

2.

O AGIR COMUNICATIVO

Antes de discorrer sobre a teoria do agir comunicativo, de Habermas, acredito relevante situar o leitor em relação ao conceito de racionalidade, inerente a essa teoria e que nos guiará quase naturalmente às explicações sobre ela. Além disso, essa demarcação será útil também no sentido de demonstrar a importância da teoria do agir comunicativo – doravante TAC – para o campo da Educação.

2.1.

O conceito de racionalidade

A formação de sujeitos racionais sempre foi um ponto central para a educação. A escola, fortemente vinculada ao projeto de modernidade, vê sua ação baseada e fundamentada na racionalidade e no princípio da subjetividade. Logo, o conteúdo normativo da educação e a justificação para a formação do sujeito e sua pretendida emancipação seriam compostos pelos discursos sobre a racionalidade (HERMANN, 1996, p. 17). Cabe, assim, mencionar aqui três olhares diferentes sobre a razão, chegando, por meio deles, ao que entenderemos por racionalidade neste trabalho. Seriam eles: o projeto baconiano-cartesiano, a racionalidade de Kant e o caráter histórico-social da razão na tradição hegeliana-marxista.

Vivendo na época das grandes invenções e descobertas, Bacon ficou conhecido por ser o filósofo da ciência empírica e moderna que transformou o conhecimento em um meio para atingir certos propósitos. Assim, o conhecimento deixava de ser o elemento central da cultura que poderia dar uma sensação de honra e liberdade ao homem como o havia sido desde Aristóteles e seus seguidores – que naquele momento não era compreendido enquanto sujeito no sentido como o vemos hoje -, para se tornar utilitarista (HIRSCHBERGER, 1980, p. 50).

Bacon, com o seu empirismo, lança os fundamentos da ciência moderna, acreditando que o homem poderá, através dela, chegar a resolver seus problemas de

provimento e de controle, provendo os recursos necessários para sua sobrevivência e planejando procedimentos adequados para a manipulação da natureza e a organização racional e participativa da sociedade. O instrumental universal desse controle e planejamento seria a razão, elemento comum a toda a espécie humana. (MÜHL, 1999, p. 76)

‘Saber é poder’ e o homem sabe quando interroga, observa a natureza. Os instrumentos fornecidos pela lógica tradicional aristotélica não permitiam que o homem dominasse o mundo. Para dominá-lo e ter uma ação direta sobre ele seria preciso uma determinada forma de representação; ou seja, o caminho da indução e da experimentação aparecia como sendo adequado aos interesses em questão. (HERMANN, 1996, p. 18).

Assim, a dominação dos fenômenos da natureza por meio do experimentalismo nos levou ao grande avanço tecnológico que conhecemos hoje em dia e com o qual, ao que tudo indica, temos, ainda, algumas dificuldades de lidar. Ainda segundo Mühl (1999), vemos que parte da dificuldade aportada pelo conhecimento gerado com a finalidade única de resolver problemas práticos são os efeitos inesperados que esse avanço tecnológico causa, gerando – entre outros – desigualdades sociais. Por outro lado, René Descartes, apontando para um dos pontos cegos da teoria de Bacon, nos mostra que não é apenas a interpretação da natureza que interessa; a validade do conhecer também deve ser tematizada. É assim que o sujeito passa a ter um papel no conceito de racionalidade – ainda que não o considerarei aqui como corrente.

O pensamento é o ponto de partida da verdade, o seu critério supremo. Assim a racionalidade traz as bases do pensamento moderno com a exigência da subjetividade. Sendo a matemática o modelo do conhecimento, o método é a dedução e a verdade dependerá da investigação racional. (HERMANN, 1996, p. 18).

No entanto, “a base da racionalidade é a condição humana colocada sob suspeita quanto à sua possibilidade de conhecer” (MÜHL, 1999, p. 78). O método cartesiano “inicia com a dúvida, desenvolve-se pela separação e análise e encerra-se com a síntese e o ordenamento claro e distinto das ideias ou dos conceitos. Esse deve ser o processo permanente e inconcluso da construção do conhecimento humano” (idem). Mostrando que os princípios fundamentais da racionalidade são a autonomia e a reflexividade, Descartes cria um marco em relação ao conceito; a subjetividade sobre a qual ele discorre, por sua vez, é que tira o indivíduo das suas amarras socioculturais, fazendo-o ser um sujeito não localizado historicamente.

Evidentemente, essa subjetividade não é, pelo menos no quadro desta dissertação, aceitável.

Criando a impressão de que tudo pode ser explicado e conduzir à verdade, o projeto baconiano-cartesiano nos acompanha desde a modernidade – convivendo, na nossa era, com uma porção de outros. Nesse meio tempo, a possibilidade da razão de enunciar verdades universais – e assim supostamente dar força à emancipação do sujeito, libertando-o de mitos e forças mágicas não controláveis pela razão – deu apoio ao surgimento do Iluminismo – com o qual a teoria pedagógica está relacionada – mas nem por isso deixou de substituir os mitos que combatia pelo mito da objetividade.

Se por um lado a racionalidade teria possibilidades de normatizar a educação através de um caráter emancipatório, “a razão, enquanto cálculo estratégico de ações e previsibilidade, tem tido supremacia sobre os conteúdos éticos e de liberdade” (HERMANN, 1996, p. 19). Citando Habermas, Hermann nos mostra que, de mãos dadas com o conceito de racionalidade até aqui descrito, a educação enfrenta uma crise, já que não se trata, nela, de apenas considerar “a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto” (HABERMAS apud HERMANN, 1996 p. 20). Ao descrever o que seria a crise da modernidade para Habermas, Mühl, por sua vez, nos mostra que são as determinações sistêmicas (ocupando o lugar de razões inerentes a intersubjetividades linguísticas) que provocam a destruição da organização comunicativa, causando uma grande crise de motivação e legitimação (1999, p. 51). Ele não relaciona essa crise especificamente à educação, mas acredito ser possível supor que é justamente o fato de a razão baconiana-cartesiana ser a mais considerada na educação escolar que coloca a educação em xeque em relação àquilo que ela deve ter como resultado.

