão correta, todos buscaram concentrar-se na matéria que estava sendo ministrada e pensaram em encontrar um espaço no fim de semana para discutir com os pais. João levantou a voz e disse.

- “Professora, tô fora, meus pais não vão querer que eu fale desses assuntos com eles”.

Isso causou um certo mal-estar, mas a professora contornou com habilidade dizendo:

“A questão do ABORTO envolve discussões, aspectos e princípios morais, crenças religiosas, determinações jurídicas e informações científicas. Teremos que juntar dados e fundamentar as coisas que acreditamos e defendemos para abordar esse tema. Não se trata de uma mera opinião sobre o assunto. Tentem conversar com os pais para um debate mais aprofundado sobre a questão”.

Todos concordaram e saíram falando sobre o assunto. Decerto muita coisa iria ser debatida sobre o ABORTO. A classe não poderia esperar mais para debater a questão.

PARA REFLETIR SOBRE O TEMA:

Como você pode ver, o ABORTO não é uma questão fácil para ser discutida. A professora Maria Aparecida tomou uma atitude sábia ao pedir que todos procurassem informar-se um pouco mais sobre o assunto para encaminhar o debate. Solicitou a opinião e consulta aos pais. Não fugiu da situação, somente buscou solidificar e mostrar todas as implicações que pesam sobre essa questão. O ABORTO caracteriza-se pela interrupção da gravidez. Há métodos e formas de interromper a gravidez sem riscos para a saúde da mulher até o 3º mês de gestação. Nos países onde o ABORTO já não é considerado crime, e sim um direito de decisão sobre a gravidez, o ABORTO é feito em condições regulares pelo sistema de saúde. Há países e tradições culturais que afirmam ser o ABORTO um crime e um ato de pecado, tais como aqueles derivados da concepção cristã tradicional sobre a questão. Argumentam que a vida é o dom e elemento fundamental, e o ABORTO deve ser condenado em todas as suas formas e circunstâncias. Outros grupos defendem que o ABORTO deve ser um direito da mulher. Argumentam que a gravidez e a maternidade devem ser uma escolha e que o ABORTO, em condições adequadas, deve ser uma forma de escolha entre a maternidade ou paternidade responsável. Isto é, quem não quisesse ter filhos, deveria ter o direito de escolher entre gerar ou não gerar um novo ser. Há ainda aqueles grupos que defendem uma educação sexual clara e fundamentada que seja capaz de dar discernimento para as pessoas, de modo que o ABORTO seja somente uma decisão radical e arbitrária, dado que todos possam lançar mão de outros métodos anticoncepcionais de menores riscos e impactos morais.

E há os que defendem o ABORTO como forma de defesa da mulher contra a violência sexual, geralmente nascida do estupro e de outras tantas arbitrariedades que causariam a gravidez indesejada. É preciso estudar bem todas essas formas para não perder o eixo do debate. O ABORTO é a interrupção artificial da gravidez, uma in-

tervenção médica ou cirúrgica. As causas, formas, motivações e meios para o aborto é que devem ser debatidos (NUNES e SILVA, 2001, p. 101 a 103).

Depois de lerem o texto, os alunos entre si o discutiram. Enquanto isso, passei em todos os grupos, fazendo algumas interações com os grupos a partir do texto. Em cada grupo, foram gravadas e filmadas as intervenções e interações dos alunos.

Passados todos os grupos, retomei a palavra, lembrando alguns pontos-chave do texto, sobre a dificuldade de expressar com segurança uma opinião acerca do assunto, visto que ele engloba questões científicas e morais muito complexas. Então, foi aberta a palavra para as intervenções dos membros dos diferentes grupos. Esse processo foi coordenado por mim e seu registro aconteceu apenas com o uso da câmera. A discussão ocorreu até o momento em que pareceu ficar claro para todos que, apesar da complexidade da vivência da sexualidade na atualidade, o tema gravidez a aborto são ainda complexos para que se tenha uma opinião definitiva a respeito.

Para analisar os dados, transcrevi os diálogos ocorridos internamente aos grupos e o debate geral (ver anexo F). Os dados das interações foram analisados mediante o concurso das noções de forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988).

3.2 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DO GRUPO 2

Nesta seção, descrevo a interação entre alunos do grupo 2. Em primeiro lugar, veja-se a transcrição das interações.

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não deve-se abortar ou em que casos se abortaria?

A₁: Eu acho que se for por estupro, eu acho que até deveria porque até a criança ficaria encabulada de ter um pai que estuprou, que está na cadeia, mais se ela tem consciência de que pode ficar grávida, não.

A₂: Se a pessoa fez sexo porque queria, tem que sofrer as conseqüências se ficar grávida. Pois devia ter tomado anticoncepcionais, vacina, usar camisinha.

A₃: Eu acho que se ela teve e não tem condições de cuidar, deve-se dá pra alguém, levar para um orfanato.

A₄: Também acho que se ela tinha noção do que estava fazendo então depois teria de assumir o filho.

Professor: E no caso de doença, a mãe está grávida é uma gravidez de risco, mesmo assim mantém-se a gravidez ou se tira a criança?

A₂: Dependendo da gravidade da situação. Mas o problema iria ficar na criança ou pra mãe?

Professor: Pode ser risco pra ela ou pode ser que a criança esteja sem cérebro, por exemplo.

A₂: É melhor tirar porque depois a criança sofre.

Professor: A criança sofre?

A₂: É, ela pode até sofrer, mas ela não tem culpa de ter nascido assim.

Professor: Como fica a questão da lei, da moral religiosa?

A₄: Eu acho que não deve ser contra o aborto, dependendo do caso a igreja devia separar estes casos, porque acham errado abortar

Passemos à análise propriamente dita. O Professor inicia o diálogo com a seguinte

pergunta:

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não deve-se abortar ou em que casos se abortaria?.

Essa intervenção enseja a seguinte explicatura:

Professor: A respeito do que o texto [Gravidez e Aborto] coloca sobre o aborto, qual [opinião] a opinião de vocês [alunos]? Deve-se [a mulher] abortar, não deve-se [a mulher] abortar ou em que casos [condições] se [a mulher] abortaria?

O aluno 1 responde a pergunta do seguinte modo:

A₁: Eu acho que se for por estupro, eu acho que até deveria porque até a criança ficaria encabulada de ter um pai que estuprou, que está na cadeia, mais se ela tem consciência de que pode ficar grávida, não.

que pode ser explicada assim:

A₁: Eu [aluno 1] acho que se [a gravidez] for [causada] por estupro, [então] eu [aluno 1] acho que até [a mulher] deveria [abortar] porque até a criança [gerada por estupro] ficaria encabulada de [a criança gerada por estupro] ter um pai que [pai] estuprou [a mãe da criança gerada por estupro], que [o pai da criança gerada por estupro] está na cadeia [em função do estupro], mas se ela [a mulher] tem consciência de que [a mulher] pode ficar grávida [em função da relação sexual], [então] [a mulher] não [deve abortar].

O aluno 1 percebe a palavra “casos” da pergunta do professor enquanto condição antecedente de um raciocínio dedutivo do tipo *modus ponens*. Esse item lexical faz com que ele acesse o “estupro” como condição antecedente. Todavia, em vez de implicitar o raciocínio, ele é manifestado na forma lingüística do enunciado. Essa manifestação é bastante evidente quando preenchemos a forma lingüística com as variáveis pragmáticas coerentes com a situação.

O aluno está exercendo os seguinte par dedutivo:

<i>Input:</i>	(i) P = estupro
	(ii) Se P, então Q = Se estupro, então aborto
<i>Output:</i>	Q = aborto
<i>Input:</i>	(i) \sim P = não estupro (= consentimento)
	(ii) Se \sim P, então \sim Q = Se não estupro, então não aborto
<i>Output:</i>	\sim Q = não aborto

O par oposto revela que o aluno reserva o direito de abortar à mulher que não consentiu a relação sexual. O estupro viola o direito de consentir da mulher, mas é o filho, e não a mulher, quem sofre as conseqüências. Esse olhar é coerente com o espaço social que a criança ocupa, ou seja, ela se coloca como filha em potencial, mas não como mãe em potencial.

Vejamos agora a conseqüência desse encadeamento no próximo enunciado. Antes, porém, ressalte-se que a questão da contextualização de uma nova suposição se dá mediante o conjunto de suposições que vem sendo construídas no diálogo. O aluno 2 contextualiza seu argumento ambientado nessas condições. Veja-se:

A₂: Se a pessoa fez sexo porque queria, tem que sofrer as conseqüências se ficar grávida. Pois devia ter tomado anticoncepcionais, vacina, usar camisinha,

que pode ser explicado da seguinte maneira:

A₂: [eu, aluno 2] [acho] [que] Se a pessoa [mulher] fez sexo porque [a mulher] queria [fazer sexo], [a mulher] tem que sofrer as conseqüências [da relação sexual/manter a gravidez] se [a mulher] ficar grávida [em função da relação sexual], pois [a mulher] devia ter tomado anticoncepcionais, vacina [...], usar camisinha.

A relação de consentimento é reforçada pelo aluno 2. Ele retoma a fala do aluno 1 baseado no raciocínio de que:

Input: (i) P desejo
(ii) Se P, então Q = Se desejo, então responsabilidade
Output: Q = responsabilidade

Todavia, o ouvinte do aluno 2 pode inferir que a ausência de desejo, leia-se, a ausência de consentimento, implica uma opinião favorável ao aborto por parte desse aluno na base de:

Input: (i) ~P não desejo
(ii) Se ~P, então ~Q = Se não desejo, então não responsabilidade
Output: ~Q = não responsabilidade

Vejamos agora a consequência desse encadeamento no próximo enunciado:

A₃: Eu acho que se ela teve e não tem condições de cuidar, deve-se dar pra alguém, levar para um orfanato,

que pode ser explicado da seguinte maneira:

A₃: Eu [aluno A3] acho que se ela [a mulher] teve [a criança] e [ela/a mulher que teve a criança] não tem condições [econômicas] de cuidar [da criança que ela teve], deve-se [a mulher] dar [a criança que ela teve] pra alguém [que queira a criança/que tenha condições econômicas], [ou] [ela/a mulher] levar [a criança que ela teve/que ela não tem condições de criar] para um orfanato.

O aluno 3 encadeia a interação, trazendo de seu conhecimento enciclopédico a possibilidade de a mulher não se furtar à responsabilidade, porém não poder criar a criança. Supõe-se, aqui, que o conceito correlacionado com a palavra “consequências” acionou um conjunto de suposições relativas ao conceito de condições para assumir essas “consequências”. Tal processo poderia ser assim descrito

Input: (i) P = a mulher deve assumir as consequências.
(ii) Se P, então Q = Se a mulher deve assumir as consequências, então a mulher tem de ter condições para assumir as consequências.
Output: Q = a mulher tem de ter condições para assumir as consequências.

Este raciocínio inferencial é contraditado pela possibilidade de a mulher não ter as condições para assumir as ditas conseqüências apresentadas pelo aluno 2. O aluno 3, então, arma um raciocínio em forma de *modus ponens* complexo, como se vê a seguir:

- Input:*
- (i) P = a mulher deve assumir as conseqüências (fala do aluno 2).
 - (ii) $\sim Q$ = a mulher não tem condições para assumir as conseqüências (conhecimento enciclopédico do aluno 3)
 - (iii) Se P e $\sim Q$, então R = Se a mulher deve assumir as conseqüências, e a mulher não tem condições para assumir as conseqüências, então a mulher deve-se dar a criança para alguém (orfanato) (*modus ponens* complexo).
- Output:* R = a mulher deve-se dar a criança para alguém (orfanato)
(conclusão por eliminação dos antecedentes)

A conclusão, efetivamente, fica a cargo do ouvinte do enunciado do aluno 3. De fato, o aluno 3 explicita lingüisticamente o raciocínio inferencial. Coisa diferente teria sido se o aluno 3 houvesse dito, após a fala do aluno 2:

- A_2 : Se a pessoa fez sexo porque queria, tem que sofrer as conseqüências se ficar grávida. Pois devia ter tomado anticoncepcionais, vacina, usar camisinha,
 A_3' : E a mulher pode dar a criança para alguém cuidar
 A_3'' : E a mulher pode mandar a criança para um orfanato.

