

O Círculo de Bakhtin e a Escola de Frankfurt no enfrentamento da crise civilizatória atual

The Circle of Bakhtin and the Frankfurt School for the confrontation with the civilization crisis

Palavras-chave: Barbárie. Enfrentamento. Pensamento Ideológico. Responsabilidade.

Keywords: Barbarism. Confrontation. Ideological Thinking. Responsibility.

Patrícia Pereira Bértoli

Professora Adjunta da UERJ
patbertolid@gmail.com

Cristiane Magalhães

Bissaco

Doutora em Educação pela
UNESP

Doutora em Linguística
Aplicada e Estudos da
Linguagem pela PUC-SP
cristianemagalhaes@yahoo.
com.br

Resumo

Este artigo discute o posicionamento do homem face à crise civilizatória atual, a partir de duas correntes filosóficas principais que, já no século XX, anunciavam a responsabilidade mediadora do ser humano. A primeira considera o pensamento proposto pelo Círculo de Bakhtin e o próprio sobre aspectos filosóficos da linguagem. Esta é vista como constituinte do pensamento ideológico e, em sua capacidade dialógica, conduz o homem à reflexão sobre sua relação de responsabilidade com o outro e com o ambiente, sendo que decide quais enunciados escutar ou refutar. A segunda, a Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt, sustenta a oposição à barbárie identificada pelo racionalismo tradicional, ou seja, a visão de que ao homem é permitido usufruir inconsequentemente dos recursos naturais, como se fossem inesgotáveis. Propõe-se o enfrentamento à alienação e exploração do meio e do homem pelo próprio homem por vias da educação formal, chamando-o a enfrentar tal barbárie ouvindo os enunciados críticos e assumindo seu papel como parte integrante do meio.

Abstract

This paper discusses the positioning of man in the face of the current civilization crisis from two main philosophical currents that have announced human responsibility as mediator since the 20th century. The first considers the reflections of Bakhtin and his Circle regarding philosophical aspects of language. Language is seen as integrating man's ideological thinking, which, in its dialogic capacity, leads them to reflect about their responsibility to the other and to the environment, once they decide which voices to listen to or not. The second, the Frankfurt School Critical Theory, supports the opposition to the barbarism identified by traditional rationalism, that is, the perspective that men is allowed to inconsequently consume natural resources, as if they were inexhaustible. The paper proposes a confrontation with human's alienation and exploration of nature and man by the very man through formal Education by inviting them to face civilization barbarism by listening to critical voices and taking over their role as integrating part of the environment.

ISSN 2359-5140 (Online)
Ipseitas, São Carlos, vol.4,
n.1, p. 151-171, jan-jul,
2018

Introdução

O modo de se conceituar e entender a natureza pode ser considerado como produto da cultura e, conseqüentemente, construído sócio-historicamente. Essa visão, que norteia este artigo, parte do entendimento de que o contexto em que nos inserimos atualmente revela mais do que uma crise ambiental, mas uma crise civilizatória decorrente de como a sociedade concebe a relação do homem com a natureza e do homem com os outros homens. Nesse sentido, “a grande esquina”, segundo Bornheim (1985, p. 18), acontece à luz do pensamento de Descartes no século XVIII, para quem a dicotomia entre homem e natureza, presente desde o pensamento de Platão, foi relevantemente acentuada, principalmente por Descartes estar inserido em um contexto histórico que traz em si as ideias renascentistas do século anterior em que a relação do homem com a natureza sofre uma mudança significativa, por passar a considerar o homem como o centro das reflexões filosóficas e das artes. Na revisão conceitual do termo, o homem é considerado um ser privilegiado por suas habilidades racionais e por isso apto a explorar e se apropriar da natureza, utilizando-se da racionalidade para diferenciar-se e destacar-se dos demais animais.

Pessanha (1987, p. 16) ao apresentar a vida e obra de Descartes, evidencia que para o filósofo o homem só existe porque pensa, “se deixasse de pensar, deixaria de existir”, ou seja, existe “como coisa pensante”. Essa visão subjaz a existência de uma série de dualismos, entre os quais: corpo (físico, extensão) e alma (pensamento), homem - ser pensante e natureza - ser não pensante (PESSANHA, 1987, p. 18). Descartes pensa a natureza como recurso. O projeto de domínio e posse da natureza está muito claro na sexta parte do *Discurso do Método*, em que Descartes apresenta os homens “como senhores e possuidores da natureza” (DESCARTES, 1987, p. 71). Segundo essa concepção, a relação que é estabelecida entre o ser humano e a natureza é respaldada por uma visão mecanicista que, além de conferir à natureza o *status* de fonte inesgotável de recursos naturais, a concebe como um meio de obtenção de lucros. Dessa relação, surgem as bases do pensamento moderno, agravado pelo modo de produção capitalista que extingue o sentimento de pertencimento do homem na natureza. Assim, é construída uma relação de exploração entre o ser humano e a natureza, que foi intensificando-se e transpassando os séculos num voraz uso dos recursos naturais, até que esses passaram a sinalizar que não eram tão infinitos quanto se imaginava.