Não pretendo discorrer sobre esse tema tão vasto neste ponto; no entanto, é a crítica que Habermas fará a uma razão “unívoca” que nos leva a descrever as contribuições de Kant para este seu conceito de racionalidade. Para entender como a racionalidade dá base à educação, é preciso reconhecer o papel que ela assumiu no desenvolvimento da primeira, relacionando-a ao empirismo.

Se as contribuições de Bacon e Descartes tomaram um rumo demasiado utilitarista e objetivista, Kant procurou mostrar que, existindo uma capacidade originária da razão, o sujeito impõe ao mundo a sua própria forma de

compreensão. Em Dalbosco (2011, p. 47), lemos que Kant, ao propor uma nova maneira de encarar a racionalidade, propõe uma analogia com a revolução copernicana. Assim como Copérnico tinha feito o espectador girar em torno dos astros que observava, ele coloca a razão no centro, fazendo os objetos serem por ela determinados. “Ora, na medida em que se mostra que a razão possui a capacidade de determinar os objetos de modo *a priori*, com isso ganha força também a ideia de que o próprio sujeito é capaz de constituir o mundo de uma experiência possível” (idem).

Em outros termos, o sujeito transcendental¹⁷ tem a força para constituir o mundo de uma experiência possível. Com isso, a filosofia transcendental legitima-se como teoria da constituição da experiência possível. (HOSSENFELDER apud DALBOSCO, 2011, p. 47)

Assim, o problema principal passa a ser a demonstração das condições transcendentais da subjetividade e sua fundamentação. A sensibilidade – isto é, a nossa apercepção direta do mundo exterior através de tempo e espaço (formas puras da intuição) –, e o entendimento, com seus conceitos puros e as suas categorias¹⁸, são apresentados como as faculdades transcendentais do conhecimento (idem, p. 52): juntos são capazes de transformar o fenômeno em objeto de conhecimento.

Impedido, porém, de recorrer à experiência (objetiva) para fundamentar as condições da razão (metafísica), o que tiraria a sua autonomia, Kant dá ênfase ao princípio de subjetividade que justificará a ação pedagógica: o sujeito é capaz de chegar à sua própria humanização através da ação racional, mais precisamente através da razão prática – a moral (HERMANN, 1996, p. 20). Em seu tratado *Sobre a Pedagogia*, Kant, através de exemplos cotidianos, mostra como esse processo de saída da “menoridade autocolpada” deve ser motivado e fomentado pelos pais e adultos que participam da formação de uma criança. Ao comparar o humano ao animal, ele destaca o fato de o humano não agir por instinto: “Ele não

¹⁷ Sobre este termo que doravante se repetirá de maneira constante em meu texto acredito relevante fazer o mesmo esclarecimento realizado por Dalbosco ao discorrer sobre a natureza transcendental do método em Kant: “... transcendental não é o mesmo que transcendente, e nessa diferença repousa o próprio esforço dele [Kant] em se distanciar tanto da metafísica tradicional como da teologia...” (2011, p. 49). Para Kant, o transcendental não diz respeito nem à diferenciação entre sensível e inteligível nem ao plano superior em que Deus se encontra; para ele, o transcendente é justamente aquilo que está “aquém” da experiência, algo que tem a ver com a forma como conhecemos os objetos.

¹⁸ As categorias são as de quantidade (unidade, pluralidade, totalidade), qualidade (realidade, negação, limitação), relação (substância, causalidade, comunidade) e modalidade (possibilidade, existência e necessidade).

tem instinto e precisa fazer seu próprio plano de comportamento. Como, no entanto, ele não é capaz, desde já, de fazê-lo – já que chega ao mundo cru – devem os outros por ele fazê-lo.¹⁹” (KANT, 2012, p. 2).

Ele enfatiza também a íntima relação entre o pendor do humano à liberdade e à necessidade de disciplinamento, frisando que só é possível desenvolver os “gérmenes” do *bem* que portamos em nós através da moralidade (KANT, 2012, p. 5). Assim, a razão (pura) prática, voltada às questões morais, é orientada para a liberdade, tornando-se fundamento de todas as ações políticas, sociais e culturais (HERMANN, 1996, p. 21). Dalbosco justifica essa relação entre a razão prática e o conceito de liberdade considerando que Kant encarou a questão como um dos conflitos aparentemente inconciliáveis entre nossas ideias e a natureza, resolvendo-a

pela teoria do duplo ponto de vista, isto é, pela ideia de que ao ser humano compete, graças a sua potencialidade racional, adotar tanto o ponto de vista empírico como o inteligível, e, quando adota este último, sua ação pode fazer diferença significativa nos eventos do mundo. (2011, p. 63)

É isso que diferencia o conceito kantiano de racionalidade daqueles que o precederam: ele não é somente dedutivo e manipulador dos objetos, mas sim expressão da busca de liberdade e ética do sujeito. Ao diferenciar a razão (pura) prática da razão (pura) teórica, Kant uma nova maneira de encarar o seu humano nas suas possibilidades, obrigações e motivações para a ação. Nesse sentido, ele se assemelha inclusive a uma tendência contemporânea na educação: a substituição de *métodos* rígidos e com procedimentos fechado por *princípios* que permitem a autonomia de cada sujeito, no caso da educação de professores e alunos.

