

PERCURSOS E MEANDROS DO PENSAR E DO PENSAMENTO CRÍTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UMA PREOCUPAÇÃO ANTIGA

*Miguel Angel García Bordas**

RESUMO — *Neste texto apresentamos algumas questões sobre formas do pensar e habilidades como formas de desenvolvimento nos processos educacionais, destacando algumas habilidades críticas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Pensamento crítico. Aprendizagem. Processos educacionais.*

1 NOVAS TÉCNICAS DE INTERAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADES DOCENTES.

De forma especial, a convivência com os meios audiovisuais vem demandando, aos poucos, uma reflexão sobre as formas de interação docente. Hoje vemos que a mobilidade e polifonia dos meios de comunicação oral, escrita e visual sugerem uma grande flexibilidade nas apresentações informativas.

A nossa preocupação está voltada para os educadores preocupados no aprimoramento de habilidades e condições críticas necessárias aos processos de aprendizagem

O nosso desejo é começar uma reflexão aberta sobre formas e instrumentos de trabalho condizentes com os novos tempos, e, também, propiciar um debate maior sobre o tema.

A nossa intenção, pois, coloca em foco a formação de professores ativos e engajados nessa abordagem que estamos indicando e para a elaboração de alguns instrumentos que possam servir a esta empresa. É uma sedução que passa pela sistematização das atividades peculiares aos processos de ensino-aprendizagem. É, sem dúvida alguma, uma motivação

*Professor e Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFBA). Pós-doutorado em sociosssemiótica na Universidade Autônoma de Barcelona. E-mail: bordas@ufba.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

pela pedagogia crítica, pela vontade de uma orientação desses conhecimentos desde uma ótica humanística, e também por um compromisso voltado para a concretização de um sonho imaginário, de uma utopia de transformações sociais.

Nesta ótica pretende-se, então, provocar reflexões e, talvez, mudanças, em princípio estéticas, de percepção e valores, e, quem sabe, posteriormente, de modificações sociais. As atividades docentes, acreditamos, devem servir de instrumentos de transformações sociais.

De acordo com Lopes se observamos atentamente o que as pessoas fazem com as palavras quando se comunicam com outras pessoas podemos chegar a uma visão da ideologia subjacente, em cujo âmbito se esclareceria o que as pessoas fazem com outras pessoas quando se utilizam de palavras:

Analisados, um a um, todos os modos de dominação que o homem inventou ao longo dos séculos para relacionar-se com o seu próximo, nenhum é mais eficiente do que o da manipulação dos sentidos do discurso e transforma-se no árbitro todo-poderoso da comunidade para a qual define o que venha a ser valor e dignidade; é ele quem assinala os objetivos a serem perseguidos pelo grupo, dita as regras de comportamento que hão de dirigir a ação singular dos indivíduos na tentativa de realização de seus valores, pune e recompensa (LOPES, 1978, p.4).

A seguir, apresentaremos algumas questões sobre o papel do professor enquanto agente responsável pela notícia e sobre algumas habilidades que, desde uma preocupação pedagógica, podem ter interesse para o trabalho docente.

2 O PROFESSOR CRÍTICO

O trabalho do professor podemos dizer que é um exercício político e ético. Lida com informações e realidades, é um formador de opinião e de atitudes e posições.

Selecionar conhecimentos, temas e topicalizar assuntos é, sem dúvida, trabalho de orientação e discriminação crítica de

fatos, que podem ser acontecimentos e eventos, a depender da sua relevância atribuída. Estabelecer relações, comparar, destacar dados forma parte do cotidiano educacional. Claro está que se deve conhecer, também, os fundamentos necessários à aceitação ou rejeição dos dados para convertê-los, finalmente, em informações para serem usadas em contextos sociais e humanos..