Ao detectar que atualmente, “vivemos em condições de exploração e alienação, tanto da natureza quanto dos seres humanos” (TREIN,

2012, p.309), percebe-se a necessidade de uma ação consistente dos sujeitos para a superação dessas condições. Desse modo, é proposto aqui o enfrentamento a tal pensamento cartesiano agravado pelo modo de produção capitalista.

Partindo do princípio de que a natureza vai muito além da observação técnica e científica (BORNHEIM, 1985, p. 21), percebe-se a imprescindibilidade de se abolir a visão de natureza a serviço do homem, o que “implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida” (TREIN, 2012, p. 310). A autora recomenda ainda que a crítica não se limite a uma negação do existente, mas que seja o anúncio de uma nova direção, a qual confira ao sujeito o pertencimento ao seu local e à sua história (GRUN, 2006, p.70), a fim de que ele se sinta parte integrante da natureza, devendo considerá-la e cuidar dela como a si próprio, ou seja, que entenda que ele está em relação direta com a natureza, o que é apontado por Bakhtin (2003) como o conceito de exotopia, ou seja, a variedade de temporalidades projetadas no espaço das relações, incluindo não apenas o homem e sua visão de mundo da posição de um sujeito, mas, igualmente, sua visão extraposta; o excedente de sua visão. Concomitantemente, o conceito de cronotopia também está incluído nessa discussão, vez que interliga a relação tempo e espaço (BAKHTIN, 1998).

Um mudança de perspectiva, como a mencionada, implica em um enfrentamento ao racionalismo cartesiano, ou, de modo mais abrangente, à própria teoria tradicional, pode também ser sustentada pela visão de Marx, para quem o ser humano é tido como mediador da cultura na relação com os outros e com a natureza, de modo a possibilitar que tal relação passe a transformar a própria história humana (LOUREIRO, 2006, p. 126). Duas correntes filosóficas datadas do início do século XX e que possuem em comum fundamentos no materialismo dialético marxista oferecem suporte teórico para a questão do enfrentamento discutida aqui. Tratam-se dos pressupostos de: a) a Filosofia da Linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin na Rússia e b) a Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt na Alemanha.

Bakhtin se interessa pelo singular, pelo evento, pelo ato individual, pelo subjetivo, ao mesmo tempo em que posiciona o homem como ser social que se constitui em suas relações (FARACO, 2003, p. 21). Bakhtin coloca a individualidade já como resposta. O Ser é porque responde a alteridade, seja ela o que for, outra pessoa, a natureza, pois a alteridade é anterior ao Eu. Assim, para a filosofia do Círculo, o homem é uma resposta, constante, contínua, não havendo nada no homem que não seja resposta ao que lhe vem de fora, ao que lhe é social.

É com o olhar de Bakhtin e o Círculo que, mais a diante, serão discutidas a relação do homem com a natureza e a relação do homem com os outros homens, além de posicioná-lo como responsável pelo ato, pelo evento, esse homem que não está só no mundo e que precisa resgatar esse outro em sua vida, entendendo que esse “outro” não se refere só a outros homens, mas também a própria natureza. Isto é, o referencial da Filosofia da Linguagem auxilia a compreender o contexto atual, os discursos que circulam, as ideologias que dominam. Por meio da linguagem, entendida aqui como fio condutor de toda atividade humana, é possível analisar esse contexto da crise civilizatória e propor o enfrentamento à situação por meio do ato responsável, afinal, somos fruto das escolhas que fazemos.

Tais discussões nos levam a entender que a posição do homem cartesiano é também uma resposta diante da alteridade, da natureza. Não somos frutos das escolhas que fazemos, para Bakhtin, somos seres que respondem ao que nos aparece diante de nós, dentro de um cronotopo (espaço tempo) a alteridade nos olha de um lugar fora do que ocupamos, de uma exotopia, e assim nos identifica, e nos obriga a responder, a sermos ativos em relação a esse olhar. É então, no contexto sócio-histórico em que nos inserimos na atualidade que a necessidade de um posicionamento diferente do cartesiano se faz necessário. Somos nós a resposta para a crise de valores, para a crise socio-ambiental, somos nós aqueles que defenderão o uso moderado do recursos naturais.

Ademais, a Escola de Frankfurt dá “relevância social à ciência” (ARANTES, 1987, p. 12), vez que o referencial da Teoria Crítica auxilia de fato a proposta de enfrentamento por meio da luta contra a barbárie e da constituição de seres críticos e emancipados. Somos seres sociais e, portanto, nos constituímos também nessas relações com o outro. Percebe-se, por conseguinte, a necessidade da superação dos padrões postos pelo modo racionalista de olhar para o entorno, da construção coletiva de uma nova sociedade em que o homem assuma sua responsabilidade de fazer diferente e que não seja mais um oprimido alienado no modo de produção capitalista que tem trazido implicações tão graves para a própria vida humana, principalmente pelo rompimento da relação sociedade e natureza. Freitag (2004, p. 20-21), ao discutir a Dialética do Esclarecimento, afirma que o modo capitalista de produção asfixiou a razão e é isto que se busca resgatar com esse referencial teórico, uma razão reflexiva e crítica que permita ao homem libertar-se das amarras desse sistema. Como o próprio referencial indica: emancipar-se.