Nessas possibilidades, estamos, em termos das opções lingüísticas do falante, diante apenas da conclusão do raciocínio inferencial. Contudo, o *corpus* é abundante em situações onde a construção “se, então” se manifesta lingüisticamente. Minha hipótese tem a ver com a forma como conduzo habitualmente minhas intervenções em sala de aula. Em geral, eu explicito os raciocínios hipotéticos do tipo “se, então” como estratégia de introduzir suposições que servem como contradição. Minha estratégia é sempre debilitar dogmatismos de qualquer espécie, mas, principalmente, aqueles derivados do senso comum.

Esse procedimento, como pode ser conferido em várias intervenções no *corpus* contém os conectores lógicos de forma explícita. Acredito que os alunos estão replicando conscientemente essa estratégia de explicitação ao produzirem seus enunciados.

Volto, agora, à próxima intervenção. O aluno 4 apenas reforça o enunciado do aluno 2, parafraseando-o:

A₄: Também acho que se ela tinha noção do que estava fazendo então depois teria de assumir o filho,

cuja explicatura é:

A₄: [eu aluno A₄] também acho que se ela [a mulher] tinha noção do que estava fazendo [quando manteve relações sexuais/a possibilidade da geração de uma criança] então depois [ela/a mulher que manteve relações sexuais] teria de assumir o filho [gerado depois de ela/a mulher ter mantido relações sexuais].

Como se pode constatar, o argumento dos alunos ficou restrito na questão da responsabilidade derivada do sexo consentido e não mais trabalha a questão do não consentimento. Isso é coerente com o fluxo de um diálogo. Todavia, quer-se, aqui, que haja um aprofundamento das questões. É por isso que eu intervenho, colocando uma nova possibilidade de se justificar o aborto. Vejamos o enunciado:

Professor: E no caso de doença, a mãe está grávida é uma gravidez de risco, mesmo assim mantém-se a gravidez ou se tira a criança?,

cuja explicatura é:

Professor: E [vocês/alunos] [acham] [o que] [sobre o aborto] no caso de doença [durante a gravidez], a mãe está grávida é uma gravidez de risco, mesmo assim [a mãe está grávida e é uma gravidez de risco] [vocês/alunos] [acham que] mantêm-se [a mãe/mulher grávida] a gravidez ou se [a mãe/mulher] tira a criança [aborta]?

Implicado nessa pergunta está um raciocínio do tipo:

Input:

- (i) P = a mãe está grávida
- (ii) Q = a gravidez é de risco.
- (iii) Se P e Q, então $R/\sim R$ = Se a mãe está grávida e a gravidez é de risco, então a mãe mantém a gravidez/não mantém a gravidez (tira a criança).

Output:

- R = a mãe mantém a gravidez
- $\sim R$ = a mãe não mantém a gravidez (tira a criança).

Repare-se que o professor não usa a palavra mulher nesse contexto, mas a palavra “mãe”, que aqui tem um papel relevante no sentido de que se opõe a “filho”. O *output* do raciocínio fica, evidentemente, a cargo do ouvinte, dada a formatação da pergunta.

Quem se manifesta é o aluno 2:

A₂: Dependendo da gravidade da situação. Mas o problema iria ficar na criança ou pra mãe?

O aluno 2 percebe o raciocínio implicado na pergunta. Mais do que isso, é razoável supor que percebe que o professor pretende modalizar a conversa movendo os alunos da posição radical anterior, a lembrar, consentimento → responsabilidade, que os colocava na posição de plenamente desfavoráveis ao aborto em caso de sexo consentido.

Contudo, a resposta não emerge num simples aborta/não aborta. O aluno condiciona o aborto à gravidade do risco, ou seja, “dependendo da gravidade da situação”.

Vejam a explicatura da primeira sentença do enunciado:

A₂: [a mãe] [mantém a gravidez/não mantém a gravidez] [em caso de risco] dependendo da gravidade da situação [do risco].

Isso permite depreender que há uma inferência implícita, que pode ser apresentada aqui de duas formas, a saber:

A

Input: (i) P = a gravidez é de muito risco
(ii) Se P, então Q = Se a gravidez é de muito risco, então a mãe não mantém a gravidez (tira a criança).
Output: Q = a mãe não mantém a gravidez (tira a criança).

B

Input: (i) \sim P = a gravidez não é de muito risco
(ii) Se \sim P, então \sim Q = Se a gravidez não é de muito risco, então a mãe mantém a gravidez (não tira a criança).
Output: \sim Q = a mãe mantém a gravidez (não tira a criança).

A segunda sentença do mesmo enunciado é significativa. Vejam sua explicatura:

A₂: [...] Mas o problema [do risco da gravidez/da consequência da gravidez] iria ficar na criança ou [iria ficar] pra [na] mãe [da criança]?

Aqui, o aluno 2 modaliza seu argumento com uma segunda variável, ou seja, para quem seriam as conseqüências da gravidez de risco? O professor, tem, agora, a possibilidade de implicar que a manutenção da gravidez tem a ver com essa variável e que o aluno 2 modaliza sua resposta em função dessa variável.

O aluno 2 estaria implicando:

A

Input: (i) P = a gravidez é de muito risco para a criança;
(ii) Se P, então Q = Se a gravidez é de muito risco para a criança, então a mãe não mantém a gravidez (tira a criança);
Output: Q = a mãe não mantém a gravidez (tira a criança);

ou, o aluno 2 estaria implicando:

B

Input: (i) P = a gravidez é de muito risco para a mãe da criança;
(ii) Se P, então Q = Se a gravidez é de muito risco para a mãe da criança, então a mãe não mantém a gravidez (tira a criança);
Output: Q = a mãe não mantém a gravidez (tira a criança)?

O professor não tem como saber se a suposição antecedente do raciocínio é a da manutenção da gravidez em função do risco materno ou em função do risco filial. Como veremos, o professor mantém as duas possibilidades, esperando que reação surge dessa opção. Vejamos:

Professor: Pode ser risco pra ela ou pode ser que a criança esteja sem cérebro, por exemplo.

Professor: [a gravidez] pode ser [de muito] risco pra ela [a mãe da criança] ou [a gravidez] [pode ser] [de muito risco para a criança] [porque] pode ser que [na gravidez] a criança [que está sendo gerada] esteja sem cérebro, por exemplo.

O professor trata as duas opções de forma diferente, No que diz respeito ao risco materno, a forma lingüística é mais explícita. No que diz respeito à criança, toda a questão do risco é implicitada, porém ele sente a necessidade de exemplificar esse risco: “pode ser que a criança esteja sem cérebro”. O presença de “muito” na explicatura deriva da manifestabilidade mútua da gradação de risco expressa na primeira sentença do enunciado anterior do aluno 2.

A influência dessa opção vai ser nítida no novo enunciado do aluno 2 que, por ter sido recentemente processada a questão da ausência de cérebro, reforça o raciocínio implicado “A”, assumindo que o aborto é justificável em caso de má formação. Veja-se:

A₂: É melhor tirar porque depois a criança sofre.

A₂: [eu/aluno A2] [acho] [que] [no caso da gravidez ser de risco porque a criança que está sendo gerada esteja sem cérebro] é melhor tirar [abortar] porque depois [de nascer] a criança [sem cérebro] sofre [porque nasceu sem cérebro].

Dois fatos são notáveis aqui. O primeiro é que a questão do risco materno é esquecida no fluxo das conversações, uma vez que o encadeamento se deu em função de um exemplo de risco para o feto. O segundo, é que essa explicatura é nitidamente a que o professor executou. Para ele, ficou manifesto que uma criança sem cérebro sofre. Teria sido isso o que a criança de fato expressou ou quem sabe “a criança sofre” no enunciado não é equivalente a “a criança [sem cérebro] sofre” e, nesse caso, trata-se de criança num sentido amplo.

Veja-se como o professor reage diante do aparente paradoxo de uma criança sem cérebro sofrer:

Professor: A criança sofre?

que é explicável por:

Professor: A criança [sem cérebro] sofre?

Aqui, fica implícito a suposição “Criança sem cérebro não sofre”, derivada do raciocínio:

<i>Input:</i>	(i) P = a criança não possui cérebro;
	(ii) Se P, então Q = Se a criança não possui cérebro, então a criança não sofre;
<i>Output:</i>	Q = a criança não sofre;

É essa contradição que o professor quer fazer mutuamente manifesta. Porém, a resposta do aluno 2, embora alinhe-se com a interpretação do professor, não traduz essa contradição (leia-se, o aluno 2 não percebe o paradoxo):

A₂: É, ela pode até sofrer, mas ela não tem culpa de ter nascido assim.

que se explica por:

A₂: É [eu/aluno 2] [acho] [que], ela [a criança que está sendo gerada sem cérebro] pode até sofrer [quando nascer], mas [eu/aluno2] [acho] [que] ela [a criança que está sendo gerada sem cérebro] não tem culpa de [a criança que está sendo gerada sem cérebro] ter nascido assim [sem cérebro].

Nessa resposta, reitere-se, o aluno defende o aborto:

Input: (i) P = a criança não possui cérebro;
(ii) Q = a criança não tem culpa de ter nascido sem cérebro;
(iii) Se P e Q, então R = Se a criança não possui cérebro e a criança não tem culpa de ter nascido sem cérebro, então não se deve manter a gravidez;

Output: R = não se deve manter a gravidez

O professor, nesse contexto, assim encadeia a conversação:

Professor: Como fica a questão da lei, da moral religiosa?

cuja explicatura é:

Professor: Como [vocês/alunos] [acham] [que] fica a questão da lei [em relação ao aborto], [e] da moral religiosa [em relação ao aborto] [no que se refere ao aborto em função do risco de má formação]?²

Aqui, temos duas questões fundamentais. A primeira tem a ver com a apresentação do par lei/moral, muito provavelmente acionada pela entrada lexical “culpa” que faz parte do enunciado anterior do aluno 2.

A segunda tem a ver com a estratégia argumentativa do professor. Num primeiro momento, ele detecta posições radicais em torno da opção pela negação do aborto. Uma vez detectada essa opção, sua estratégia é a de polemizar a situação, introduzindo variáveis que obriguem os alunos a se deslocar dessa posição radical. Isso ocorreu quando ele menciona a questão do estupro e, depois, quando menciona a questão do risco de vida. Estabelecida certa modalização, a estratégia é de apresentar uma variável que aparentemente faça os alunos se

² A última parte da explicatura tem a ver com o contexto imediato da conversação. Caso seja ignorada, pressupõe-se que o professor estava falando de modo mais genérico.

colocarem em contradição com o espaço anteriormente cedido. Já que agora se põem favoráveis, como fica esse consentimento em relação à moral e a lei?

A resposta obtida do aluno 4 é a seguinte:

A₄: Eu acho que não deve ser contra o aborto, dependendo do caso a Igreja devia separar estes casos, porque acham errado abortar,

cuja explicatura é:

A₄: Eu [aluno 4] acho que [a Igreja]³ não deve ser contra o aborto, [e] [eu/aluno 4] [acho] [que] dependendo do caso [em que se queira abortar] a Igreja devia separar estes casos [em que se quer abortar], porque [os padres/representantes da Igreja] acham errado abortar [em qualquer situação].

O aluno 4 como que “fisca a isca”. Moral e lei são assimiladas (explicadas) como “Igreja” nesse contexto. A questão da lei civil e a questão da moral para além da moral religiosa são ignoradas. Subjaz, na resposta em questão, o seguinte raciocínio implicado, que, como se verá, elimina a contradição.