É preciso colocar as informações em contextos e situações que aumentem a possibilidade de uma compreensão e de uma atuação também. Trata-se de ensinar a pensar nas realidades e ensinar também a realizar os pensamentos: é uma racionalização do real que pode promover uma realização do racionalizado como dois movimentos de um mesmo processo de maturidade, de crítica. De outra forma, não se terá base para selecionar dado algum, além de uma base autoritária ou intuitiva. Trata-se de uma empresa difícil. É bastante ingênuo pensar que é apenas uma questão de juntar informações ou de leituras e exercícios de erudição. A maioria das *janelas* abertas ao mundo que os meios de comunicação oferecem e evidenciam muitas questões, porém dificilmente encontramos elementos que ajudem na empresa de dar sentido às coisas, de racionalizar os fatos e de organizar pensamentos de forma profícua e fecunda e humana, que nos permita o crescimento e a melhoria das próprias situações e dos seres humanos envolvidos.

A quantidade de absurdos e sem-sentidos que encontramos num horizonte cada vez maior dos meios de comunicação torna a sociedade atual num baile de máscaras caótico onde resulta difícil diferenciar entre aparências e realidades. Este domínio crescente de comunicação contrasta, paradoxalmente, com as situações crescentes, também, de uma in-comunicação e alienações humanas na em que a razão cativa prende e afoga o homem atual. Para sair deste círculo monstruoso deve-se pensar em transformar atitudes individuais e coletivas com relação às necessidades e valores que a tradição de uma cultura, por vezes, insiste em manter em benefício de alguns poucos. É preciso, através de uma educação crítica, contribuir para a tarefa de revisão, substituição e transformação, se necessário, dos valores, a fim de reconciliar o individual e o coletivo e sair dos absurdos e da falta de sentido dominantes em muitos contextos atuais. Existem poucas probabilidades, na atualidade,

de que o homem, a sociedade, se desaliena e se liberte desta falta de sentido. Porém se, pouco a pouco, se educa a consciência individual e coletiva para novos valores, uma nova estética, uma reconversão do olhar, para ver as coisas, através do pensamento crítico, poderá pensar-se numa modificação de mentalidade - em especial entre os que regulam o sistema - e com formas menos cativas e alienadas de razão e do imaginário tradicionais, poderemos ter a esperança de um futuro mais auspicioso, com maior sentido para uma maioria - menos caótico - Neste âmbito, pensamos que uma educação crítica poderá propiciar sua parcela de contribuição na identificação de valores e finalidades, através de um fazer pedagógico. Este é um papel que consideramos da maior relevância. Mas como se processa isto? E como isto pode desenvolver-se? Qual é a mediação necessária?

Numa primeira aproximação, começaremos por dizer que uma atividade crítica começa genuinamente no ato de observação: Analisando nossas observações podemos ver que, efetivamente, qualquer observação é precedida de um interesse em particular, ou pelo conjunto de saliências que configuram as disposições do sujeito que observa e que, conscientemente ou não, seleciona o fato que considerou digno de ser colocado em destaque.

Toda observação é uma experiência de compreender um X como sendo um Y (ver algo como sendo isto ou aquilo). Observar é, pois, fazer uma experiência de codificação ou de decodificação (HANSON, 1975), na qual o observador desempenha papel ativo, tenso. É isto, precisamente, o que queremos discutir aqui: o professor semelhante ao papel do jornalista que, na atividade de seleção, estruturação, elaboração e difusão da notícia, também seleciona as atividades. Consideremos aqui, no exemplo da atividade jornalística, o conceito de notícia como um processo, ato de dizer o *notus*, o notável, o que deve ser destacado. Colocamos, pois, o professor, como o jornalista também, no papel de sujeito/agente de observação, e não de mero coletor passivo. Existe um recorte estético - epistêmico que este efetua. Os objetos considerados são elementos particularizados e singularizados no próprio processo de seleção, numa situação e perspectiva peculiar, com enfoque e intenção (teleologia). Entendemos, desta forma, a instância de observação, e de percepção, como uma atividade de elaboração dinâmica dos

enunciados que configuram e estruturam o objeto observado, como sendo algo dentro de um universo, cultura ou mundo significativo. O professor, como nesta metáfora jornalística, seleciona também os temas, acontecimentos ou eventos focalizados, assim como a perspectiva e abordagem do modo mediante o qual vai recolher e usar a informação, e o modo e a oportunidade de apresentação da mesma na sala de aula ou espaço educacional.