(...) a razão não pode viver permanentemente na dúvida, já que cairia em desespero e, para romper com o questionamento frequente, ela recorre aos princípios. Isso caracteriza (...) a natureza do saber metafísico (...) como investigação dos princípios últimos daquilo que existe, como fundamento da experiência residindo além do toda experiência em si. (DALBOSCO, 2011, p. 51)

Considero importante ressaltar aqui um trecho em que, a despeito de sua noção de racionalidade ser individual, Kant aponta para a necessidade de pensarmos a educação para um coletivo:

¹⁹ No original: “Er hat keinen Instinct und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu thun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es Andere für ihn tun“

Um princípio da arte da educação que deve ser considerado principalmente por aqueles que fazem planos de educar é que as crianças devem ser educadas de acordo não com os melhores padrões atuais, mas sim com o que o humano pode prestar de melhor no futuro. Elas devem ser educadas para as determinações da humanidade.²⁰ (KANT, 2012, p. 6)

Assim como para Kant, para Hegel a razão nos permite existir e agir no mundo conscientes de nós mesmos. A diferença é que, enquanto Kant diferencia o entendimento – que permite conhecer as coisas da realidade objetiva, sobre a qual não podemos agir – da razão – que nos vê na nossa ação transformadora, afirmando um dualismo entre liberdade e natureza –, Hegel rejeita a dualidade sujeito-objeto, identificando essas duas instâncias (HERMANN, 1996, p. 21). “Tal subjetividade, em Hegel, não conecta a sua constituição com a reflexão de um eu solitário sobre si mesmo, mas a concebe a partir da unificação comunicativa de sujeitos opostos” (MÜHL, 1999, p. 82). A razão hegeliana se realiza na história, por meio dos movimentos dialéticos de tese, antítese e síntese, progredindo para a liberdade. O universal e o particular andam de mãos dadas, alimentando-se mutuamente.

A razão, enquanto princípio unificador, torna-se efetiva nas determinações e nas diferentes mediações do processo educativo. Cada particular realiza em si o universal. E, ao mesmo tempo em que tudo é universal, é na singularidade de cada um que se realiza a racionalidade do ser. (HERMANN, 1996, p. 22)

Assim sendo, a efetividade da prática dos homens passa pela ética: se antes as relações entre os homens eram baseadas na autoridade externa proveniente da religião, agora elas são estabelecidas através da razão universal, uma mistura entre procedimentos de raciocínio subjetivos e a ordem das coisas no mundo objetivo. E uma vez que a história assume papel importante em Hegel, a modernidade se vê vinculada à consciência do sujeito e, por consequência, à racionalidade.

Ao trazer à tona o princípio da subjetividade, a modernidade expressa sua fé no sujeito com capacidade de reflexão, que conquista sua autonomia e liberdade. A ideia do sujeito autônomo surge, portanto, com a modernidade e sua fé na razão. Tem-se, assim, uma razão apoiada no princípio de subjetividade e, como autoconsciência, é capaz de construir toda a verdade. (HERMANN, 1996, p. 24)

Baseando-se em Kant, Hegel percebe que é no plano da reflexão transcendental que o princípio da subjetividade apresenta-se livre e autônomo para julgar e decidir acerca de questões suscitadas pelas esferas do saber teórico, do saber prático e do saber estético. Diferentemente, porém, de Kant – cuja subjetividade é formal e

²⁰ No original: “Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht nur dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und derem ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden”

imóvel e cujo aparato categorial é fixo e igual em todo o ser racional –, Hegel concebe um sistema em que o sujeito é vivo e dinâmico, que vai se construindo historicamente e cujo aparato racional se constitui livre e substancialmente no tempo. (MÜHL, 1999, p. 81)

Tendo visto como a modernidade e sua concepção de racionalidade nos guiam à educação enquanto formadora de sujeitos racionais capazes de autonomia e reflexividade, podemos nos voltar aos pontos de confluência entre Kant e Habermas. Eles nos ajudarão a entender de onde parte a TAC e de que maneira ela pode ser um instrumento relevante no ensino de línguas estrangeiras no nosso contexto atual.

Em “*Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*”²¹ (2001), Habermas se propõe a descrever as origens do que chama de razão comunicativa. Para isso, traça pontos de confluência com os autores que lhe deram base para a formulação desse conceito. Dentre eles está Kant, de cuja teoria advém, de certo modo, a maneira como Habermas estrutura seu pensamento. Habermas ressalta que a criação de analogias não é o suficiente para “traduzir” ideias regulativas transcendentais kantianas da razão pura à linguagem da pragmática formal; em sua transformação, os pares contrastivos de Kant perdem a nitidez, uma vez que a destranscendentalização significa uma intervenção profunda na estrutura de todo seu pensamento (2001, p. 14). Vale lembrar que as ideias regulativas, a partir das quais Habermas vai trabalhar, são as noções que limitam o uso da razão pura em campos que não são da experiência.

Essa ampliação ficaria assegurada, primeiramente, pela própria significação técnica que o termo ideia (*Idee*) recebe, o qual Kant define como tudo aquilo que não possui um objeto congruente na experiência. Neste sentido, as ideias da razão pura abrangem tudo aquilo que está fora do vínculo entre intuição e conceito e, portanto, que vai além do âmbito da experiência. Rigorosamente falando, as ideias não podem ser objetos de conhecimento, mas sim de pensamento. (DALBOSCO, 2011, p. 55)

De qualquer maneira, Habermas traça os paralelos sobre os quais vai discorrer da seguinte maneira (idem, p. 13):

- a. A “ideia cosmológica da unidade do mundo” em relação à suposição pragmática de um mundo objetivo comum;
- b. A “ideia de liberdade” enquanto postulado da razão prática em relação à suposição pragmática de atores aos quais a racionalidade é acreditada;

²¹ Lançado no mercado brasileiro sob o nome de “Agir comunicativo e razão destranscendentalizada” em 2002.