Input:

- (i) P = eu [aluno 4] sou favorável ao aborto em determinados casos
- (ii) Q = a Igreja não é favorável ao aborto em nenhuma circunstância.
- (iii) Se P e Q, então R = eu [aluno4] sou favorável ao aborto em determinados casos e a Igreja não é favorável ao aborto em nenhuma circunstância, então a Igreja deve ser favorável ao aborto em determinados casos.

Output: R = a Igreja deve ser favorável ao aborto em determinados casos

Se o aborto se justifica em determinadas questões e a Igreja é radical, a Igreja deve rever seus princípios, uma vez que se está aparentemente convicto da pertinência dessas questões como justificativa plausível. Além disso, a emergência de Igreja tem a ver com a remissão ao texto de base.

Nesse momento, por constrição do horário e porque eu havia me comprometido a visitar as outras equipes, a discussão seguiu-se com os alunos.

³ Aqui, sobretudo Igreja Católica Apostólica Romana.

3.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS INTERAÇÕES

Tendo analisado os processos entre o professor e os alunos, como descrito acima, interessei-me em: a) verificar as influências que o texto exerce sobre as suposições construídas e/ou acessadas pelos alunos; b) identificar as possíveis influências do professor sobre as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos; e, c) analisar as recorrências à memória enciclopédica.

Para analisar a influência desses elementos, transcrevo parte interação que ocorreu com o grupo 3.

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não se deve abortar ou em que casos se abortaria?

A1: Eu acho que depende muito e tem muitos casos, por exemplo, se uma mulher foi estuprada, alguma coisa assim, e ela decidir que não quer ter o filho, daí ta certo, não adianta. Um vai lá, usa camisinha, pode usar preservativo, não usar e depois não querer ter o filho, acho que isto está errado.

A2: Mas tem também a Igreja, que aí só Deus pode dar e tirar a vida, aí se o cara fizer o aborto ele ta tirando a vida de outra pessoa que vai nascer, aí vai alguém na vida, dependendo do outro para sobreviver.

Professor: O fato de a mulher estar doente, estar grávida e é uma gravidez de risco, ou vai nascer uma criança doente, vai nascer sem cérebro, vai nascer com síndrome de Down?

A2: Mesmo assim deveria deixar nascer porque nós nascemos sem esse problema por sorte e cada um pode nascer com esse problema e é lógico que nem todos.

Professor: Não seria perigoso nascer com problema, não teria importância a doença?

A2: Não, acho que quem tem Síndrome de Down é uma doença que não é tão séria, ou coisa assim. Eu acho que não precisa abortar. Agora, quando tem uma doença muito grave, que a criança raramente vai sobreviver, vai ficar muito doente, muito limitada, aí não adianta.

Professor: Se tivesse que optar pela vida da mãe e a vida do filho?

A3: Optaria pela do filho, porque a mãe já viveu muito tempo.

A4: E também, tipo, aborto deveria ser proibido em qualquer situação, não deveria deixar, porque, mesmo depois de estuprada, então deixa nascer e dá pra adoção, que daí também poderia acontecer com cada um de nós aqui.

A5: Esse negócio de síndrome de Down aí, dessas doenças que ele pode ter quando nascer, ele pode nascer com qualquer doença, eu acho que cada um e cada um e mesmo uma pessoa tendo um braço, não tendo, tendo uma mão maior e uma menor, eu acho que cada um é cada um. Eles não deixam de ser um ser humano, não deixam de ter sentimentos. E nós, como nascemos normais, nós temos que não ter nojo porque muita gente tem novo de pessoas doentes e tal, a gente tem que quando ver, aju-

dar, porque eles são gente que nem a gente, e a gente também poderia esperar pela ajuda dos outros.

A6: E eu acho que cada um tem direito a vida. Ele, antes de nascer, eu acho que ele quer nascer, ele não está escolhendo pra morrer. A mãe não pode tirar a vida dele só porque ela quer, ou porque vai deixar em dificuldade. Então que dê pra adoção. Ele não tem culpa de nada, ele é inocente.

Comecemos pela análise da influência do texto.

Influência do texto mediado pelo professor.

A análise do *corpus* revelou que as lembranças do texto nunca foram espontâneas, mas sempre dependeram de alguma intervenção do professor. Não foi encontrada espontaneamente expressões do tipo: “o texto diz que” ou “o texto fala que”. Um exemplo que demonstra a interferência do professor pode ser visto a seguir.

Antes, porém, cabe explicitar a estratégia das interações. Em todos os grupos, a preocupação do professor foi utilizar a mesma estratégia de intervenção, seguindo as mesmas perguntas, abordando os mesmos aspectos sobre o aborto. Essa estratégia segue o esquema do texto.

O texto “Gravidez e aborto” foi organizado da seguinte forma: a) aborto como atentado à vida, fundamentado nos argumentos de um padre católico; b) casos de gravidez para os quais a lei permite o aborto, no texto apenas resumidos à questão do estupro; c) dilemas morais relativos à questão; e, d) educação sexual.

Em cada grupo, portanto, o professor provoca os alunos a se posicionarem diante do tema dizendo em que casos aceitariam o aborto. Logo em seguida, mediante as respostas dos alunos, o professor provoca questionamentos morais.

No grupo 3, por exemplo, o professor inicia sua interação com o seguinte enunciado:

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não se deve abortar ou em que casos se abortaria?

que pode ser explicado da seguinte forma:

Professor: A respeito do que o texto [“Gravidez e aborto”] coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês [alunos]? [De acordo com o texto “Gravidez e aborto] deve-se [a mulher] abortar, não se deve [a mulher] abortar ou em que casos se [a mulher] abortaria?

A este questionamento do professor, o aluno 1 responde da seguinte maneira:

A1: Eu acho que depende muito e tem muitos casos, por exemplo, se uma mulher foi estuprada, alguma coisa assim, e ela decidir que não quer ter o filho, daí tá certo, não adianta. Um vai lá, usa camisinha, pode usar preservativo, não usar e depois não querer ter o filho, acho que isto está errado.

que pode ser explicado assim:

A1: Eu [aluno 1] acho que [abortar ou não] depende muito [do caso] e tem muitos casos [em que se abortaria], por exemplo, se uma mulher foi estuprada [e ficou grávida], alguma coisa assim [semelhante ao estupro], e ela [a grávida] decidir que [ela/a grávida] não quer ter o filho, daí [então] [eu/aluno 1] [acho que] tá certo [ela/a mulher que foi estuprada] [abortar], [eu/aluno 1] [acho que] não adianta [continuar a gravidez e ter o filho]. Mas [eu/aluno 1] [acho que] um [sujeito] vai lá [mantém relações sexuais], usa camisinha [para evitar a gravidez], [o sujeito que transa] pode usar preservativo, [ou pode] não usar e depois [que transou e não usou camisinha] não querer ter o filho [porque não usou camisinha e engravidou], [então] [eu/aluno 1] [acho que isto [abortar porque transou sem camisinha e engravidou] está errado.

A resposta do aluno 1, conecta-se com o texto base, nas seguintes sentenças:

“Há situações previstas na lei, como o estupro, por exemplo, em que o ABORTO é um direito das mulheres. Eu acho certo”.

“Há ainda aqueles grupos que defendem uma educação sexual clara e fundamentada que seja capaz de dar discernimento para as pessoas, de modo que o ABORTO seja somente uma decisão radical e arbitrária, dado que todos possam lançar mão de outros métodos anticoncepcionais de menores riscos e impactos morais”.

Percebemos aqui que o aluno não usa a expressão: “conforme o texto, no caso de estupro, a lei permite o aborto”, ou “uma educação sexual adequada levaria as pessoas a evitarem o aborto”. Entretanto, podemos verificar que ele argumenta pensando como texto, da seguinte forma. De um lado ele retoma o texto no se refere à questão da gravidez mediante estupro. Nesse caso, o aluno considera legítimo o aborto. Veja-se:

- Input:*
- (i) P = a mulher engravidou mediante estupro.
 - (ii) Q = a lei permite a mulher estuprada abortar.

(iii) Se P e Q, então R = Se a mulher engravidou mediante estupro e a lei permite a mulher estuprada abortar, então a mulher deve abortar.

Output: R = A mulher deve abortar

De outro lado, e novamente concordando com o texto, o aluno 1 reprova o aborto quando os pais poderiam ter evitado a gravidez. É interessante demonstrar que o item lexical camisinha resume todos os métodos anticoncepcionais elencados no texto. O enunciado pode ser explicado por dois raciocínios dedutivos (*modus ponens simples*):

Input: (i) P = o casal não usou camisinha na relação sexual
(ii) Se P, então Q = se o casal não usou camisinha na relação sexual, então o casal é responsável pela gravidez.
Output: Q = o casal é responsável pela gravidez.

e,

Input: (i) P = o casal é responsável pela gravidez.
(ii) Se P, então Q = se o casal é responsável pela gravidez, então o casal não deve abortar.
Output: Q = o casal não deve abortar.

Percebe-se nitidamente que o apelo do professor “a respeito do que o texto fala sobre o aborto” faz o aluno acessar estas duas idéias que aparentemente coincidem com as suposições que ele já possui sobre o assunto. Há explícita a idéia de que abortar só é permitido em caso de estupro. Como o texto não se refere a outros casos previstos na lei, o aluno não acessa a questão do risco de vida materno/fetal.

A irresponsabilidade tem a ver com o não uso da camisinha, supostamente por ser um método contraceptivo mais conhecido. Tal como o texto, nesse caso, o aborto é injustificável. Vejamos o que o texto coloca sobre o argumento:

“Há ainda aqueles grupos que defendem uma educação sexual clara e fundamentada que seja capaz de dar discernimento para as pessoas, de modo que o ABORTO seja somente uma decisão radical e arbitrária, dado que todos possam lançar mão de outros métodos anticoncepcionais de menores riscos e impactos morais”.

As entradas lexicais “educação sexual” e “decisão radical e arbitrária” merecem algum destaque. No nível implícito, o aluno 1 talvez tenha entendido que a educação sexual

refere-se ao uso consciente da sexualidade, que supõe, entre outras coisas, evitar a gravidez através do uso de preservativo. Algo como:

Input: (i) P = a educação sexual gera responsabilidade.
 (ii) Se P então Q = Se educação sexual gera responsabilidade, então deve-se usar camisinha.
Output: Q = deve-se usar camisinha.

Quanto à decisão arbitrária, verifica-se algo como:

Input: (i) P = se o casal não usar camisinha.
 (ii) Se P então Q = Se o casal não usar camisinha, então o aborto é arbitrário (a mulher não deve abortar).
Output: R = o aborto é arbitrário (a mulher não deve abortar).

Situação semelhante, sobre a influência do texto sobre as respostas, pode ser observada no seguinte trecho da interação do grupo 4

Professor: A respeito do aborto, qual a opinião de vocês, o que o texto coloca? Sim ou não? Por quê?

[...]

A1: É, acho que se ela foi estuprada, daí eu até acho que tem que pensar na mulher, mas não.

[...]

Professor: Mesmo que a lei permita, ainda assim não? E como fica a questão da moral religiosa? Seria pecado? Não é pecado abortar?

A3: Acho que não, é opção da mulher, independe de qualquer religião, qualquer religião não aprova isto.

[...]

Mais uma vez, vemos o professor formulando sua pergunta com referência ao texto. Veja-se:

Professor: A respeito do aborto, qual a opinião de vocês, o que o texto coloca? Sim ou não? Por quê?

que pode ser explicada assim:

Professor: A respeito do [tema] aborto, qual a opinião de vocês [alunos] [sobre o tema aborto], o que o texto [“Gravidez e aborto”] coloca [sobre o tema aborto]? [Texto “Gravidez e aborto” expressa] sim [ao aborto] ou não [aborto]? Por quê [o texto “Gravidez e aborto diz sim ao aborto ou não ao aborto]?