Fazem parte do escopo teórico aqui apresentado, conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, tais como: o signo ideológico, a ideologia,

o sujeito social, a alteridade, a responsividade, a dialogicidade, o diálogo, a interação, a compreensão, a palavra e a contrapalavra. Para tal, foram tomadas como base, “A construção da Enunciação e outros ensaios” (VOLOCHÍNOV, 2013), Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Dukavin (BAKHTIN; DUVAKIN, 2012), “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009), “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), “O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica” (MEDVIEDEV, 2010) e “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 2003). Fontes secundárias também foram utilizadas, como meio de propiciar um diálogo entre o que está posto pelo Círculo e possíveis interpretações dadas (BASTOS; GIOVANI, 2014; SILVESTRI, 2013; PONZIO, 2013, 2011, 2010a, 2010b; SOBRAL, 2012; BRAIT; CAMPOS, 2009; BRAIT, 2005; FARACO, 2003; POSSENTI, 2003). A discussão sobre a formação humanista está apoiada por Severino (2006a, 2006b, 2000), Saviani (2012), Saviani e Duarte (2010) e Rodrigues (2001). A esses, somam-se para fundamentar a discussão sobre formação crítica os trabalhos de Adorno (2010, 2003); Pucci (2010, 1994); Guedes e Depieri (2006); Freitag (2004); Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2004) e Rondon (2001), dando relevância para os conceitos de luta contra a barbárie, reflexão, criticidade e emancipação. Somos seres sociais, e temos um compromisso com os demais. É preciso, como propõe Bornheim (1985, p. 24), assumir a alteridade, conceito amplamente discutido pelo Círculo e que será apresentado na sequência.

1. Bakhtin e o círculo: a questão ideológica

Bakhtin e o Círculo são considerados como um grupo de intelectuais de ideias inovadoras voltados para a arte e as ciências humanas por diversos autores (i.e., Yaguello, 2009, p. 11). O pensamento de Bakhtin abordado neste trabalho é o de filósofo da linguagem e não de um linguista propriamente dito; um pensador, mais ensaísta do que cientista (POSSENTI, 2003, p. 8) – O próprio Bakhtin, em conversas com Viktor Dukavin, no ano de 1973, se considera “filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador” (BAKHTIN; DUVAKIN, 2012, p. 45). – Não que o Círculo negue a Linguística, mas reconhece seus limites e propõe, a partir de suas discussões do início do século XX, um avanço nos debates e reflexões sobre a linguagem, a qual já havia se tornado, conforme Volochínov (2013, p. 143), “a condição necessária para a organização do trabalho humano”. Em outras palavras, passa a haver a compreensão de que a linguagem perpassa toda atividade humana e organiza a vida social do homem.

Vale ressaltar a afirmação de Ponzio (2011, p. 46) de que comete um equívoco quem, ao tomar contato com a expressão “o Círculo de Bakhtin”, pensa em Bakhtin como um líder. Não se trata de pertencimento a um grupo, “trata-se muito mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes”. Entre os intelectuais desse Círculo destacam-se, conforme apontado por Brait e Campos (2009, p. 17), além do referido filósofo da linguagem, o musicólogo e compositor Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936), o estudioso literário Pável Medvedev (1892-1938), o filósofo Matvej I. Kagan (1889-1937), o filósofo e crítico literário Lev V. Pumpianski (1891-1940), a pianista Maria V. Iudina (1899-1970) e o poeta e romancista Konstantín Vaguinov (1899-1934). Somente bem mais tarde esse grupo “passou a ser denominado entre nós como ‘Círculo de Bakhtin’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 8 - grifo do autor).

O Círculo discute, entre outras questões, as relacionadas à ideologia e ao signo ideológico. Cabe antes, contudo, entender que o indivíduo não existe fora da sociedade, que ele não é só uma composição biológica abstrata. “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente. [...] É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento *social*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2007, *apud* SILVESTRI, 2013 - grifo dos autores). Porém, “não como fantoche das relações sociais”, conforme destacado por Sobral (2012, p. 24), “mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”. Somos sociais, porém únicos. Constituímo-nos na história, num contexto específico para cada um de nós, o que, segundo Ponzio (2010a, p. 32), significa que constituímos exclusiva e unicamente um lugar incomparável, que é só nosso e que nenhum outro consegue penetrar, pois destina-se ao encontro e descoberta de si próprio. Somando essa individualidade exclusiva à nossa característica social, Bakhtin (2010, p. 84) nos revela que somos chamados a participar e nos posicionar, pois somente quem participa pode descrever um evento e, conseqüentemente, criar a história de si e do mundo.

É a partir do entendimento de que nos constituímos apenas na relação com o outro que o conceito de ideologia é destacado aqui. Segundo Volochínov (2013, p. 144 - grifo do autor), “nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada*”. Isto é, a comunicação social sempre permeou as situações reais da vida do homem, seja no mundo do trabalho, nos ritos e em seus lazeres (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 145). Desse modo, ideologia é vista conforme apresentada por Volochínov (2013, p. 151), como “o conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a

realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas”.