- c. O movimento totalizante da razão, que enquanto “capacidade das ideias” transcende tudo que é condicional ao posto de incondicional, em relação à incondicionalidade das pretensões de validade proferidas no agir comunicativo;
- d. A razão como “capacidade dos princípios”, que assume o papel de “supremo tribunal dos direitos e pretensões”, em relação ao discurso racional como possível justificativa perante o fórum incontornável.

Como é possível notar, inclusive pelos termos kantianos, não se trata aqui de paralelos com as condições de possibilidade, isto é, os princípios que fundamentam a razão pura; trata-se justamente daqueles pontos em que, na teoria de Kant, metafísica e experiência sensível entram em conflito, como, por exemplo na questão sobre a existência de deus ou, como vimos acima, sobre a possibilidade de liberdade. Traçando esses paralelos, Habermas se propõe elucidar o contexto de surgimento da sua racionalidade comunicativa. Os paralelos com as ideias de Kant seriam os pressupostos pragmáticos para a existência de uma comunicação, já que sem um sistema de referências não é possível estabelecer conexões, sem pressuposições de racionalidade não é possível entender ou não entender os participantes na comunicação etc. (HABERMAS, 2001, p. 13).

Para além de estabelecer os pressupostos pragmáticos para a existência de comunicação – e é isso que nos interessa – Habermas faz uma análise da pragmática da comunicação, procurando elementos universais para possibilitar um resgate da “experiência esquecida de reflexão” (HABERMAS apud BANNELL, 2006, p. 52), chegando à “condição da possibilidade de uma reflexão crítica e a construção do conhecimento em todos os domínios da vida, incluindo as esferas moral-prática e estética” (idem). Ao englobar na sua análise da razão tanto a parte teórica quanto a prática, ele “recupera a unidade da razão, mas uma razão fraca em comparação com a concepção de razão desenvolvida pelo pensamento iluminista” (idem).

Logo, ao entrarmos na temática da TAC, estaremos partindo de outro paralelo que Habermas estabelece com a teoria kantiana: assim como partiu da estrutura de ideias de Kant para descrever os pressupostos pragmáticos da comunicação, ele parte das condições de possibilidade da experiência para estabelecer uma analogia com as possibilidades de uso da linguagem na comunicação.

Acredito que, de maneira bastante sintética, seja possível afirmar que o que Habermas procura fazer através dessas aproximações é justamente diminuir o abismo que existe entre o mundo objetivo e o que Kant chamaria de mundo interior, destranscendentalizando as estruturas que Kant construiu para explicar a maneira como funciona nossa cognição. Habermas trouxe tudo aquilo que em Kant é extramundo – o *a priori* – para um terreno mundano, o da linguagem. O interessante é que, como afirma Mühl, a destranscendentalização não chega nunca a ser completa (MÜHL, 1999, p. 12) – na realidade ele fala de disposições quase-transcendentais. Assim, a razão comunicativa é, na verdade, uma tendência²², um ideal que nos leva a aproximar, cada vez mais, em processos coletivos, nossas representações da realidade objetiva.

2.2.

Agir comunicativo (razão) versus agir estratégico (poder)

Uma entrada menos sofisticada, porém não menos clara, na TAC, pode ser buscada em suas questões básicas. O que são os seres humanos e do que eles são capazes ao seguir sua razão? A TAC procura uma resposta para tais questões, que envolvem temas como o conhecimento, a ação, o discurso, a inclusão na sociedade e sua transformação. Assim, grosso modo, ao partir das ideias kantianas acima mencionadas, Habermas procura destranscendentalizar o sujeito, diminuindo o hiato entre as condições de possibilidade do conhecimento e o próprio (Kant) para uma pequena lacuna *quase-transcendental* (MÜHL, 1999, p. 12; HABERMAS, 2001, p. 22).

Esta explicação preliminar não deve ser encarada como relevante do ponto de vista teórico, mas sim como uma demarcação de território, uma indicação para o leitor juntar as peças que se seguirão. Uma vez que na minha própria trajetória de leituras habermasianas algumas vezes me perdi nos labirintos que este autor

²² “O conceito de razão comunicativa foi desenvolvido por Habermas numa tentativa de encontrar uma concepção de razão situada historicamente – como algo “concretizado na história, sociedade, corpo e linguagem” (HABERMAS, 1985/1987, p. 172) –, mas que ao mesmo tempo, distancia-se das contingências históricas para criticá-las. Por isso, a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade.” (BANNELL, 2006, p. 51)

cria com seus textos, acredito interessante poupar idas e vindas desnecessárias ao leitor que procure uma primeira aproximação.

Retomando os objetivos a que a TAC se propõe, Hermann menciona os três propósitos de Habermas a esse trabalho: a TAC deve ser “um conceito de racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão; um conceito de sociedade que articule o mundo da vida e o mundo do sistema e uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais” (HABERMAS apud HERMANN, 1996, p. 57). Acredito que começar pelo conceito de racionalidade seja bastante apropriado, uma vez que isso nos permite partir do ponto onde paramos na seção anterior.

Como vimos, Habermas traça alguns paralelos com aspectos da racionalidade kantiana, procurando, tanto quanto possível, destranscendentalizar o sujeito e sua racionalidade. Não é apenas com as teorias desse filósofo, porém, que Habermas conflui. Outro autor com forte influência sobre a construção da TAC é Max Weber, que – em linhas gerais – culpa a forte racionalização da sociedade pela anomia que a domina desde a modernidade (HERMANN, 1996, p. 62).