A este questionamento do professor, o aluno 1 responde assim:

A1: É, acho que se ela foi estuprada, daí eu até acho que tem que pensar na mulher, mas não.

que pode ser explicado assim:

A1: É [eu/aluno 1], acho que se ela [a mulher] foi estuprada, daí eu [aluno 1] até acho que [a lei] tem que pensar na mulher [que foi estuprada e quer abortar], mas [em outros casos, como o de não cuidar-se para não engravidar] [então] [eu aluno 1] [acho que] não [se deve abortar].

Novamente, vemos os mesmos trechos do texto, como no exemplo do grupo 3, influenciando as respostas dos alunos. Para lembrar dos trechos, transcrevemo-los abaixo:

“Há situações previstas na lei, como o estupro, por exemplo, em que o ABORTO é um direito das mulheres. Eu acho certo”.

“Há ainda aqueles grupos que defendem uma educação sexual clara e fundamentada que seja capaz de dar discernimento para as pessoas, de modo que o ABORTO seja somente uma decisão radical e arbitrária, dado que todos possam lançar mão de outros métodos anticoncepcionais de menores riscos e impactos morais”.

O aluno 1 organiza sua resposta de acordo com a posição solicitada pelo professor, que perguntou, segundo o texto, quanto abortar e quanto não abortar. Por isso, vemos o aluno expressando o seu pensamento de modo semelhante ao aluno 1 do grupo 3, quanto a possibilidade de abortar quando a gravidez é decorrente de um estupro, como vemos:

Input: (i) P = a mulher engravidou mediante estupro.
(ii) Q = a lei permite a mulher estuprada abortar.
(iii) Se P e Q, então R = Se a mulher engravidou mediante estupro e a lei permite a mulher estuprada abortar, então a mulher deve abortar.
Output: R = A mulher deve abortar

mas sintetiza sua posição desfavorável ao aborto em outras situações que não a do estupro, quando, por exemplo, a mulher consente com a relação e esta gera uma gravidez. Percebemos esta posição com o final de sua frase, através da expressão “mais não”, que gera o seguinte implícito:

Input: (i) P = a mulher é responsável pela gravidez.
(ii) Se P, então Q = se a mulher é responsável pela gravidez, então a mulher não deve abortar.
Output: Q = a mulher não deve abortar.

Em ambos os casos, concordar com o aborto em caso de estupro e não concordar com aborto em outros casos, como o do consentimento, são respostas que, como já dissemos, o aluno oferece a questão formulada pelo professor, evocando as suposições defendidas pelo texto. O desdobramento, que passa pela pergunta do professor sobre os aspectos morais, fazem o aluno construir outros raciocínios, que geram outros implícitos. Veja-se:

Professor: Mesmo que a lei permita, ainda assim não? E como fica a questão da moral religiosa? Seria pecado? Não é pecado abortar?

que pode ser assim explicada

Professor: [Você aluno 3] [acha que] Mesmo que a lei permita [o aborto em casos como o estupro], ainda assim [você/aluno 3] não [não concorda com o aborto]? E como [você/aluno3] [acha] fica a questão [do aborto] [diante] da moral religiosa [católica]? [você/aluno 3] [acha que] seria pecado [abortar]? [você/aluno 3] não [acha que] é pecado abortar?

A este questionamento, o aluno 3 responde assim:

A3: Acho que não, é opção da mulher, independe de qualquer religião, qualquer religião não aprova isto.

que pode ser explicado desta forma:

A3: [Eu aluno 3] acho que não [é pecado abortar], [eu aluno 3] [acho] [que] [abortar] é opção da mulher [grávida], [e] [eu aluno 3] [acho] [que] [a mulher abortar ou não] independe de qualquer religião [aprovar ou não o aborto], [porque] qualquer religião não aprova isto [aborto] [então] [eu aluno 3] [acho] [que] [cabe a mulher optar] [se aborta ou não].

Percebe-se que o aluno 3, ao responder a questão formulada pelo professor, concentra-se na questão da moral religiosa, não abordando a primeira parte da questão, sobre a possibilidade de abortar com a permissão da lei. Talvez, ele assimile o aborto em caso de estupro, permitido pela lei, o que o levou a não voltar no assunto, mas interessou-lhe dizer que, mesmo que a moral religiosa proíba o aborto, num caso como o de estupro, somente a mulher poderá responder sobre o ato de abortar ou não, visto que nenhuma religião a apoiará nesta decisão. Ele raciocina assim.

<i>Input:</i>	(i) P = a religião proíbe o aborto. (ii) $\sim Q$ = a mulher não quer ter o filho. (iii) Se P e $\sim Q$, então R = Se a religião proíbe o aborto, e a mulher não quer ter o filho, então a mulher deve abortar.
<i>Output:</i>	R = a mulher deve abortar.

Entendemos que estes casos servem para demonstrar que o texto é retomado como fonte para as reflexões sobre o aborto, porque lembrei os tópicos centrais do mesmo, na elaboração de suas questões e na seqüência de perguntas que fez aos grupos.

Passo, a seguir, a analisar a influência direta do professor nas respostas.

Influência do professor

Durante o processo de interação com os grupos, provoquei algumas reflexões que não estavam diretamente ligadas as suposições propostas pelo texto. Veremos, neste segmento da interação com o grupo 3, algumas situações criadas por mim que demonstrarão a influência das suposições do enunciado sobre as inferências realizadas pelos alunos, e como estes caminham sempre na orientação das situações acessadas pelo professor.

Veja-se o segmento em questão:

[...]

Professor: O fato de a mulher estar doente, estar grávida e é uma gravidez de risco, ou vai nascer uma criança doente, vai nascer sem cérebro, vai nascer com síndrome de Down?

A2: Mesmo assim deveria deixar nascer porque nós nascemos sem esse problema por sorte e cada um pode nascer com esse problema e é lógico que nem todos.

Professor: Não seria perigoso nascer com problema, não teria importância a doença?

A2: Não, acho que quem tem Síndrome de Down é uma doença que não é tão séria, ou coisa assim. Eu acho que não precisa abortar. Agora, quando tem uma doença muito grave, que a criança raramente vai sobreviver, vai ficar muito doente, muito limitada, aí não adianta.

Professor: Se tivesse que optar pela vida da mãe e a vida do filho?

A3: Optaria pela do filho, porque a mãe já viveu muito tempo.

[...]

A5: Esse negócio de síndrome de Down aí, dessas doenças que ele pode ter quando nascer, ele pode nascer com qualquer doença, eu acho que cada um e cada um e mesmo uma pessoa tendo um braço, não tendo, tendo uma mão maior e uma menor, eu acho que cada um é cada um. Eles não deixam de ser um ser humano, não deixam de ter sentimentos. E nós, como nascemos normais, nós temos que não ter nojo porque muita gente tem novo de pessoas doentes e tal, a gente tem que quando ver, aju-

dar, porque eles são gente que nem a gente, e a gente também poderia esperar pela ajuda dos outros.

A6: E eu acho que cada um tem direito a vida. Ele, antes de nascer, eu acho que ele quer nascer, ele não está escolhendo pra morrer. A mãe não pode tirar a vida dele só porque ela quer, ou porque vai deixar em dificuldade. Então que dê pra adoção. Ele não tem culpa de nada, ele é inocente.

[...]

A interação do professor:

Professor: O fato de a mulher estar doente, estar grávida e é uma gravidez de risco, ou vai nascer uma criança doente, vai nascer sem cérebro, vai nascer com síndrome de Down?,

pode ser assim explicada:

Professor: [o que vocês/alunos] [pensam sobre] [o aborto] [diante do] o fato de a mulher estar doente [durante a gravidez], estar grávida e [esta] é uma gravidez de risco [para ela/a grávida], ou [desta gravidez] vai nascer uma criança doente, vai nascer [desta gravidez] [uma criança] sem cérebro, [ou] [então] vai nascer [uma criança] com síndrome de Down?

Esta questão foi respondida pelo aluno 2 da seguinte forma:

A2: Mesmo assim deveria deixar nascer porque nós nascemos sem esse problema por sorte e cada um pode nascer com esse problema e é lógico que nem todos,

que pode ser assim explicada:

A2: [eu /aluno 2] [acho] [que] mesmo assim [diante da possibilidade de a criança nascer doente, sem cérebro ou com síndrome de Down] [a mulher/mãe] deveria deixar nascer [esta criança] porque nós [pessoas saudáveis] nascemos sem esse problema [doença, sem cérebro ou síndrome de Down] por sorte e cada um [que nasce] pode nascer com esse problema [de doença, sem cérebro ou com síndrome de Down] e [mas] é lógico que nem todos [nascem com estes problemas].

Percebemos que o aluno sistematiza sua resposta pelas suposições criadas pelo professor, não acessando mais suposições do texto, como aquelas que se referem ao estupro ou à moral religiosa. Devido a minha intervenção reportar-se a riscos de má formação fetal, doenças, etc, os alunos reagem com base nesse contexto cognitivo, ou seja, suas opiniões têm a ver com situações nas quais a criança poderá nascer doente. Observe-se que a possibilidade de a mulher estar em risco durante a gravidez não é acessada, provavelmente porque essa suposição não fora mencionada. Noutras palavras, o estímulo ostensivo do professor foi suficientemente relevante para viesar o fluxo da conversação.

Vejamos o raciocínio desenvolvido pela criança.

- Input:*
- (i) P = a criança gerada pode ter problemas de saúde.
 - (ii) Q = toda criança gerada tem direito de nascer
 - (iii) Se P e Q, então R = Se a criança gerada pode ter problemas de saúde, e toda criança gerada tem o direito de nascer, então a mulher deve deixar nascer a criança gerada com problemas de saúde.
- Output:* R = a mulher deve deixar nascer a criança gerada com problemas de saúde.

Outra possibilidade, no contexto cognitivo do grupo 3, foi a de que a situação de doença que eu propus tenha alcançado maior relevância por ser uma situação nova naquele contexto conversacional. A situação da mulher já havia sido trabalhada, de certo modo, quando o grupo manifestou sua posição sobre o estupro. Isso talvez justifique a razão pela qual a suposição de a criança nascer doente tornou-se mais importante para ser respondida.

A experiência de vida do aluno 2 deve ter-lhe feito responder a questão entendendo que a situação de síndrome de Down, por exemplo, não seria motivo suficiente para aprovar a prática do aborto. Nascer doente ou são, na sua visão, é uma questão de sorte, que entendemos ser uma questão biológica, genética. Mas ele recorre a esta questão para dizer que, assim como nós, que não apresentamos nenhuma das situações elencadas pelo professor, temos direito de nascer, uma pessoa acometida por estes problemas tem o mesmo direito de nascer. Isto pode ser percebido pela forma que ele tenta sustentar a sua posição diante da nova pergunta feita pelo professor, embora acrescentando outra suposição.

Vejamos:

Professor: Não seria perigoso nascer com problema, não teria importância a doença?,

que pode ser assim explicada:

Professor: [Você/aluno 2] Não [acha] seria perigoso [uma criança] nascer com problema [como estes citados], [você/aluno 2] não teria importância [a criança] [nascer] [com] a doença?

Procurando sustentar a sua posição anterior, o aluno 2 responde:

A2: Não, acho que quem tem Síndrome de Down é uma doença que não é tão séria, ou coisa assim. Eu acho que não precisa abortar. Agora, quando tem uma doença muito grave, que a criança raramente vai sobreviver, vai ficar muito doente, muito limitada, aí não adianta.

que pode ser assim explicada:

A2: Não [eu aluno 2], acho que quem [a pessoa] [que] tem Síndrome de Down é [tem] uma doença que não é tão séria ou coisa assim [que justificaria o aborto]. Eu [aluno 2] acho que não precisa abortar. Agora, [eu aluno 2] [acho] [que] quando [a criança] [que vai nascer] tem uma doença muito grave, [e] que a criança raramente vai sobreviver [porque tem uma doença muito grave], vai ficar muito doente [depois de nascer], muito limitada, aí [então] [eu/aluno 2] [acho que] não adianta [deixar a criança nascer e acho que deve ser feito o aborto].