Ponzio (2010b, p. 124) afirma que o termo ideologia surge em 1796 como “análise das faculdades mentais humanas, quase como uma filosofia primária que está na base de todo o conhecimento ulterior”. Dando lugar a essa significação original, surgem duas concepções: a) ideologia como “falsa consciência” e b) ideologia como visão de mundo. Entretanto, as ideias do Círculo desmistificam as concepções sobre ideologia trazidas até então e embasam a nova concepção de ideologia conforme os quatro pontos levantados por Silvestri (2013):

- 1) Ideologia não é uma falsa consciência. Não é uma ciência das ideias [...].
- 2) A teoria freudiana incide no subjetivismo idealista por desconsiderar a dimensão ideológica da consciência e do inconsciente, sendo então criticada [...].
- 3) A consciência é constituída socialmente, por isso se separada de todo campo social não sobra nada, pois é a palavra o veículo, o material semiótico, da vida interior, ou seja, da consciência inconsciente [...].
- 4) Não confundir signo com sinal (SILVESTRI, 2013, p. 80-86).

Com base na seleção de ideias da autora, é possível apontar que para o Círculo a construção da língua é processual, assim como os significados que damos às palavras e enunciados, pois é justamente na relação social que esses são construídos, mesmo porque o próprio “ser humano é um signo” (SILVESTRI, 2013, p. 87). Tal concepção que coloca o homem e o signo como sinônimos provoca a necessidade de diferenciação entre signo e sinal. Para Ponzio (2013, pp. 189-190), a diferença entre signo e sinal reside no primeiro ser adaptável a contextos de situação e indeterminado em termos semânticos, e o segundo ser estável e definido, funcionando unidirecionalmente.

Todavia, é somente por meio de Bakhtin que a ligação signo-ideologia é teorizada. Para ele e o Círculo, “todo signo é ideológico” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 15) e na filosofia da linguagem devem residir as discussões sobre a indissociabilidade do signo e da ideologia (PONZIO, 2010b, p. 124). Nessa mesma ótica, segundo Bakhtin e Volochínov (2009, p. 32) qualquer produto “pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico”.¹ De acordo com Volochínov (2013, p. 193), a palavra é em si um fenômeno ideológico, a ideologia está em sua natureza intrínseca. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36 - grifo dos au-

1 No glossário elaborado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso o signo “não se constitui fora de uma *realidade material*, mas reflete e refrata outras realidades” (p. 93). Podemos assim, relacionar o signo aos sentidos construídos na interação entre os seres.

tores). Bakhtin recebe o mérito de introduzir essa análise e discussão que se revela apropriada a campos como a “convivência recíproca, homologação, disfarce, às suas fisionomias imprecisas, à sua falta de identidade, às suas proveniências duvidosas” (PONZIO, 2013, p. 185).

Para o Círculo, conforme apontado por Faraco (2003, p. 47), todo enunciado é ideológico em dois sentidos: “qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa”. Para o autor, os signos são mais que um simples reflexo do mundo, pois não apenas o descrevemos, mas também o construímos, ou seja, apresentamos “diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (FARACO, 2003, p. 50). A metáfora adotada pelo Círculo no intuito de caracterizar a dinâmica da criação ideológica, “o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel”, é a do diálogo (FARACO, 2003, p. 57).

[...] Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31 - grifo dos autores).

Todo produto da criação ideológica é, segundo Medvedev (2010, p. 48), objeto material – de inerente significado, sentido e valor interno – e parte da realidade que circunda o homem, ou seja, a criação ideológica se situa entre nós. A realidade ideológica é composta por concepções de mundo e é realizada pelos signos, sejam na forma de palavras ou ações, modos ou objetos, tornando-se “parte da realidade que circunda o homem”, isto é, toda criação ideológica é um processo social, decorrente do entendimento de que o homem é um ser social e todas as suas ações são sociais.

Faraco (2003, p. 57) considera que o Círculo percebe as vozes sociais como numa cadeia de responsabilidade que envolve respostas ao que já foi dito, invocando novas reflexões e novas perguntas, como em um círculo completo e contínuo. Logo, o diálogo face a face é um dos eventos em que as relações dialógicas se manifestam, admitindo a vastidão, variedade e complexidade das relações (FARACO, 2003, p. 60). Ainda segundo o autor, para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material semiótico “tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*” e que se estabeleçam relações de sentido, gerando significações “responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2003, p. 64 - grifo do autor). Só assim é possível responder, fazendo réplicas

ao dito, confrontando posições, acolhendo a palavra do outro, buscando um sentido profundo. Ainda sobre as construções de sentido estabelecidas nas relações dialógicas, Brait (2005, p. 93) destaca que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”.

Tanto para Bakhtin (2003, p. 333) quanto para Volochínov (2013, p.196), a palavra somente existe quando usada de forma comunicativa efetiva, ou seja, quando é dita e pode ser interpretada, compreendida de forma responsiva, criando novas oportunidades comunicativas. Isto é, a compreensão contém em si uma resposta. Compreender a enunciação do outro significa orientar-se a ela, “encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Nas palavras da enunciação vamos compreendendo processualmente, “fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137). Nesse sentido, Sobral (2012, p. 20 – grifo do autor) enfatiza o caráter da “responsabilidade” e da “participatividade” do agente, unindo no primeiro conceito a “responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos”, à “responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa”.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116 - grifo dos autores).