Como é bem conhecido, Weber analisou o processo de racionalização das sociedades ocidentais, em dois processos principais: o *desencantamento* do mundo, processo que ele considerou positivo (...); e um subsequente *processo de racionalização das estruturas* e das ações social, política e econômica (...). A partir dessa análise da racionalização da sociedade, Weber diagnosticou as patologias desse processo, principalmente como a modernidade se tornou uma “jaula de ferro” pela dominância da racionalidade instrumental com a conseqüente transformação do pensamento e da cultura em operações pautadas somente nos critérios de eficiência e sucesso. (BANNELL, 2006, p. 23)

Assim, na teoria de Weber, a racionalidade “exacerbada” tem como consequência o afastamento da ética e dos valores. Bannell menciona que Weber teria chegado a diferenciar *Zweckrationalität* (ação racional orientada a fins) de *Wertrationalität* (ação racional orientada a valores), mas privilegiado a primeira no seu diagnóstico da modernidade “como o único que tem efeitos estruturais nas instituições e formas de ação social modernas” (idem).

Tendo em vista a trajetória do conceito de racionalidade, penso ser fácil associar esse pensamento a uma compreensão mais cartesiana do que seria a razão, como se ela servisse apenas à finalidade de dominar a natureza e potencializar lucros. Habermas faz frente a essa noção negativa, mostrando que

essas duas “faces” da racionalidade não são fases distintas de um desenvolvimento das sociedades ocidentais, mas sim aspectos dela que coexistem na sociedade, entrando em ação em momentos diferentes (idem, p. 24). O nosso autor considerará essa divisão que Weber fez e à qual deu pouca atenção para estabelecer sobre ela uma teoria dualista da sociedade, “dividida entre o mundo da vida e os subsistemas econômico e administrativo, a partir da qual (...) desenvolverá sua análise das patologias das sociedades modernas” (idem, p. 26). Falaremos desses dois “mundos” mais adiante, mas podemos nos apoiar nessa terminologia para nos aproximar do que Habermas chama de *racionalidade instrumental* e de *racionalidade comunicativa*.

O mundo da vida seria o ambiente em que o sujeito “... reciprocamente coloca a pretensão de que suas declarações se adéquem ao mundo (objetivo, social ou subjetivo), onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo” (HABERMAS apud BANNELL, 2006, p. 27). Logo, seria o ambiente em que razão comunicativa domina, possibilitando, através de coordenação intersubjetiva, a transmissão de cultura, a socialização e mesmo a transformação dentro das sociedades, através da busca de entendimento mútuo para a coordenação da ação social. Nos subsistemas econômico e administrativo, por sua vez, imperaria a razão instrumental, guiando o sujeito para a satisfação de objetivos imediatos mesmo contra a vontade da sociedade. Mas como é que essas formas da razão se traduzem em ações? Primeiramente vale destacar o que Habermas considera enquanto ação em seu trabalho:

“Certamente, a um nível mais geral, *todas* as ações, linguísticas ou não linguísticas, podem ser vistas como atividades orientadas para um objetivo. No entanto, mal queiramos estabelecer uma diferença entre a *ação orientada para o entendimento* e a *atividade propositada*, teremos de ter em conta o fato de o jogo da linguagem teleológica em que os participantes tentam alcançar objetivos, obtêm sucesso e produzem resultados assumir um significado diferente na teoria da linguagem relativamente ao da teoria da ação – os mesmo conceitos básicos são interpretados de formas diferentes.” (HABERMAS, 2002, p. 106).

Em “Ações, atos de fala, interações linguisticamente mediadas e o mundo da vida”, capítulo original da obra *Pensamento Pós-metafísico*, com original de 1988, Habermas se concentra nas ações linguísticas para construir uma teoria crítica da sociedade sem, no entanto, recair em pessimismo. Enquanto Horckheimer, Adorno e Marcuse e outros descrevem a perda da capacidade de

objetivação do mundo por parte do homem, evidenciando um esgotamento do projeto iluminista, Habermas insiste em que não é a razão que está em crise, e sim o uso reducionista que se fez dela nos últimos séculos (OLIVEIRA, apud BOUFLEUER, 1997, p. 13).

Para Boufleuer (1997, p. 25), que descreve de maneira exemplarmente didática, cada tipo de ação – na teoria habermasiana – está associada a um modelo de racionalidade: as relações com a natureza (que são de conhecimento e domínio, muito de acordo com o que vimos acima) nos levam à ação estratégica; as relações com os outros homens (as interações simbolicamente mediadas), ao agir comunicativo. Mas do que se trata cada um deles?

A autonomia da razão, conceito tão caro para Kant, exige um alto preço, pois a autonomização da razão implica a imposição de um modelo de racionalidade ao qual deve subordinar-se todo o conhecimento. Com isso, a autonomia da razão acaba tornando-se uma força homogeneizadora que pressiona a incorporação de novos conteúdos ao modelo formal da racionalidade, a qual permanece invariável em sua estrutura geral. Mesmo sem intenção, Kant fornece elementos que irão provocar o surgimento do dogmatismo positivista. Habermas denuncia esse fato quando descreve de que forma a visão solipsista da razão prática de Kant valida as leis morais, dando origem ao agir estratégico. (MÜHL, 1999, p. 80)

A ação estratégica, fundamentada na razão estratégica, é inerente aos subsistemas econômico e administrativo, mas pode também contaminar áreas do mundo da vida. Ela se dá quando um agente consegue manipular o mundo de acordo com as suas vontades, convencendo outros agentes de que suas crenças são verdadeiras, alinhadas com aquilo que de fato existe no mundo. Nesse tipo de ação, não há reflexão sobre a realidade nem sobre os efeitos que a manipulação causada no mundo pode ter sobre outros agentes. É uma ação instrumental e, por último, “abre a possibilidade de aprendizado, no plano cognitivo, de percepções e crenças mais alinhadas com a realidade” (BANNELL, 2006, p. 43). Em relação à linguagem, Habermas estabelece um paralelo com a teoria dos atos de fala de Austin e Searle, associando o modo da ação estratégica aos atos de falar perlocutório – aqueles que têm por objetivo causar um efeito²³.