Percebemos, aqui, que a insistência do professor na possibilidade de a criança nascer doente ser uma justificativa para realizar o aborto, faz o aluno reforçar sua posição anterior, mas também o faz elaborar um novo raciocínio que, quero crer, tenha surgido da entrada lexical “perigoso” utilizada por mim.

Veja-se.

Input:

- (i) P = a criança que está sendo gerada tem síndrome de Down.
- (ii) Q = a síndrome de Down não é uma doença tão séria.
- (iii) Se P e $\sim Q$, então R = Se a criança que está sendo gerada tem síndrome de Down, a síndrome de Down não é uma doença tão séria, então a criança tem o direito de nascer.

Output: R = a criança tem o direito de nascer.

Insistindo, ainda, o professor faz a seguinte questão:

Professor: Se tivesse que optar pela vida da mãe e a vida do filho?,

que poderia ser explicada assim:

Professor: [e o que você/aluno 2] [faria] se tivesse que [em caso de doença] optar pela vida da mãe e a vida do filho [você/aluno 2] [optaria por quem]?

que desencadeia uma série de respostas, todas conectadas com a questão levantada pelo professor e sem referência ao texto base. Explicarei uma a uma e verificarei os raciocínios que são elaborados, a partir da questão levantada pelo professor.

O aluno 3 faz a seguinte afirmação

A3: Optaria pela do filho, porque a mãe já viveu muito tempo.

que pode se explicada assim:

A3: [eu/aluno 3] optaria pela [vida] do filho, porque a mãe já viveu muito tempo [e o filho ainda não teve oportunidade de viver bastante]

Percebe-se que o aluno foca seu raciocínio no aspecto do proveito da vida. Entre a mãe, que já viveu o bastante e a criança, que está por viver, opta-se pela criança. O raciocínio seria algo como:

Input: (i) P = é preciso optar entre a vida da mãe e do feto.
(ii) Q = a mãe já aproveitou mais a vida do que o feto.
(iii) Se P e Q, então R = Se é preciso optar entre a vida da mãe e do feto e a mãe já aproveitou mais a vida do que o feto, então opta-se pela vida da criança.

Output: R = opta-se pela vida da criança.

Mais um vez vemos a criança tomando posição pelo vida do feto, pois este, certamente, é percebido como frágil, incapaz de reagir diante da doença que está atingindo a ela ou a sua mãe. Este raciocínio é retomado pelo aluno 5, que, aparentemente, não oferece uma resposta a pergunta feita pelo professor e respondida pelo seu colega. Mas, note-se a interessante forma que ele encontrou para firmar sua posição diante do aborto. Ele retoma a doença citada pelo professor para processar seu pensamento.

Vejamos:

A5: Esse negócio de síndrome de Down aí, dessas doenças que ele pode ter quando nascer, ele pode nascer com qualquer doença, eu acho que cada um e cada um e mesmo uma pessoa tendo um braço, não tendo, tendo uma mão maior e uma menor, eu acho que cada um é cada um. Eles não deixam de ser um ser humano, não deixam de ter sentimentos. E nós, como nascemos normais, nós temos que não ter nojo porque muita gente tem novo de pessoas doentes e tal, a gente tem que quando ver, ajudar, porque eles são gente que nem a gente, e a gente também poderia esperar pela ajuda dos outros,

que pode ser assim explicado:

A5: [eu aluno 5] [acho] [que] esse negócio de [doença] síndrome de Down aí, dessas doenças [que foram citadas] que ele [o feto] pode ter quando nascer, ele [o feto] pode nascer com qualquer doença [além dessas], eu [aluno 5] acho que cada um [ser humano] é cada um [ser humano] e [eu aluno 5] [acho] [que] mesmo [que] uma pessoa tendo um braço, [uma pessoa] não tendo [um braço], [uma pessoa] tendo uma mão maior e uma [mão] menor, eu [aluno 5] acho que cada um [ser humano] é cada um [ser humano]. Eles [que nascem sem um braço ou com uma mão menor] não deixam de ser um ser humano [por isso], não deixam de ter sentimentos [porque

possuem apenas um braço ou uma mão menor do que a outra]. E [eu/aluno 5] [acho] [que] nós, como nascemos normais, nós temos que não ter nojo [das pessoas que nascem com problemas] porque muita gente tem nojo de pessoas doentes e tal. [eu/aluno 5] [acho] [que] a gente [que não temos problemas] tem que quando ver [uma pessoa com problemas, ajudar [estas pessoas], porque eles [que têm problemas] são gente que nem a gente [que não tem problemas], e a gente [que não tem problemas] também poderia [ter que] esperar pela ajuda dos outros [se tivéssemos problemas].

Embora o raciocínio do aluno 5 pareça ser complexo e perdido, percebe-se que ele elabora todo este discurso para posicionar-se contrário ao aborto. Seu raciocínio pode ser assim demonstrado:

Input:

- (i) P = os seres humanos possuem diferenças físicas e psicológicas.
- (ii) Q = mesmo possuindo diferenças, todos os seres humanos têm direito de nascer.
- (iii) Se P e Q, então R = Se os seres humanos possuem diferenças físicas e psicológicas, e mesmo possuindo diferenças, todos os seres humanos têm direito de nascer, então não se deve abortar.

Output: R = não se deve abortar.

É importante destacar que o aluno, ao focar o sintagma nominal “síndrome de Down”, parece representar através dela toda a dimensão de dificuldades que esta doença, ou os defeitos físicos podem representar para a vida das pessoas, direta e indiretamente, para os que com ela convivem ou que dela dependem. Sua posição é categórica. Nenhuma dificuldade, por maior que seja, torna viável o aborto, porque, apesar de qualquer problema que alguém possa ter, não perde sua essência: ser humano, com direito inquestionável à vida.

Esta sua afirmação é tão contundente, que afeta a reflexão do aluno 6, como vemos a seguir:

A6: E eu acho que cada um tem direito a vida. Ele, antes de nascer, eu acho que ele quer nascer, ele não está escolhendo pra morrer. A mãe não pode tirar a vida dele só porque ela quer, ou porque vai deixar em dificuldade. Então que dê pra adoção. Ele não tem culpa de nada, ele é inocente,

que pode ser assim explicado:

A6: E eu [aluno 6] acho que cada um [ser humano] tem direito a vida. Ele [a criança], antes de nascer, eu [aluno 6] acho que ele [a criança] quer nascer, ele [a criança] não está escolhendo pra morrer. A mãe não pode tirar a vida dele só porque ela [a mãe] quer [tirar a vida dele/abortar], ou [então] porque [o nascimento] [dele/a criança] vai deixar [ela] em dificuldade [financeira]. Então que [ela] dê [a criança] pra

adoção. Ele [a criança] não tem culpa de nada [de a mãe ou ele estar doente] [ou] [de ela/a mãe] [ter dificuldade financeira], ele é inocente [diante de tudo isso].

O raciocínio desenvolvido pelo aluno 6, que retomou as reflexões feitas por seus colegas, esboça a continuidade do acesso as suposições que os alunos fizeram em função da que foi proposta por mim. Percebe-se que, embora todos tenham manifestado sua posição frente a possibilidade de abortar, eles não fizeram grandes distorções no assunto, usando a situação da doença para sustentar sua opinião sobre a prática do aborto e para emitir juízo de valor sobre esta situação. O raciocínio do aluno 6 representa isso.

Input:

- (i) P = a criança tem direito a vida.
- (ii) Q = a mulher não pode optar pela morte da criança.
- (iii) Se P e Q, então R = Se a criança tem direito a vida, e mesmo possuindo diferenças, e a mulher não pode optar pela morte da criança, então a mulher não deve abortar a criança.

Output: R = a mulher não deve abortar a criança.

Por fim, cabe reforçar que minha atuação foi determinante para a produção destes enunciados, uma vez que, tendo apresentado uma situação diferente das que se apresentavam no texto base, consegui produzir inferências coerentes com minha intenção, que não era outra senão conduzir os alunos a um processo de investigação sobre as próprias considerações a respeito do tema aborto. Diante das posições radicais, minhas novas intervenções provocaram processos de mudança ou ampliação das suposições diante do tema, como ocorreu com o aluno 2, que, em sua segunda resposta, admitiu a possibilidade do aborto, desde que a gravidade da doença justificasse tal prática.

Resta-nos ainda verificar a influência da memória enciclopédica nas respostas dadas pelos alunos.

Influência da mundivivência.

Pelo que já foi apresentado, as respostas dos alunos podem advir de suposições destacadas do texto, sempre mediadas pelo professor, e das suposições levantadas pelo pro-

fessor, mas não contempladas no texto. Houve, contudo, suposições que emergiram das vivências dos alunos e que não podem ser relacionadas nem com o texto, nem com as intervenções do professor.

A seguir, destaco duas situações. Na primeira, o aluno 2 do grupo 2 refere-se à questão do orfanato; na segunda, o aluno X do grupo 3 refere-se à adoção.

Vejamos o primeiro caso.

Eu acho que se ela teve e não tem condições de cuidar, deve-se dá pra alguém, levar para um orfanato.

que pode ser explicada por:

A₃: Eu [aluno A3] acho que se ela [a mulher] teve [a criança] e [ela/a mulher que teve a criança] não tem condições [econômicas] de cuidar [da criança que ela teve], deve-se [a mulher] dar [a criança que ela teve] pra alguém [que queira a criança/que tenha condições econômicas], [ou] [ela/a mulher] levar [a criança que ela teve/que ela não tem condições de criar] para um orfanato.

A presença do item lexical “orfanato” não pode ser explicada quer por remissão ao texto, onde o tema não se coloca, nem às intervenções do professor no grupo. Evidentemente, para o aluno 2, crianças nessas condições têm em orfanatos um de seus destinos, o que deve fazer parte de seu arsenal cognitivo.

Veja-se o segundo caso, onde o aluno X responde a seguinte pergunta do professor.

Professor: Se tivesse que optar entre a vida da mãe e a vida do filho?

que pode ser explicado por:

Professor: Se [você/alunoX] tivesse que optar entre a vida da mãe e a vida do filho [que está sendo gerado] [o que você/alunoX faria]?

com o seguinte enunciado:

E também tipo, aborto deveria em qualquer, não deveria deixar porque mesmo depois de estuprada então deixa o filho nascer e da pra adoção que daí também poderia acontecer com cada um de nós aqui.

Como visto, a vivência dos alunos foi também fator de influência no acesso e na construção de determinadas suposições sobre o tema que foi trabalhado. Portanto, a experiência anterior precisa ser considerada como variável significativa no processo de ensinar e aprender, pois esta pode representar o nível de discussão que um aluno pode alcançar.

3.4 REFLETINDO SOBRE A INTERAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA

Feita a análise das interações que ocorreram entre mim e os alunos e destes entre si, passo a discorrer sobre as questões relativas a esta pesquisa, com destaque para o aspecto interacional que dá suporte para o desenvolvimento das aulas de Filosofia no Colégio Dehon. Ao analisar esta interação, farei, inevitavelmente, uma avaliação do meu papel como professor da disciplina, da forma como atuo junto aos alunos no processo de filosofar, o que pode garantir ou não a qualidade do ensino de Filosofia nesse Colégio.

Para ensinar Filosofia no Colégio Dehon, tenho utilizado a metodologia que se viu nas interações analisadas anteriormente. Há, de minha parte, uma tentativa de conduzir os alunos a expressarem suas opiniões e a perceberem quando estas são contraditórias, o que demonstra o aspecto processual da reflexão, que não se esgota.

Envolvidos em um contexto cultural, os alunos convivem com valores que se modificam. Estes são objeto de estudo nas aulas de Filosofia, e os alunos devem, segundo os programas sobre o Ensino de Filosofia (PCN, PCSC e o Programa da Filosofia para Crianças), e a proposta do Colégio Dehon, tornarem-se críticos dos padrões culturais com os quais convivem.