Faraco (2003, p. 67) acrescenta que para o Círculo de Bakhtin mesmo que a responsividade seja caracterizada pela adesão incondicional ao dizer do outro, “se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais)”, assim como aceitar um enunciado é também “recusar outros enunciados (outras vozes sociais)”. “Nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (FARACO, 2003, p. 81).

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...]. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, pp. 94-95).

diferentes modos, intituladas por Bakhtin de vozes de autoridade e vozes persuasivas. A primeira “é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional”. Já a segunda “é aquela que aparece como uma entre outras muitas” (FARACO, 2003, p. 81). Quanto mais vozes de autoridade para o sujeito, mais monológica será sua consciência; ao passo que quanto mais essas vozes forem persuasivas, mais dialógica será sua consciência. Assim, cada um dos elementos significativos da enunciação é transferido “nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137). Dessa forma, podemos entender que a compreensão, sendo uma forma de diálogo, está para a enunciação do mesmo modo que a réplica está para o diálogo, pois a compreensão gera o que Bakhtin chama de “contrapalavra”,² vez que se opõe ao dito do locutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

Em suma, esta seção levantou uma reflexão que posiciona o ser humano de modo responsável pelo contexto em que está inserido – consequentemente pela natureza, uma vez que o coloca na analogia: O homem é signo. Todo signo é ideológico e pertence a uma realidade. Tudo que é ideológico é um signo. A palavra é manifestação da ideologia. A linguagem se concretiza histórica e socialmente de maneira dialógica. O diálogo provoca a responsabilidade de responder pelos atos individuais, pelas escolhas de aceitar ou recusar cada enunciado. Sendo assim, pode-se entender que o homem sempre responde e que o silêncio é por si só tanto uma das respostas quanto um posicionamento. Assumimos que a recusa do homem contemporâneo à reflexão sobre a natureza não é, de fato, recusa, mas posicionamento, uma posição provavelmente ainda alicerçada no cartesianismo, vez que se assume ainda a natureza como algo a ser dominado e controlado. A seção seguinte corrobora este pensamento associando o distanciamento do homem de seu meio – da natureza – à barbárie, sugerindo que a educação possui instrumentos que podem estimular o resgate de uma existência coesa entre homem e natureza.

2. Desbarbarizar por meio da educação

A escola de Frankfurt refere-se a um grupo de intelectuais alemães marxistas que no início do século XX se filiaram ao Instituto de Pesquisa Social, num primeiro momento vinculado à Universidade de Frankfurt. O termo é posterior aos trabalhos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas e indica uma unidade geográfica que,

² No glossário elaborado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso a contrapalavra pode ser entendida como “enunciados que respondem ao nosso interlocutor”, está diretamente ligada “aos sentidos que são construídos na interação com o outro” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2013, p. 24).

na verdade, é questionável, posto que durante a segunda guerra mundial alguns desses pesquisadores foram exilados da Alemanha, produzindo um material ainda mais significativo fora de seu país, consequentemente dando origem à Teoria Crítica (FREITAG, 2004, p.9-10).

A referida escola tece a crítica ao racionalismo/iluminismo, afirmando que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.17), ou seja, a partir do entendimento humano de que a razão/conhecimento do homem lhe permite dominar a natureza, há um desencantamento do mundo, pois a natureza é passível de sua utilidade. A natureza se torna subjugada aos desígnios do homem pelo viés da ciência, da razão e da técnica. Em relação a isso, os autores posicionam que “o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.21), o que significa dizer que com o olhar objetivo do homem para a natureza ela perde o significado intrínseco ao homem.

Vale ressaltar que, embora tentemos entrelaçar o referencial da filosofia da linguagem com o da teoria crítica, existe uma diferença central que merece atenção. Para o Círculo, o processo de alienação é inconcebível, já que não se trata de uma consequência do racionalismo, e sim da própria resposta do homem como ser no mundo. O homem respondeu de determinada forma ao estar envolvido em um modo de pensar cartesiano, hoje, como proposituras mais críticas, ainda que não de forma unânime, responde diferente ao que já respondeu em tempos anteriores, pois, conforme discutido anteriormente, somos a resposta do que vivemos e do contexto em que nos inserimos. Hoje, portanto, somos convocados a responder a fim de nos tirarmos de uma crise a nós imposta por nós mesmos em tempos anteriores.

O homem já não se percebe como parte integrante a ela e por isso, por esse poder que pensa ter sobre ela, vai condenando o fim não só dos recursos naturais, mas da própria vida humana na terra. Dessa forma, os autores afirmam que “a natureza desqualificada torna-se matéria caótica para uma simples classificação, e o eu todo-poderoso torna-se o mero ter, a identidade abstrata” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.22), isto é, há um distanciamento do homem em relação ao objeto natureza, passando a estar o centro nesse sujeito que racionaliza e que se percebe separado do contexto em que se insere.

A discussão feita por esses pesquisadores que trazem, à luz da Teoria Crítica, o conceito de barbárie, substancia as ideias da desbarbarização diante do quadro de degradação que o planeta se insere na atualidade. Adorno (2003) conceitua a barbárie como

(...) estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 2003, p. 155).