Naturalmente que a escolha do fato e do modo de apresentação não será necessariamente igual para vários observadores. Convém destacar a noção de *saliência* perceptiva do ato intelectual de focalizar algo como objeto de comunicação. Existe, pois, uma disposição peculiar de cada indivíduo observador, e da forma de reagir ante as possibilidades de escolha, nos diferentes contextos. Os contextos conformam os mundos possíveis e as percepções de mundo de cada sujeito, de cada indivíduo, caracterizando a sua personalidade e atitudes, configurando a noção de *saliência* no ato de revelar o notável do conhecimento como informação ou da notícia. A atividade de buscar, garimpar informações ou notícias tem a ver, naturalmente com isto tudo, determinando tanto o momento subjetivo, quanto o processo de objetivação de cada ato de conhecimento ou de topicalização de uma temática.

As modificações nas disposições - *saliências* - de cada indivíduo estão também estreitamente ligadas à importante noção de *expectativas*, e, de forma especial, à noção de *expectativas desiludidas*. Em cada instante de nosso conhecimento estamos vivendo no centro do que poderíamos chamar de *horizonte de expectativas*. Os vários horizontes de expectativas diferem, sem dúvida, não só por serem mais ou menos conscientes, mas também por seu conteúdo. Esses horizontes de expectativas desempenham o papel de moldura de referência ou contexto significativo: só a colocação nessa moldura confere significado.

3 O PROFESSOR COMO GARIMPADOR DE CONHECIMENTOS E DE FATOS: A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO DIRIGIDO

Na metáfora do *Balde e do Holofote* de Popper (1975) - ou *teoria do balde mental* podemos encontrar uma imagem que talvez sirva para entender este processo de construção do

conhecimento e refletir sobre a questão dos modos de conhecimento, na concepção alternativa apresentada através da imagem do *holofote*. Este é um ponto central de todas as questões da teoria do conhecimento clássica: O ponto de partida desta teoria é a doutrina persuasiva de que, antes de podermos conhecer ou dizer qualquer coisa acerca do mundo, devemos primeiro ter tido percepções - experiências de sentidos-. Supõe-se decorrer desta doutrina que o nosso conhecimento, a nossa experiência, consiste de percepções acumuladas (empirismo ingênuo) ou então de percepções assimiladas, separadas e classificadas (concepção mantida por Bacon e, de maneira mais radical, por Kant (POPPER, 1975, p. 313). Sempre qualquer observação é precedida por um interesse, por uma intenção manifestada através de uma indagação, ou um problema - algo teórico que podemos expressar como hipótese ou conjectura dos trabalhos científicos, que tentam partir sempre da configuração de um problema inicial - Professor e alunos no ato de observar a realidade assumem um papel ativo. Neste contexto de busca, a noção de experiência e a de disposições devem ser cuidadosamente destacadas e consideradas. A disposição mostra uma tendência a reagir de modo determinado. Isto apresenta alguns aspectos da dimensão de moralidade e valores éticos implícitos no ato de observação e de seleção de informações, assim como de atividades decorrentes.