Entre a ação estratégica e o agir comunicativo existem, ainda, duas formas de ação que tratam de funções diferentes da linguagem. Há, por um lado, a ação

²³ Habermas dá como exemplo a seguinte situação: um moço A pede a outro B certa quantia de dinheiro (ato ilocutório₁) e o moço B aceita (ato ilocutório₂). O moço B dá a quantia de dinheiro ao moço A (ato perlocutório₁) e com isso deixa a mulher do moço A mais feliz (ato perlocutório₂). O segundo tipo de ato perlocutório não tem ligação direta com os atos ilocutórios que levaram ao primeiro ato perlocutório. É esse tipo de ato de fala – o segundo – que o nosso autor associa à ação estratégica.

normativa, que pressupõe certo estado das coisas e o mundo social, onde um contexto normativo determina quais normas valem para os agentes que as consideram e conseqüentemente que relações interpessoais são legítimas. Ao ter de lidar com esses dois mundos, este tipo de ação inclui um movimento reflexivo do agente, que precisa estabelecer ligações entre o mundo das coisas e as normas. A possibilidade de aprendizado que esse modelo abre é mais profunda, uma vez que – ao entrar em situações-problema – o agentes podem questionar se as normas que consideraram, até esse momento, válidas, continuam a sê-lo (idem).

Por outro, há também a ação dramática, que levaria em conta o mundo subjetivo do agente. Uma vez que “o critério de avaliação é a coerência entre os desejos e sentimentos expressados pelo agente e os padrões de valor compartilhados na sua cultura” (idem, p. 45), o aprendizado neste modo da ação seria possível por meio do

ajuste de nossos desejos e sentimentos aos padrões de valor da nossa cultura; pelo ajuste entre as maneiras de expressar esses aspectos de nossa natureza interior e as experiências internas que temos de fato; e pelo ajuste de nossas ações com os desejos e sentimentos que expressamos. (idem)

Finalmente, o agir comunicativo seria uma forma de integrar as ações anteriormente mencionadas através da reflexão, possibilitando a coordenação da ação social. É nesse agir que surge a possibilidade de transformação do mundo, uma vez que é aqui que o agente pode entrar em entendimento com outro, modificando sua própria maneira de ver o mundo das coisas e das normas, colocando-os em consenso com seus sentimentos e vontades. Evidentemente isso não é possível através da ação estratégica, porque implica mexer no mundo das coisas que influi nos sentimentos e vontade de outros – assim, o agir comunicativo é impossível sem entrar em concordância com o que o outro agente diz.

Colocando ação estratégica e agir comunicativo em contraste, Habermas escreve:

Os tipos de interação se diferenciam através do mecanismo de coordenação da ação, principalmente através do papel que a linguagem natural assume: ela é usada apenas como meio para a transmissão de informações ou também é encarada como fonte de integração social? (...) Enquanto aqui as forças do entendimento linguístico que tem como objetivo chegar a consensos – isto é, as forças conectoras da *linguagem mesma* – estão em ação, ali o efeito de coordenação fica dependente de uma *influência* baseada em atividades não linguísticas por parte dos atores sobre a situação e os outros.²⁴ (HABERMAS, 1988, p. 69)

²⁴ No original: “Die Interaktionstypen unterscheiden sich zunächst nach dem Mechanismus der Handlungskoordination, insbesondere danach, ob die natürliche Sprache nur als Medium zur

Bannell resume o funcionamento dos tipos de ação da seguinte maneira:

A ação estratégica envolve a comunicação indireta daqueles que somente agem para os fins de realizar seus próprios desejos e interesses. A ação normativa envolve uma comunicação que tem como objetivo renovar um acordo normativo já existente (...). A ação dramatúrgica envolve uma comunicação que tem o propósito de apresentar o *Self* a uma plateia qualquer, ou seja, aqui a ênfase está na expressão de experiências subjetivas. O modelo do agir comunicativo tem a vantagem de incluir todas essas funções de linguagem, permitindo, assim, ao falante estabelecer, simultaneamente, uma relação reflexiva com os três mundos em processos de alcançar o entendimento. (2006, p. 47)

Ao se tratar de um processo discursivo, o agir comunicativo guarda um grande potencial para fomentar processos de aprendizado.

2.3.

O mundo da vida

Para Habermas, o conceito de mundo da vida é um conceito complementar ao agir estratégico, uma vez que ele “forma uma espécie de antônimo para aquelas idealizações que constituem primeiramente a área dos objetos científicos”²⁵ (1988, p. 88). Assim ele se refere a Husserl, de quem adotou o conceito, para mostrar que é contra a tecnicização que o mundo da vida se erige, como uma esfera imediatamente disponível de trabalhos e performances anteriores (idem).

Como veremos com maior detalhamento a seguir, na teoria de Habermas a comunicação se dá através de *pretensões de validade*. Quando faço uma afirmação, coloco no mundo uma pretensão de que aquilo que eu disse seja válido e aceito pelos outros. Essas pretensões de validade são, evidentemente, criticáveis e podem ser derrubadas caso um interlocutor meu possa, através das suas pretensões de validade, mostrar que as minhas são falsas. Faço aqui este parêntese pela importância desse conceito para o nosso prosseguimento, pois é justamente

Übertragung von Informationen oder auch als Quelle der sozialen Integration in Anspruch genommen wird. (...) Wären hier die konsenserzielende Kraft der sprachlichen *Verständigung*, d.h. die Bindungsenergien der *Sprache selbst* für die Koordination der Handlungen wirksam wird, bleibt dort der Koordinationseffekt abhängig von einer über nicht sprachliche Tätigkeiten laufende *Einflussnahme* der Akteure auf die Handlungssituation und aufeinander.“

²⁵ No original: “Die Lebenswelt bildet insofern den Gegenbegriff zu jenen Idealisierungen, die den naturwissenschaftlichen Objektbereich erst konstituieren.”

como pressuposto para a formulação de uma pretensão de validade que a existência do mundo da vida é relevante.