A passividade humana diante de fatos chocantes como os apresentados em Auschwitz ou como os que agora vemos em relação à destruição desenfreada à natureza que nos cerca, constitui ela própria uma forma de barbárie, vez que nos comportamos como observadores passivos e omissos às situações de horror (ADORNO, 2003, p. 164). De acordo com o mesmo autor, a barbárie está onde há uma regressão à violência física primitiva, sem que esteja vinculada a objetivos racionais na sociedade. Contudo, existem circunstâncias em que a violência em contextos transparentes conduz a situações que visem à geração de condições humanas mais dignas, nessas circunstâncias a violência não pode ser considerada como barbárie (ADORNO, 2003, p.159-160). Por outro lado, a concepção de Rondon (2001, p. 224), de que impor a resistência contra a barbárie por meio de uma educação crítica possibilitará “a formação de sujeitos que, amparados pelos fundamentos éticos, sejam realmente livres e autônomos”, corrobora a concepção proposta neste ensaio de que há possibilidades de enfrentamento a essa crise civilizatória por meio da educação, entendida aqui como formação humanista e crítica, e não como uma educação fragmentada, que didatiza as ciências que se desenvolveram sobre a luz do racionalismo e que tanto contribuiu para o cenário que testemunhamos na atualidade.

Defendemos que por meio de uma formação crítica, existe a possibilidade de se alcançar a desbarbarização, visto que o que propomos são práticas docentes dialógicas em que a voz do educando esteja presente na mesma proporção da do docente e que lhe seja possibilitado realizar escolhas, em vez de acatar pacatamente o que lhe é transmitido. Assim, Adorno (2003, p.165) compreende que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência e busquem superar a barbárie, “(...) a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2003, p. 156). Vale ressaltar que violência, nesse âmbito, compreende a falta de fraternidade entre as pessoas, a falta de preocupação com o outro e com as gerações futuras, enfim o egoísmo que impera na sociedade atual.

Diante das conjecturas apresentadas pela Teoria Crítica, como a

crítica ao racionalismo tradicional e a crítica à barbárie, Pucci (1994, p.46) expõe a possibilidade de um desdobramento da teoria em uma Teoria Pedagógica, apoiando-se em estudiosos como Giroux, Freitag, Maar, Markert, Schmied-Kowarzik e Zuin por desenvolverem elementos que apontam para tal possibilidade, como:

a) a função educativa do refletir; b) o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; c) a importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de 'desbarbarização'; d) a assimilação do passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica e e) o papel dos intelectuais coletivos no processo de 'desbarbarização' (PUCCI, 1994, p. 55).

Considerando que desbarbarizar envolve a ação do ser humano de forma fundamental para a sua sobrevivência, pois este não somente sofre a barbárie como também a comete, esta seção discutiu o viés da educação como ferramenta de resgate da responsabilidade do homem com o meio ao qual está inserido, com a natureza que o cerca e com o próprio homem. Sendo assim, vê-se necessária uma discussão sobre a formação desse homem de modo humanista e crítico, conforme exposto nas seções seguintes.

3. Formação humanista

O homem não se constitui como homem de maneira natural, para que o homem seja capaz de “pensar e sentir; querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2012, p. 7) e pressupõe o resgate de sua cultura (SEVERINO, 2006a, p. 289). Desse modo, o saber que interessa à educação é aquele que deriva do processo de aprendizagem, o resultado de um trabalho educativo, vendo a educação como “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2012, p.11) que são capazes de intervir de maneira individual em diferentes situações, sendo possível que as aceite, rejeite ou transforme. Em outras palavras, este “ser livre” mostra-se capaz de “optar e tomar decisões” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.422).

Não podemos fechar os olhos para o entendimento de que, de certo modo, a educação formal, seja muito mais conservadora do que transformadora, de que atue como reprodutora da herança cultural de uma sociedade, trabalhando mais no sentido de conservar tal herança e que isso justifique porque ainda são formados seres humanos que enxergam a natureza de forma cartesiana, em vez de se rebelar contra ela. Entretanto, reforçamos que o proposto nesta discussão é uma educação humanística e crítica. Isto é, a Educação que defendemos está pautada em Severino (2006a, p.289), que defende “prá-

ticas sistemáticas e intencionais”, instaurando-se assim instituições encarregadas de agir “de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural”. A formação humana planejada, discutida por Saviani e Duarte (2010, p.423), favorece “o processo de promoção humana levado a efeito pela educação”.

O objetivo da educação, conforme Saviani (2012, p. 13), refere-se à identificação dos elementos culturais fundamentais e essenciais que precisam ser compreendidos pelos indivíduos da espécie humana para que eles se humanizem, bem como, à descoberta de meios mais adequados para alcançar esse objetivo, isto é, que cada indivíduo realize “a humanidade produzida historicamente”. Nessa mesma ótica, Severino (2006b, p. 269), que também entende a educação como formação humana, observa que a razão, a reflexão e a internalização de conhecimentos produzidos e assimilados pela cultura devam ser vistas como instâncias de libertação para o homem.

Rodrigues (2001) traz uma definição bastante pertinente sobre ação educativa. Segundo o autor, a educação pode ser definida como sendo

(...) um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola (RODRIGUES, 2001, p.235).