Os alunos apresentam, sem dúvida alguma, capacidade de refletir e criticar situações como a do aborto. Entretanto, devido à faixa etária e, possivelmente, ao contexto social que os torna alienados, ou mesmo interessados em outras temáticas da vida, este processo reflexivo ocorre mais facilmente através da mediação do professor (quicá sejam dela dependentes). Isto se verifica quando os coloquei diante das situações extremas (má formação, risco de vida, estupro) em que o aborto seria uma possibilidade. Sozinhos, talvez, os alunos não houvessem expressado da forma como fizeram a análise do tema. Assim, se a Filosofia deve

desenvolver a arte da dúvida, esta é uma tarefa em que o professor tem muita responsabilidade, pois confrontar aspectos contraditórios de uma realidade ou de um discurso exige certa complexidade no raciocínio.

Não quero dizer que os alunos não possam pensar sozinhos sobre este ou outro tema, mas que a presença do professor, incrementando a discussão com elementos mais complexos, possibilita aos alunos, aprofundarem a discussão, superando posturas oriundas do senso comum e, por definição, lacunar. Trata-se de torná-los críticos, com o desenvolvimento do raciocínio. Segundo Morin (2001), este é o papel do professor de Filosofia: utilizar de seu conhecimento teórico para ajudar os alunos a problematizarem a realidade.

Aqui há um aspecto da interação pedagógica durante a aula de Filosofia que merece destaque. O papel do professor na condução do processo é claramente perceptível desde a rememoração do texto até a criação de situações novas, que se despertam o acesso a novas suposições. Dependendo das suposições escolhidas pelo professor, o aluno pode ou não avançar nas reflexões.

Para Mansur e Moreto, reforço,

costuma ser o professor o desencadeador desse processo interpessoal, estimulando situações como: pergunta – resposta, problema – solução, exposição e discussão. Ele é o mediador entre o sujeito (aluno) que deseja conhecer e a verdade (informação) a ser conhecida. [...] No ato de educar, a pessoa que inicia o processo o faz com uma certa intenção ou objetivo, escolhido (consciente ou inconscientemente) entre todos os objetivos possíveis de seu repertório. Apela em seguida para o repertório de idéias e experiências e escolhe aquelas que lhe servem para sua intenção ou objetivo. Agora apela para o seu repertório de signos ou códigos, para com eles representar suas idéias. Finalmente escolhe, no repertório dos meios, o melhor veículo para transmitir os signos e o melhor tratamento dos signos para fazer uma mensagem adequada e efetiva (2000, p. 97-98).

Esta prática fica constatada no processo de ensinar Filosofia no Colégio Dehon. O professor foi o responsável por desencadear o processo interpessoal, envolvendo a si mesmo e os alunos na reflexão do tema, quando estimulou situações como: pergunta relativas ao texto ou a outros aspectos do tema, ao questionar as respostas oferecidas pelos alunos, criando as-

sim novos problemas, chegando a considerações razoáveis sobre o assunto, incentivando o aluno a expor, analisar e ouvir a opinião dos colegas. Percebe-se que a mediação entre o sujeito (aluno) que deseja (ainda que incentivado pelo professor) conhecer melhor os aspectos do assunto em pauta e os demais sujeitos (professor e colegas) e destes com o conhecimento é fundamental para o aluno desenvolver o raciocínio.

A ação do professor não ocorreu sem uma intenção clara. Ele o fez com intenção e objetivos definidos, dentre todas as suposições que poderia ter acessado de sua própria memória enciclopédica. Ao fazer isto, programou despertar no aluno interesse pelo assunto. Neste aspecto, através dos instrumentos que a Teoria da Relevância nos oferece, constatei que, ao elaborar seu enunciado, ostentei determinados aspectos, desejando propiciar ao aluno a produção de determinadas inferências. Veja-se o estilo de perguntas e os códigos utilizados: síndrome, doença, estupro, entre outros. Todos estes são códigos que, decodificados pelos alunos, geraram explicaturas e implicaturas oriundas da memória enciclopédica ou das vivências dos alunos. Posso dizer que ação do professor, se não alterou, ao menos ampliou o ambiente cognitivo dos alunos.

Esta interação foi possível porque houve, no decurso da interação com os grupos, a manifestação e compartilhamento das suposições. Com base nas respostas dadas pelos alunos, o professor encaminhava a próxima questão, provocando acesso de novas suposições.

Perceba-se que a ostentação, criada pelo professor em determinados aspectos, tornou manifesta a intenção informativa. Esta manifestação revela que o ensino de Filosofia tem cumprido os seus propósitos, ao menos no que se refere a ação do professor, pois este consegue produzir efeitos cognitivos, com maior frequência que o material utilizado.

Sabe-se, com Sperber e Wilson (1986, 1995), que um texto, por si só, não é relevante. Ele traz informações que o leitor insere no conjunto de suposições que possui ou não

sobre o mundo. No caso deste tema, os alunos certamente já possuíam suposições sobre o tema, já haviam ouvido falar no assunto. Isto constituiu o que os autores chamam de conjunto de crenças. O texto, no entanto, possui algumas características, que vão desde a complexidade lingüística, passando pela forma como as informações são apresentadas, chegando até as possibilidades que oferece para o leitor conseguir, além de decodificá-lo lingüisticamente, compreendê-lo. No caso em estudo, este processo foi facilitado pela ação do professor no encaminhamento das questões que propôs como roteiro para construir a visão dos alunos sobre o tema.

Embora o texto utilizado não apresente uma linguagem difícil, pude verificar que a atuação do professor foi fundamental para que ele fosse recuperado nas interações que ocorreram com os grupos. Conclui-se, então, que o ensino de Filosofia, no que tange formar cidadãos críticos de sua cultura, ocorre no Colégio Dehon e a forma como são encaminhadas as atividades são coerentes com os objetivos esperados para a disciplina pela direção pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu trabalho pedagógico tem sido baseado na tese de que ensinar filosofia como capacidade de pensar sobre o pensar é um desafio que só pode ser superado com iniciativas de aproximar o fazer filosófico das vivências do aluno. Logo, interagir produtivamente com os alunos é fundamental para que os objetivos de reflexão sejam atingidos.

A Lei de Diretrizes e Bases concebe o ensino de filosofia como uma forma de preparar os alunos para a cidadania. A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) a entende como formadora de um sujeito crítico e capaz de agir em prol da transformação social. No ensino fundamental brasileiro, no programa *Filosofia para crianças* (LIPMAN, 1990), desde a década de 80, a Filosofia exerce a função interdisciplinar e de formação ética dos alunos. Nesse cenário, o Colégio Dehon de Tubarão incluiu a disciplina de filosofia em sua grade curricular do ensino fundamental e, em 2002, no ensino médio, sempre comprometido com a concepção de ensino baseada na interação.

Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de avaliar a interação nessas atividades. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar processos ostensivo-inferenciais em interações entre docente e estudantes em aula de filosofia, tematizando questões éticas relativas ao

aborto em uma turma de sétima série do ensino fundamental do Colégio Dehon, de Tubarão – SC.

Com essa pesquisa, buscou-se, avaliar qualitativamente a condução dos processos interativos na sala entre professor e estudantes, de modo a verificar se eles apreendem os conceitos essenciais do tema e são capazes de fazer inferências produtivas.

Comprometido com esse objetivo, a fundamentação teórica apresentou: um panorama sobre o ensino de filosofia, com ênfase no método de ensino de Filosofia desenvolvido por Lipman (1990); e a Teoria da Relevância, com ênfase nos níveis representacionais: forma lógica, explicatura e implicatura Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988).

Esta dissertação teve por base a hipótese de trabalho segundo a qual a aplicação das noções de forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988) permite uma descrição empírica dos processos ostensivo-inferenciais em interações entre docente e estudantes nessas aulas de filosofia. Essa hipótese fundamentou-se no pressuposto de que a Teoria da Relevância, como modelo de estudo sobre a comunicação humana, oferece uma alternativa inovadora na análise dos processos de interação comunicacional, ao estudar a conversação a partir da forma explícita dos enunciados (forma lógica), passando pela complementação pragmática da proposição (explicatura), chegando a construção das inferências (implicatura).

O trabalho foi realizado com 30 alunos, autorizados por seus pais e responsáveis, na 2ª quinzena do mês de novembro de 2003. A aula iniciou-se com o tema gravidez e aborto, contextualizado no eixo temático ética. Após a leitura individual do texto de base para a atividade – “Gravidez e Aborto” de Nunes e Silva (2001, p. 101-103) –, os alunos se reuniram em grupos de quatro ou cinco membros e discutiriam o tema. Em seguida, passei em cada grupo

para discutir com os alunos o tema proposto, fato que compõe o *corpus*. A aula terminou com um debate geral.

Para analisar os dados, transcrevi os diálogos ocorridos internamente aos grupos e o debate geral. Os dados das interações foram analisados mediante o concurso das noções de forma lógica, explicatura e implicatura de Sperber e Wilson (1986, 1995) e Carston (1988). Tendo analisado os processos entre o docente e os alunos, como descrito acima, interessei-me em: a) verificar as influências que o texto exerce sobre as suposições construídas e/ou acessadas pelos alunos; b) identificar as possíveis influências do docente sobre as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos; e, c) analisar as recorrências à memória enciclopédica.

É bom dizer que, em todos os grupos, a preocupação do docente foi a de utilizar a mesma estratégia de intervenção, seguindo as mesmas perguntas, abordando os mesmos aspectos sobre o aborto, de forma similar ao esquema textual. O texto de base foi organizado em quatro segmentos: a) aborto como atentado à vida; b) casos onde a lei permite o aborto, reduzidos ao caso de estupro; c) dilemas morais; e d) educação sexual. Desse modo, em cada grupo, o docente provocou os alunos a se posicionarem diante do tema para, em seguida, provocar questionamentos morais.

A análise do *corpus* demonstrou que as lembranças do texto nunca foram espontâneas. Elas decorrem de alguma intervenção do docente. De forma espontânea, não houve expressões do tipo: “o texto diz que” ou “o texto fala que”. O apelo do professor “a respeito do que o texto fala sobre o aborto” fez o aluno acessar suposições que aparentemente coincidem com aquelas que ele já possui sobre o assunto. Não há acesso, por exemplo, à questão do risco de vida materno e fetal, argumento ausente no texto, apenas à idéia de que abortar só é permitido em caso de estupro, argumento presente no texto.

Tais casos demonstram que o texto é retomado como fonte para as reflexões sobre o aborto, tão somente porque lembrei (enquanto docente) os tópicos centrais do mesmo na elaboração das questões. Esses dados já apontam para a influência do docente na qualidade das interações.

Nas interações, provoquei reflexões que não estavam ligadas às suposições propostas pelo texto. Nesse caso, foi nítida a influência das suposições do enunciado sobre as inferências realizadas pelos alunos, e como estes conduzem sua fala sob a orientação das suposições desencadeadas pelo professor.

Por exemplo, pelo fato de que minha intervenção reportou-se a riscos de má formação fetal, doenças, etc, os alunos reagiram com base nesse contexto cognitivo. Suas opiniões foram fundamentadas em casos onde a criança poderia nascer doente. Por outro lado, o risco materno foi ignorado, justamente porque não fora mencionado.

Os dados do *corpus* também demonstraram suposições que emergiram das vivências dos alunos e que não podem ser relacionadas nem com o texto, nem com as intervenções do docente. É o que se pode conferir com o uso do item lexical “orfanato” e “adoção”, ambos ausentes do texto ou das intervenções do docente, mas cognitivamente plausíveis no contexto das interações.

Os dados da pesquisa serviram para refletir sobre minha ação docente. Para lecionar filosofia, tenho tentado conduzir os alunos a expressarem suas opiniões e a perceberem quando estas são contraditórias, o que demonstra o aspecto processual da reflexão. Essas ações, como argumentei, visam fazer os alunos tornarem-se críticos dos padrões culturais com os quais convivem.