Segundo o nosso autor, ao formular e expressar, através da linguagem natural, uma pretensão e validade em um diálogo, o agente deve fazer uso de idealizações que “desceram do céu transcendental para o chão do mundo da vida”²⁶ (idem). Nelas estaria então manifesta uma força de resistência da razão comunicativa pronta para se posicionar contra colocações cognitivista-instrumentalistas das formas de vida modernas (colonizadas por forças dos subsistemas econômico e administrativo). Essa transformação das idealizações, porém, só é possível graças à nossa competência linguística, da qual dispomos na forma de um conhecimento implícito pré-reflexivo. Ao verbalizar algo que de início era apenas uma ideia, trazemos automaticamente, e sem necessariamente refletir sobre isso, essa idealização para o mundo real, da vida. Como formula Bannell, “a distinção que ele [Habermas] faz é entre a pretensão de validade, que “transcende o contexto local”, e o momento de levantar e reconhecer essa pretensão, que é sempre contextualizada” (2006, p.54). Essa idealização verbalizada, ou – para manter a terminologia proposta por Habermas – pretensão de validade, coloca o nosso interlocutor frente a um conhecimento explícito, que precisa ser inserido em um conhecimento de fundo, vinculado ao tema em questão. Essa inserção do novo conhecimento pode se dar de maneira direta, sem conflitos e mesmo que o novo conhecimento esteja em conformidade com o conhecimento de fundo, ele sempre exige alguma adaptação. Essa adaptação – ou embate – acontece num ambiente de conhecimento não temático, que comumente chamamos de conhecimento de mundo. É esse conhecimento de mundo que carrega o peso da plausibilidade das pretensões de validade, permitindo que os participantes na comunicação se apoiem em pressuposições pragmáticas e semânticas (idem, p. 89). Problemas de coordenação da ação acontecem justamente quando os elementos desse conhecimento de fundo não temático – que Habermas chama de mundo da vida – não coincidem para todos os participantes.

Os componentes do mundo da vida – cultura, sociedade e estruturas de personalidade – formam agora quadros complexos, que se comunicam uns com os outros, mesmo estando encarnado em substratos diferentes. Conhecimento cultural está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso ou tecnologias, em palavras e teorias, não menos em livros e em documentos do que em ações. A

²⁶ No original: “... Idealisierungen, die, vom transzendentalen Himmel auf den Boden der Lebenswelt herabgestiegen,”

sociedade está encarnada na ordem institucional, em leis ou em complexos de práticas e hábitos normativamente regulados. As estruturas de personalidade estão encarnadas, literalmente, nos organismos humanos. O que está encarnado são assim conteúdos semânticos, que também podem adquirir liquidez e ser trocados na moeda da linguagem natural.²⁷ (HABERMAS, 1988, p. 98)

Como sintetiza Bouffleuer, as estruturas simbólicas que fundamentam o mundo da vida são as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais (1998, p. 2). Através do agir comunicativo essas estruturas são reproduzidas. Mas também, como vimos no parágrafo acima, podem ser transformadas: ao encontrarem-se dois agentes com mundos da vida diferentes, possivelmente eles entrarão em conflito e, ao partirem para o discurso – o processo de busca de um novo entendimento mútuo – poderão alterar certos aspectos da realidade.

Na medida em que um enunciado (...) é problematizado, e a correspondente pretensão de validade desafiada, há sempre a possibilidade de se entrar em uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de Discurso, com o objetivo de resolver, pela argumentação, a validade da pretensão levantada. (BANNELL, 2006, p. 56)

As estruturas simbólicas que descreveu Bouffleuer equivalem a três dimensões de nossa experiência: respectivamente o mundo natural, o mundo social e o mundo subjetivo. Dentro do primeiro, a relação reflexiva promovida pela comunicação permite uma crítica em relação ao mundo “por meio da construção de conhecimento verdadeiro sobre o mundo de fatos e estados de coisas” (idem, p. 55). No segundo, por meio “da crítica ou do resgate das normas, valores, significados compartilhados, etc. que regulam, normativamente, as interações entre pessoas” (idem) e no mundo subjetivo, que seria – dentre todos – o mais fácil de alterar através do discurso, “por meio da crítica ou resgate da sinceridade da subjetividade do indivíduo e de um projeto individual de vida” (idem).

Como fomos vendo a cada novo elemento da TAC apresentado, é nos momentos em que os mundos da vida dos envolvidos na comunicação não

²⁷ No original: “Die Komponenten der Lebenswelt – Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeitsstrukturen – bilden nun komplexe Sinnzusammenhänge, die miteinander kommunizieren, obgleich sie in verschiedenen Substraten verkörpert sind. Kulturelles Wissen ist in symbolischen Formen verkörpert – in Gebrauchsgegenständen und Technologien, in Worten und Theorien, in Büchern und Dokumenten nicht weniger als in Handlungen. Die Gesellschaft ist in institutionellen Ordnungen, in Rechtsnormen oder in den Geflechten normativ geregelter Praktiken und Gebräuche verkörpert. Persönlichkeitsstrukturen sind schließlich im Substrat menschlicher Organismen buchstäblich verkörpert. Das so Verkörperte sind semantische Gehalte, die auch liquide gemacht und in der Münze der normalen Sprache in Umlauf gebracht werden können.”

coincidem que surgem as condições necessárias para a realização de um potencial racional, isto é, a confirmação de certos elementos da realidade em conformidade com o que os envolvidos acreditam ou sua revogação em favor de uma transformação na realidade (idem, p. 56). O que possibilita todo esse processo, porém, é o levantamento de pretensões de validade.