Desse modo, pode-se considerar o homem como especificamente humano porque é, conforme Severino (2000, p. 68), um ser em “permanente processo de construção”, ou seja, ele nunca está pronto e acabado como espécie, seja no plano individual, seja no plano coletivo. Da mesma forma, sob tal perspectiva humanista, o professor precisa ir se constituindo, articulando teoria e prática, porque nunca pode ser entendido como um ser acabado.

A educação é, portanto, uma “prática histórico-social” marcada por uma “intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas” (SEVERINO, 2006a, p. 291). Tal prática é constituída de ações que visam criar condições para que as transformações ocorram nas pessoas e na sociedade. Nessa mesma direção, na perspectiva adorniana, a educação deve ser entendida como a produção de uma consciência verdadeira e não como modelagem de pessoas, nem tampouco como a mera transmissão de conhe-

cimentos. A educação deve objetivar a adaptação, bem como deve preparar os homens para se orientarem no mundo, destacando que a adaptação não deve conduzir para a perda da individualidade, não se restringe ao conformismo uniformizador, sendo preciso superar a alienação, da mesma forma que educar transcende a uma “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2003, p. 141). Em outras palavras, uma formação humanista por meio de educação formal implica também em uma formação crítica, conforme discutido na sequência.

4. Formação crítica

Pucci, Zuin e Lastória (2010, p.2) explicam que os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social primaram “pela investigação da identidade dos movimentos operários europeus”. Os pensadores da Teoria Crítica, em destaque os da primeira geração de Frankfurt – Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benamin e Hebert Marcuse – apresentam princípios comuns, no que diz respeito à luta “por uma humanidade melhor” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p.7). Com base nos pressupostos da Escola de Frankfurt, em especial nos de Adorno (2003) que embasam a Teoria Crítica, a ideia de emancipação é destacada e está relacionada ao aumento do nível de conscientização, bem como da racionalidade. “Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 2003, p.143). A racionalidade defendida aqui se diferencia da criticada em a *Dialética do Esclarecimento* que, apesar de ser em seu formato original concebida para emancipar o homem, acaba se transformando justamente no seu contrário, ou seja, “em um crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem” (FREITAG, 2004, p. 34). Freitag (2004, p. 34) ainda aponta que as ideias apregoadas pelo Iluminismo não passaram de ilusão para o processo de libertação do homem, já que seu objetivo era o de que “os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história”.

Considerando a ideia de uma razão cartesiana, os ideais iluministas e o modo de produção burguês, Rondon (2001, p.217) afirma que o capitalismo escravizou o próprio homem, “destruindo sua autonomia e a consciência da subjetividade”, ao passo que Loureiro (2007, p. 537) afirma que “a sociedade capitalista atrofia o pensar autônomo, mas, contraditoriamente, cria a possibilidade de um pensamento de resistência”. Nesse contexto, a educação parece estar fragilizada para a tarefa de fazer o homem autor da sua própria história, pois, ao mesmo tempo em que se anuncia a preocupação em formar cidadãos, abandona-se a preocupação com a formação humanista, chamada pejorativamente na atualidade por muitos como “enciclopedista”.

À luz dessa discussão, é possível observar o importante papel da Educação, atrelando a transmissão de conhecimentos sistematizados e a mediação para a contradição, a resistência e a utopia. Espera-se que a educação traga os conteúdos aos educandos, promovendo o conceito de que “o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação” (ADORNO, 2003, p.15). Emancipar-se significa, para Chauí (1994, p. 342), constituir-se como ser que obedece unicamente a sua própria consciência e a sua vontade racional, e que, além disso, assume o compromisso de que suas decisões não prejudicam outros seres. É preciso entender que só a Educação que cria condições para a emancipação dos sujeitos historicamente constituídos possibilitará a transformação dos moldes em que nossas sociedades se inserem. Adorno afirma que é preciso emancipar-se em todos os campos da vida:

(...) diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2003, p.182-183).

A formação, conforme Adorno (2010, p.21), “tem como condições a autonomia e a liberdade”. Pucci (2010, p.47), com base nas discussões adornianas, complementa como objetivo da Teoria Crítica “o direito de ser e permanecer diferente” e coloca a questão da emancipação nos dias de hoje como sinônimo de “cultivar o inconformismo” e de “desenvolver a arte de pensar” (PUCCI, 2010, p.54).

É preciso salientar que Guedes e Depieri (2006, p.322) pensam que aquilo que se pode fazer, em se tratando de um sujeito em formação, no que diz respeito à emancipação, faz-se pela tentativa de contribuir para “a formação de um sujeito capaz de, minimamente, suportar a violência do real, de agir, de resistir, o quanto possível, aos convites à regressão, à participação na barbárie geral e que, principalmente, seja capaz de se recusar a dominar, a subjugar o outro”. Ademais, esse outro não é só humano e racional, mas o outro, como tudo que não é e no momento e espaço em que se insere, incluindo a natureza.

Vale reforçar que, ao citarmos “o direito de ser e permanecer diferente” e o “cultivar o inconformismo” (PUCCI, 2010, p.54), apresentamos uma possibilidade de diálogo entre a Teoria Crítica e a Filosofia da Linguagem porque vislumbramos lidar com a diferença, ou seja, com a alteridade. A partir dessas assertivas é possível traçar e pro-

por um tipo de educação cujo objetivo seja desenhar um novo rumo para a relação homem-natureza, frente à crise civilizatória à qual está inserido.