Os alunos refletiram e criticaram situações correlacionadas ao aborto. Todavia, talvez em função da faixa etária e das condições sociais e históricas, esse processo foi extremamente dependente da mediação do professor. Isto se verificou, por exemplo, quando os coloquei diante de situações extremas (má formação, risco de vida, estupro) em que o aborto seria uma possibilidade exequível. Sozinhos, talvez, não tivessem expressado as suposições apresentadas da forma como o fizeram. Assim, no contexto em que a Filosofia deve desenvolver a arte da dúvida, tal tarefa é de muita responsabilidade por parte do docente. Isso em mente, a presença do docente, ao incrementar a discussão com elementos mais complexos, possibilita aos alunos, aprofundar a discussão, superando o senso comum e uma série de lacunas.

Aqui, a Teoria da Relevância permitiu iluminar um aspecto da interação pedagógica durante a aula de Filosofia absolutamente essencial: o papel do docente na condução do processo. No *corpus*, é claramente perceptível essa influência desde a rememoração do texto até a criação de situações novas, que despertaram o acesso de suposições. Em outros termos, dependendo das suposições escolhidas pelo docente, o aluno pode ou não avançar nas reflexões.

Este trabalho permitiu demonstrar que no processo de ensinar Filosofia no Colégio Dehon, o professor foi o responsável por desencadear o processo interpessoal, envolvendo a si mesmo e os alunos na reflexão do tema, quando estimulou situações como: pergunta relativas ao texto ou a outros aspectos do tema, ao questionar as respostas oferecidas pelos alunos, criando assim novos problemas, chegando a considerações razoáveis sobre o assunto, incentivando o aluno a expor, analisar e ouvir a opinião dos colegas.

Os dados permitiram perceber que a mediação entre o sujeito (aluno) que deseja (ainda que incentivado pelo professor) conhecer melhor os aspectos do assunto em pauta e os

demais sujeitos (professor e colegas) e destes com o conhecimento é fundamental para o aluno desenvolver o raciocínio.

A ação docente foi claramente intencional. Neste aspecto, através dos instrumentos que a Teoria da Relevância nos oferece, constatei que, ao elaborar seu enunciado, o docente ostentou determinados aspectos, desejando propiciar ao aluno a produção de determinadas inferências. Esta intenção só foi exequível porque houve, no decurso da interação com os grupos, a manifestação e compartilhamento das suposições. Com base nas respostas dadas pelos alunos, o docente encaminhava a próxima questão, provocando acesso de novas suposições.

Percebe-se que a ostensão, criada pelo professor em determinados aspectos, tornou manifesta a intenção informativa e as noções teóricas de forma lógica, explicatura e implicatura permitiram descrever e explicar essa estratégia. Isso revela que o ensino de Filosofia tem cumprido os seus propósitos, ao menos no que se refere a ação do docente, pois este consegue produzir efeitos cognitivos, com maior frequência que o material utilizado.

Apesar desses resultados, é fundamental discorrer sobre algumas limitações. De um lado, decorrente do caráter exploratório do desenho de um estudo de casos, os resultados devem ser lidos nas circunstâncias do Colégio em pauta. Seguramente, os dados só podem ser generalizados naturalisticamente (RAUEN, 2002) para Colégios onde a perspectiva do ensino de Filosofia seja semelhante à do Colégio Dehon.

Por outro lado, e em função por minha escolha por analisar as interações das quais participei, os dados destacam minha influência. Não se pode negar que a presença do docente é fator de moderação dos diálogos independentemente da qualidade que esses diálogos possam ter. De qualquer modo, fica a sugestão de se analisar as interações aluno-aluno, na ausência do docente.

Ainda por outro prisma, não posso negar que, ao analisar as interações, e apesar de meu esforço por objetivação, meu conhecimento enciclopédico e minhas vivências são fatores que influenciam a análise. A teoria da relevância antevê esses problemas ao destacar que a análise das rotas de compreensão são sempre passíveis de questionamentos. Em outras palavras, outro analista geraria análises de algum modo diferentes.

A escolha pela sétima série também não pode ser considerada impunemente. É bem possível que com outras séries existam nuances de interpretação peculiares. A questão da maturidade cognitiva não chegou a ser foco das atenções, mas pode ser um veio por onde novas pesquisas sobre o tema encontrem resultados interessantes. Um exemplo disso é a análise da explicitação da fórmula “se-então”, muito recorrente no *corpus*.

Essas limitações, contudo, longe de invalidar os resultados desse estudo de caso particular, devem ser lidas como forma de aprimoramento da pesquisa. De qualquer sorte, fica a certeza da produtividade da Teoria da Relevância para o estudo das interações em sala de aula. Sem dúvida, um tema que precisa de urgente reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. 3.ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Parte IV – ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998. 71 p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2003.
- COLÉGIO DEHON. **Dissertação pedagógico**. [Tubarão]: [s.n.t.], [2002]
- GRISA, Pedro Antonio. **O jogo e a estrutura das personalidades**. 5. ed. Florianópolis, SC: EDIPAPPI, 2000.
- HENTES, Paulo. **Eixo norteador**. In: SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação professor para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.
- LAPOLLI, Marilene da Rosa. SOUZA, Joana D’Arc. Metas para a disciplina de Filosofia no Colégio Dehon [material fotocopiado]. Tubarão, SC [s.n.t] [1994?]
- LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação – Ensino Fundamental)
- MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. MORETTO, Renato. **Aprendendo a ensinar**. Bom Retiro, SP: Elevação, 2000.
- MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. 8. ed. São Paulo, SP: Paulus, v. 1, 1982.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- NUNES, César. SILVA, Edna. **Sexualidade(s) Adolescente(s)**. Florianópolis, SC: Sophos, 2001 (Coleção Educador para Educador).
- PEREIRA, Paulo Cavalcanti. **Filosofia para crianças: a competência na resolução de problemas lógicos em contexto escolar**, 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Ed. da Unisul, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001 (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação professor para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

_____: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001. 130 p.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da, FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1999.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para crianças e adolescentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WUENSCH, Ana Mirian. Notas para uma história do movimento *Filosofia para crianças* no Brasil. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/historiabrazil.html>>. Acesso em 29 de jun. 2003.

ANEXO A – EIXOS TEMÁTICOS DE FILOSOFIA (PCNEM)

**ANEXO B – PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
PARA FILOSOFIA (PCSC)**

ANEXO C – DIRETRIZES PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA (PCSC) 2001.

ANEXO D – PROJETO PEDAGÓGICO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO COLÉGIO DEHON.

ANEXO E – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO F– TRANSCRIÇÃO DO *CORPUS*

Professor: Nós vamos fazer um trabalho. O tema que a gente vai discutir é aborto, sobre as questões éticas do aborto, que é um tema bastante complexo e polêmico porque as pessoas tem diversas opiniões a respeito do assunto. E o que nós vamos fazer é o seguinte, no primeiro momento vocês vão pegar o texto, vão ler este texto em grupos, pode ser grupos de 4 a 5 pessoas e vão discutir entre vocês e eu vou passar em cada grupo e vou fazer algumas considerações com vocês, depois nós voltamos para o grande grupo e fazemos um debate todos nós a respeito do assunto. Depois então cada um pode dar a sua opinião a respeito porque embora existam alguns princípios de religião, princípios legais, de qualquer forma as pessoas acabam tendo opiniões de acordo o que pensam a respeito do assunto. OK! Vamos formar grupos então de 4 á 5 pessoas.

GRUPO 1

Professor: Então o que vocês acharam do texto. A respeito do aborto qual a opinião de vocês?

A₁: Tem métodos de prevenir e quem não se previniu é porque não quis.

Professor: Métodos de prevenir e quem não se previniu é por que não quis?

A₁: E porque não quis.

A₂: E ninguém foi obrigada a fazer nada, já que eles engravidaram, agora assume. Eu acho.

Professor: É?

A₃: Mais ai, às vezes, se uma pessoa não tem condições de criar um filho, o filho vai morrer de fome.

Professor: E quando é um caso com risco de vida como coloca o texto, a mãe corre risco de vida ou a gravidez é com uma criança doente, por exemplo, ou no caso de estupro?

A₂: Ai eu concordo com o aborto.

Professor: É? Mesmo sabendo que isso poderia ser para a religião um fato proibido, como é que fica? Mesmo assim?

A₂: Em caso de estupro não?

Então ta, tentem colocar só algumas idéias no papel, só pra gente discutir depois no grande grupo.

GRUPO 2

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não deve-se abortar ou em que casos se abortaria?

A₁: Eu acho que se for por estupro, eu acho que até deveria porque até a criança ficaria encabulada de ter um pai que estuprou, que está na cadeia, mais se ela tem consciência de que pode ficar grávida, não.

A₂: Se a pessoa fez sexo porque queria, tem que sofrer as conseqüências se ficar grávida. Pois devia ter tomado anticoncepcionais, vacina, usar camisinha.

A₃: Eu acho que se ela teve e não tem condições de cuidar, deve-se dá pra alguém, levar para um orfanato.

A₄: Também acho que se ela tinha noção do que estava fazendo então depois teria de assumir o filho.

Professor: E no caso de doença, a mãe está grávida é uma gravidez de risco, mesmo assim mantém-se a gravidez ou se tira a criança?

A₂: Dependendo da gravidade da situação. Mas o problema iria ficar na criança ou pra mãe?

Professor: Pode ser risco pra ela ou pode ser que a criança esteja sem cérebro, por exemplo.

A₂: É melhor tirar porque depois a criança sofre.

Professor: A criança sofre?

A₂: É, ela pode até sofrer, mas ela não tem culpa de ter nascido assim.

Professor: Como fica a questão da lei, da moral religiosa?

A₄: Eu acho que não deve ser contra o aborto, dependendo do caso a igreja devia separar estes casos, porque acham errado abortar

GRUPO 3

Professor: A respeito do que o texto coloca sobre o aborto, qual a opinião de vocês? Deve-se abortar, não se deve abortar ou em que casos se abortaria?

A₁: Eu acho que depende muito e tem muitos casos, por exemplo, se uma mulher foi estuprada, alguma coisa assim, e ela decidir que não quer ter o filho, daí ta certo, não adianta. Um vai lá, usa camisinha, pode usar preservativo, não usar e depois não querer ter o filho, acho que isto está errado.

A₂: Mas tem também a Igreja, que aí só Deus pode dar e tirar a vida, aí se o cara fizer o aborto ele ta tirando a vida de outra pessoa que vai nascer, aí vai alguém na vida, dependendo do outro para sobreviver.

Professor: O fato de a mulher estar doente, estar grávida e é uma gravidez de risco, ou vai nascer uma criança doente, vai nascer sem cérebro, vai nascer com síndrome de Down?

A₂: Mesmo assim deveria deixar nascer porque nós nascemos sem esse problema por sorte e cada um pode nascer com esse problema e é lógico que nem todos.

Professor: Não seria perigoso nascer com problema, não teria importância a doença?

A₂: Não, acho que quem tem Síndrome de Down é uma doença que não é tão séria, ou coisa assim. Eu acho que não precisa abortar. Agora, quando tem uma doença muito grave, que a criança raramente vai sobreviver, vai ficar muito doente, muito limitada, aí não adianta.

Professor: Se tivesse que optar pela vida da mãe e a vida do filho?

A₃: Optaria pela do filho, porque a mãe já viveu muito tempo.

A₄: E também, tipo, aborto deveria ser proibido em qualquer situação, não deveria deixar, porque, mesmo depois de estuprada, então deixa nascer e dá pra adoção, que daí também poderia acontecer com cada um de nós aqui.