2.4.

A TAC e o ensino de línguas

Ao falar das pretensões de validade, chegamos ao cerne da TAC – o uso que se faz da linguagem para existir enquanto sujeito em uma sociedade, para integrar-se a ela e para marcar oposições de opinião e experiência, procurando mobilizar outros sujeitos para a transformação. Quando aprendemos uma língua estrangeira, supõe-se que queremos ser capazes de, nela, conseguir promover o mesmo tipo de interação que promovemos na nossa língua materna. Seria possível afirmar que, ao aprender uma língua estrangeira, temos por objetivo aumentar o nosso leque de abrangência comunicativa no mundo. Olhando para o ensino de línguas estrangeiras sob a ótica dos elementos que foram apresentados nas páginas acima, surge, porém, certo estranhamento.

“Cultura pode ser compreendida como um arcabouço de conhecimento e é evidente que esse tipo de arcabouço traz consigo muitos padrões para decifrar a realidade – inclusive padrões contraditórios²⁸” (UCHARIM, 2009, p. 150). Se considerarmos que, como apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, a cultura é um elemento central e mesmo constituidor de uma língua, o mundo da vida e as experiências de pessoas com línguas de origem diferentes – e logo, de fato, de origens diferentes – tem um forte potencial para não coincidir e, assim, possibilitar reflexões mais profundas sobre o mundo próprio objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Além de possibilitar que uma pessoa tenha contato com uma parcela maior do mundo – não apenas em termos de potenciais

²⁸ No original: “Kultur kann demnach als kollektiver Wissensfundus verstanden werden, und es ist evident, dass ein solcher Fundus mehrere und auch einander widersprechende Muster für unterschiedliche Wirklichkeitsdeutungen enthält.”

interlocutores, mas também de experiências em contato – aprender uma língua estrangeira abre, teoricamente, um campo muito maior de ação a cada sujeito.

Os processos de globalização e os movimentos de migração a nível mundial constroem uma dissolução forçada de sociedades culturalmente homogêneas. A pluralização das sociedades anda de mãos dadas – por um lado – com a erosão dos padrões de decodificação válidos e permite – por outro – o estabelecimento de uma variedade de padrões heterogêneos para decifrar-se a si mesmo e ao mundo.²⁹ (idem)

Talvez todas essas potencialidades estejam em xeque pelo mesmo motivo que a educação como um todo está em crise: as interpretações reducionistas do conceito de *racionalidade* e a colonização do mundo da vida pelos subsistemas econômico e administrativo (as patologias da modernidade) provocam uma crise de legitimação que tira o foco da comunicação (MÜHL, 1999, p. 45). Isso significa que não mais aprendemos línguas para realizar nossos sonhos, para conhecer novas pessoas ou para aprender mais; aprendemos línguas muitas vezes para poder estudar em uma faculdade supostamente melhor no exterior e “ter melhores chances no mercado”. Essa diferença é especialmente perversa quando pensamos em crianças e adolescentes que são colocados, por pais com esses interesses, em escolas bilíngues, com um número maior de aulas da língua estrangeira ou mesmo em cursinho de língua.

Nesse contexto a língua é desprovida de seu caráter unificador. Encarar uma língua estrangeira de maneira instrumental, evidentemente, pode ser útil, prático e mesmo necessário algumas vezes, mas em geral desarticula um grande potencial de diálogo, busca de entendimento e cura das patologias da modernidade.

Esse é o grande ponto que me motiva a analisar os livros didáticos com os quais adolescentes brasileiros, principalmente da classe-média e média-alta, aprendem alemão como língua estrangeira. Dentro do contexto da TAC, pincei alguns pontos que se apresentaram para mim como especialmente profícuos para destrinchar as disposições de um livro didático:

- a) O livro didático foca nos elementos universais das línguas, nos pressupostos pragmáticos para a comunicação (ou, ao contrário, se

²⁹No original: “Globalisierungsprozesse und weltweite Migrationsbewegungen bedingen eine forcierte Auflösung kulturell homogener Gesellschaften. Die Pluralisierung von Gesellschaften geht einerseits mit der Erodierung bislang – vorwiegend – gültiger Deutungsmuster einher und ermöglicht andererseits die Etablierung einer Vielzahl heterogener Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen.”

preocupa em apresentar a língua alvo em suas particularidades gramaticais)?

- b) O livro apresenta as estruturas a serem aprendidas e o vocabulário de maneira indutiva, que lhe permite associar o novo conhecimento aos seus padrões de origem (ou, ao contrário, de maneira dedutiva)?
- c) O livro didático permite que o aprendiz entre em discurso com as disposições socioculturais da língua-alvo (no nosso caso, o ensino de *Landeskunde*), podendo passar do *know-that* (conhecimento declarativo, ação estratégica) para o *know-how* (reflexão, agir comunicativo) (ou, ao contrário, apresenta apenas *Landeskunde* factual, cujo conhecimento pode ser testado diretamente)³⁰?
- d) O livro didático considera a língua a ser aprendida como um conhecimento a se tornar (em caso ideal) implícito pré-reflexivo (ou, ao contrário, como uma ferramenta que nos ajuda a etiquetar as peças do museu)?

Junto às perguntas-guia, que serão apresentadas ao início do próximo capítulo, estes pontos guiarão a análise a ser realizada dos livros didáticos *deutsch.com*, *Prima!* e *geni@l Klick*.

³⁰Vejo uma analogia entre as possibilidades de aprendizado apresentadas pelas diferentes formas de ação na TAC e a progressão típica de uma aula indutiva de alemão como língua estrangeira (progressão essa apoiada, em tese, pelo livro didático): *warming up*, apresentação, semantização (ou, no caso de gramática, formulação da regra), exercícios, uso livre (BIMMEL et alii, 2011, p. 72).