5. Considerações

Neste ensaio, foi discutido o posicionamento do homem em relação à crise civilizatória à qual está inserido. Se, num momento, o homem considerou a natureza como fonte inesgotável de recursos, noutra ele está sendo chamado a não mais rejeitar os enunciados internos e externos que urgem por sua conscientização e responsabilidade tanto dos atos de seus antepassados quanto para com os seus próprios e das futuras gerações. Essa conscientização será possível via educação formal que contemple tanto perspectivas humanistas quanto críticas, a fim de uma formação consciente e engajada, de modo a oferecer ferramentas para que possa assumir seu papel de ser pensante e ideológico, que enfrenta a crise civilizatória, buscando a desbarbarização da sociedade e da natureza por meio da educação.

Diante da realidade de degradação do ambiente e a consequente crise ambiental que nos assola, vislumbra-se ainda uma saída a partir de propostas de práticas sociais voltadas para a discussão da temática ambiental em conformidade com os referenciais teóricos apresentados neste ensaio. Para tanto, pode-se considerar o olhar de Santana (2005, p. 10), que vê “a Educação Ambiental como uma atividade política capaz de evitar intencionalmente a barbárie, bem como uma atividade humana que pode contribuir para a constituição da humanidade em nós”. A busca do enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, por meio da discussão de conceitos como cidadania; democracia; participação; emancipação; conflito; justiça ambiental; e transformação social, da forma como proposto por Layrargues e Lima (2014, p.33), parte dos pressupostos da teoria crítica trazidos neste ensaio para propor o enfrentamento a essa crise civilizatória na qual nos inserimos todos. Da mesma forma, Tozoni-Reis (2007, p. 3) discute uma educação ambiental “crítica, transformadora e emancipatória”, ou seja, uma educação em direção à transformação, não só do sujeito individual, mas do homem em suas relações sociais, uma educação crítica “essencialmente política, democrática, emancipatória e transformadora” (TOZONI-REIS, 2007, p.8).

O diálogo aqui proposto visa à construção de um novo rumo na relação homem-homem, homem-natureza de maneira reflexiva e consciente de cada papel, retomando que quanto mais vozes habitarem em nós, mais dialógica será nossa consciência (FARACO, 2003, p. 81). Esta visão vai ao encontro do pensamento de Zizek (2011, p. 126) de que os seres humanos têm liberdade de decidir e escolher

seu próprio destino, sendo a única resposta cabível para nossa eterna busca por ajuda e soluções é a de que “nós somos aqueles por quem estávamos esperando” (ZIZEK, 2011, p. 128-129).

Referência bibliográfica

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) *Teoria crítica e inconformismo* – novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 7-40.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARANTES, P. E. *Horkheimer e Adorno*. Vida e Obra. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os pensadores.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Dukavin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13 ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BORNHEIM, G. A. Filosofia e Política Ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, v. 1, n. 2, dezembro de 1985, p. 17-24.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, B.; CAMPOS, M.I.B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 15-30.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

DESCARTES, R. *Discurso do Método; As paixões da alma*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os pensadores.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GRUN, M. Descartes, historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, I.C.M.; GRUN, M.; TRAJBER, R. (orgs.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2006, p. 63-77.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GUEDES, L.; DEPIERI, A. Educação e resistência: relato de experiência. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.2, pp. 311-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a07v32n2.pdf>, acesso em 18/03/2013.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. In: *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, volume XVII, n. 1 p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LOUREIRO, F. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I.C.M.; GRUN, M.; TRAJBER, R. (orgs.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2006, p. 125-137.

MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2010.

PESSANHA, J. A. M. *Descartes – Vida e Obra*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os pensadores.

PONZIO, A. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 7- 57.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Encontros de Palavras – o outro no discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

POSSENTI, S. Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003, p. 7-9.

PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: Ontem e Hoje. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 41-55.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*.

2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994, pp. 11-58.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humano à construção do sujeito ético. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>, acesso em 15/03/2013.

RONDON, R. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTORIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B (orgs). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/ Campinas: Editora UNIMESP/ Editora Autores Associados, 2001, pp. 217-225.

SANTANA, L. C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: *International Workshop on Project Based – Learning and New Technologie PBLTech*. Guaratinguetá, 2005, p. 1-14.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. Set./Dez., v. 15, n. 45, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>, acesso em 15/03/2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPS-JV, 2006a. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%208%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>, acesso em 08/03/2013.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Set./Dez. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3>, acesso em 15/03/2013.

_____. EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol 14, n. 2. Abr./Jun. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf, acesso em 15/03/2013.

SILVESTRI, K. V. T. Ideologia nas discussões de 1927 a 1930: O Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem. In: *Palavras e Contrapalavras – Circulando Pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 79-88.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 11-36.

TOZONI–REIS, M.F.C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. Trabalho apresentado no *30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*; 7-10 out. 2007; Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3311—Int.pdf>, acesso em 19/01/2009.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 14, 2012, p. 304-318.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YAGUELLLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13 ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2009, p. 11-19.

ŽIŽEK, S. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Apresentação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 7-12.