A₅: Esse negócio de síndrome de Down aí, dessas doenças que ele pode ter quando nascer, ele pode nascer com qualquer doença, eu acho que cada um e cada um e mesmo uma pessoa tendo um braço, não tendo, tendo uma mão maior e uma menor, eu acho que cada um é cada um. Eles não deixam de ser um ser humano, não deixam de ter sentimentos. E nós, como nascemos normais, nós temos que não ter nojo porque muita gente tem novo de pessoas doentes e tal, a gente tem que quando ver, ajudar, porque eles são gente que nem a gente, e a gente também poderia esperar pela ajuda dos outros.

A₆: E eu acho que cada um tem direito a vida. Ele, antes de nascer, eu acho que ele quer nascer, ele não está escolhendo pra morrer. A mãe não pode tirar a vida dele só

porque ela quer, ou porque vai deixar em dificuldade. Então que dê pra adoção. Ele não tem culpa de nada, ele é inocente.

GRUPO 4

Professor: Pra abortar você é contra ou a favor?

A₁: A favor, porque se a pessoa não tem condições financeiras pra sustentar a criança deve abortar, dar á alguém, ela teria que pensar antes de fazer.

Professor: A respeito do aborto?

A₂: Eu acho que se for um caso de estupro, acho que o aborto é bom.

Professor: Mas por que?

A₂: Porque se foi uma coisa que ela não quis, ele pode ser rejeitado.

Professor: E se fosse caso de doença, a mãe corre risco de vida ou o filho vai nascer sem cérebro?

A₂: Acho que não, daí não sou a favor, pode continuar vivo mais sem o problema mais continuar vivo, mas se ela é estuprada o negocio é que ela não quis, ali foi forçada a fazer ou ele pode ter tentado com o pai que nem conhece, o pai é um bandido daí.

Professor: Como é que fica, por exemplo, no caso de estupro? Para a moral religiosa não seria pecado tirar a criança, mesmo que ela seja fruto de um estupro?

A₃: Pecado até pode ser e o que é que tem. Quem é que não tem pecado? Todo mundo peca, mais daí é um vandalismo é uma coisa que ela quis é tudo é normal. Se a criança vai ser rejeitada, ela mesmo pode sei lá se dar uma revoltada, é porque daí o pai é um marginal e já foi feito de um erro, de um erro da mãe ser forçada.

GRUPO 5

Professor: A respeito do aborto a opinião de vocês, o que o texto coloca. Sim, Não e Por que?

A₁: Eu acho que não.

Professor: Não?

A₂: Porque, você matou uma pessoa inocente.

Professor: Mesmo um daqueles casos que a lei permite.

A₂: É, acho que se ela foi estuprada daí até acho que tem que pensar na mulher, mas não.

Professor: Se for causa de doença, a mãe está doente e corre risco ou a criança que está sendo gerada é uma criança que pode nascer sem cérebro, por exemplo.

A₃: Daí eu acho que até a mãe teria que fazer isso, se não a criança vai nascer com deficiência demais, pode ficar a vida inteira no fundo da cama, assim e não poder fazer nada. E na vida vai acabar sofrendo bastante, porque ela vai sofrer preconceito, problema que ela vai ter, pode até morrer também, não entende o que é o problema. Às vezes nem seja tanto assim a doença, ai também eu acho que ela deveria deixar a criança nascer em vez de abortar.

Professor: Mesmo que a lei permita, ainda assim não? E como fica a questão da moral religiosa seria pecado? Não é pecado abortar?

A₄: Acho que não, é opção da mulher, depende de qualquer religião, qualquer religião não liga isso.

A₅: Abortar por abortar porque ela fez com um cara é porque ela queria, não é porque ela não sabia fazer.

Professor: Estava com um namorado transou, não se cuidou?

A₅: É como uma pessoa que quis transar é pecado, agora se ela foi estuprada daí ela não vai se condenar por isso tudo.

GRUPO 5

Professor: Muito bem a respeito do texto qual a opinião de vocês. Abortar-se sim ou não, por que, que se aborta-se, por que não se aborta-se?

A₁: Ta eu acho que não deve abortar, porque de certa forma está tirando uma vida de uma pessoa e no caso de estupro é eu acho também que não deve abortar porque é independente de ter acontecido isso com a mulher ou com a menina a criança não tem culpa, aí eu concordo, mais sei lá eu ficaria com medo, eu ficaria.

Professor: Assustada?

A₁: É.

Professor: Ficaria na dúvida.

A₁: Ficaria, mesmo a igreja sendo contra, a lei sendo a favor eu não gosto e acho errado, mas se fosse comigo eu faria aborto.

Professor: No caso de que a mulher corre risco de vida ela está doente e é preciso tirar o feto pra continuar viva. Por quem você opta, opta pela sobrevivência da mãe ou da criança?

A₂: Da criança

Professor: Da criança?

A₂: Da criança, porque também a mulher já está doente e a criança tem muito mais chance de nascer do que a mulher.

Professor: Quando que a gente sabe que a criança vai nascer com alguma doença, com alguma anomalia, a síndrome de Down, por exemplo, ou que vai nascer sem cérebro que vai ter pouca oportunidade de ficar vivo depois de nascer, morrer logo depois.

A₃: Eu acho que ela tem, que a criança tem que ter a oportunidade de nascer, nem que seja pouca, mas que ela tenha a oportunidade de aproveitar aquele pouquinho da mãe dela, da família dela e tem uma chance dela sobreviver, isso teria que pensar.

Professor: Se dá pra escolher entre um dos dois, e a criança vai nascer defeituoso e ela já é normal daí deixa ela porque ela também vai ter outros filhos.

GRUPO 7

Professor: A respeito do tema aborto vocês leram o texto qual é a opinião?

A₁: É errado porque em vez de ficar matando uma vida a lei é proibida.

Professor: No caso de a mulher estar doente, a mulher está correndo risco de vida, deve-se tirar a criança?

A₂: Acho que deve porque se a mulher está doente o filho pode nascer com alguma doença e ela pode morrer no parto.

Professor: E se for um caso de estupro deve tirar?

A₃: Se a mulher, por exemplo, ficar com o neném, eu acho que ela poderia ficar com ele porque.

DEBATE:

Professor: Ficaram umas questões assim:

Existe aborto natural, existe o aborto provocado a nossa discussão é o seguinte em que circunstâncias seria ético, seria correto uma pessoa cometer aborto?

E na maioria dos grupos vocês falaram, é a mulher tem direito, a mulher deve, mas onde é que fica a responsabilidade do homem no caso de uma mulher que ficou grávida, está namorando e ficou grávida, claro que no estupro é uma situação diferente.

Mas onde fica então a responsabilidade do homem?

A₁: Se a mulher fica grávida é porque quer.

Professor: A mulher ficou grávida por que quer?

A₃: Tem responsabilidade do homem também do homem e da mulher. Eu acho que ele deveria ajudar ela na decisão.

A₄: A responsabilidade tem que ser dos dois porque eles poderiam ter usado algum preservativo e se eles não usaram, vão ter que arcar com as conseqüências.

A₅: Os métodos que eles tem hoje, a pílula do outro dia, camisinha, anticoncepcionais só fica grávida quem que.

A₆: Depois que fez não pode se arrepender, eles deviam ter pensado antes de fazer alguma coisa.

A₇: Se aconteceu eles não devem abortar, os dois devem cuidar da criança.

A₈: As pessoas hoje têm muitas informações sobre os métodos anticoncepcionais, sabem que existe a pílula do outro dia como disse o A₃, comprimido anticoncepcional, existe o preservativo, mas porque será em meio a tanta informação as pessoas continuam, engravidando tanto na adolescência.

A₉: As pessoas não têm informações certas.

Professor: Desinformação é o caso então, mas e as pessoas que são informadas.

A₁₀: Há uma discussão de alguns homens não querem transar usando camisinha porque isso diminui o prazer, então prometem que vão interromper o carpo, seja que vão é terminar a relação antes do orgasmo na tentativa de evitar uma gravidez, mas acabam não cumprindo isso e com muita freqüência pode acontecer daí uma gravidez.

Professor: Como é que fica isso?

A₉: As mulheres que não tem cabeça, pra elas o certo é fazer isso.

A₁₁: É que na adolescência as pessoas não querem usar camisinha.

A₁₂: O importante é o prazer não importa se isso pode gerar uma vida?

A₁₃: É só quando acontece é que começa a se preocupar.

A₁₄: Assim como de maior prazer é o orgasmo sem camisinha, foi feita uma camisinha com umas bolinhas que aí aumenta o prazer da mulher.

A₁₅: Se a mulher vai numa festa e ela não trouxe camisinha, de repente ela até trouxe camisinha mais ela não tomou a pílula anticoncepcional, vai lá transa com um cara e a camisinha fura daí.

Professor: E como fica a hipótese de romper a camisinha.

A₈: Daí existe pílulas pra tomar no outro dia, daí não dá nada.

Professor: Como fica a questão legal, o aborto deveria ser legalizado?

A₁₆: Não. Se nós legalizarmos o aborto pode ocorrer de as pessoas procurarem sempre o aborto como forma de irresponsabilidade e não quer nem saber. Ah eu transei e engravidei, mas pode abortar, vão lá e abortam.

A₁₇: É e daí quando eles tivessem legalizado o aborto daí nós poderíamos nos cuidar das doenças.

A₁₃: Vai virar uma irresponsabilidade total, porque ninguém iria mais usar camisinha.

A₆: Porque que os laboratórios não fabricam os remédios que fez o aborto na própria casa? Seria legal a gente ter um remédio como pra dor de cabeça e ter um remédio pra abortar.

Professor: E quanto ao risco pra saúde, vocês estudaram ai em ciências os riscos que pode ter o aborto pra saúde da mulher, algumas podem se tornar estéreis, ficam deprimidas, podem machucar inferiormente.

A₁₈: Se for fazer vestibular, fazer uma faculdade vai atrapalhar a vida dela porque ela ficou grávida.

A₁₉: A gente tem que, a gente tem que lembrar que sexo ele tem prazer, mas também tem responsabilidade, é importante segundo as pessoas tem direito a ter vida sexual ativa, mas só que ela tem responsabilidade.

A₂₀: Na adolescência, uma vez uma mulher tava grávida, ela pegou uma agulha de tricô grandona, empurrou pela vagina. Perfurou o útero.

Professor: No caso que o **A₂₀** colocou uma mulher fez aborto com uma agulha de tricô, coloca pela vagina e fura lá, provoca uma hemorragia e acaba acontecendo ao aborto.

A₂₁: Tem alguns casos de hemorragia que a gravidez fica normal, solta bastante mais é normal.

Professor: Então gente, resumindo.

Olha só pra fechar a idéia.

Por mais que a gente tenha muita coisa pra discutir ainda, a gente sabe que alguns países o aborto é uma coisa legalizada. No nosso país onde a cultura é cristã, por mais que nem todas as pessoas sejam cristãs, mais dá uma idéia do que vocês falaram entre os grupos de que a vida é uma espécie de coisa sagrada, Deus dá e Deus tira, embora nem todos sejamos cristãos podemos ser de outras condições religiosas de qualquer forma existe em nós consciência de que a vida é uma coisa preciosa demais pra se tocar, com certeza o tema aborto ele não se esgota aqui. Tem inúmeras questões, por exemplo, o que o Arthur colocou a pouco, alguém tá na universidade e não quer parar o seu curso porque engravidou e aí, vai tirar a criança.

O importante é a gente perceber o seguinte essa discussão ela tem que levar a seguinte consciência o que vocês falaram, tentar evitar ao máximo possível uma gravidez num momento indesejado, agora se houver uma gravidez aí tem que assumir sua responsabilidade, todo mundo sabe que de uma relação sexual pode gerar uma vida e essa vida gerada não optou por ser gerada.

A gente não pode brincar com uma vida, porque a gente quis obter um momento de prazer, que são importantes, que são bons, o perigo com a vida, você acabar com a vida de alguém de uma forma irresponsável e tanto quanto tenha sido o ato, não é verdade.

Este trabalho foi digitado conforme o
Modelo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.