A *teoria do balde* considera o conhecimento em abordagem associativa - acumulativa. A *teoria do holofote*, ou *teoria da experiência*, ou *das expectativas*, ou *das saliências ou disposições* etc. - pois não é fácil rotular uma teoria - considera o conhecimento como um processo de associações, integrações da experiência. Poderíamos dizer, numa tentativa de simplificar a metáfora, que o interesse - como forma de representar e dizer aquilo que estaria relacionado com as expectativas - determina o tipo de observações que fazemos e que devemos fazer, mostrando para onde devemos dirigir nossa atenção. O interesse torna-se, assim, nosso guia - *holofote*- que nos conduz de observação em observação, e ilumina a senda do escrutínio das atividades de conhecimento. Está claro, pois, que é um processo tensivo, dinâmico, ativo-diretivo. No ato de conhecer, temos toda uma teoria da ação implícita e/ou possível, que seria importante refletir junto de aspectos de moralidade e de valores inerentes.

A ciência de hoje, diz Popper, se edifica sobre a ciência de ontem (e assim é o resultado do *holofote* de ontem). Desse modo, o conhecimento surge como continuidade e conserto em nossos horizontes de expectativas (POPPER, 1975, p. 318). No fundo, mais uma vez está presente a antiga controvérsia entre o racionalismo e o empirismo, entre Locke e David Hume e tantos outros que também tentaram conceituar o problema do conhecimento objetivo e da neutralidade científica. Naturalmente, uma coisa é o procedimento do conhecimento científico e outra a atividade de elaboração dos conhecimentos. Pensamos, porém, que pode existir uma certa analogia e ajudar a formar um entendimento útil do processo. Aqui desejamos apenas destacar a importância da noção de experiência de observação e da noção de análise da situação, e sua relação com o processo de estruturação dos temas de conhecimento, na perspectiva de um pensamento dirigido e responsável.

O pensamento dirigido, tomando a devida distância com a imagem de procura do conhecimento científico da metáfora de Popper, confere e torna relevante o ato de conhecimento na procura da notícia para o jornalista, como atividade que se entende de dar a *conhecer e saber* também na procura e escolha de algumas notícias e na rejeição de outras. Nesta instância dinâmica de procura de conhecimento e de sentido, professor e alunos se encontram numa retomada de dimensões de significado e de construção de representações da realidade. É uma intenção de exprimir que funda o significado e constrói a informação com sentido. É uma intenção instituinte dos fatos, dos eventos que guia a atividade do conhecimento, no contexto de cada cultura onde cada indivíduo está inserido. A cultura se constitui em marco significativo e operativo, onde os seres humanos têm as suas vivências e trocam experiências significativas. O conhecimento, a atividade de conhecer é, pois, algo produzido, construído, é uma obra, resultado de uma ação, de uma atividade produzida dentro de uma cultura que acolhe e entende e torna os objetos significantes, com intenções significantes.

Entendemos que o sentido da ação educativa não se esgota no mero conhecimento, como produto acabado, e nem na eficácia ou eficiência do efeito imediato que seja capaz de produzir num público determinado, num momento dado. O valor de um conhecimento pode estar também no seu excesso, no

seu excedente, como capacidade de transcender o momentâneo e abrir o futuro, o progresso, o desenvolvimento, no que ela é capaz de produzir como efeito mediador, criador, inaugurador do futuro.

Poderíamos dizer, pois, resumindo, que o importante não é apenas a eventual pretensão de ser um tema de conhecimento, ser eficaz e profícuo, num momento dado, mas também na possibilidade de ser fecunda, fértil, fomentadora, desenvolvedora, instituinte de novos sentidos, de novas dimensões cognitivas, estéticas, éticas, axiológicas. O mérito do professor pode consistir, pois, ao nosso entender, na sua fecundidade, fertilidade e transcendência, na própria abertura de zonas, espaços de desenvolvimento. O sentido de seu trabalho não se acaba no momento imediato da ocasião, de uma novidade, pois pode, sem dúvida, abrir campos, instituir sentidos, criar necessidades e conseguir passar valores, lacunas a serem preenchidas. Nesse contexto, pensamos no papel do professor como mediador de espaços de desenvolvimento, de atitudes e valores. É toda uma possibilidade de começar a pensar no desenvolvimento e na construção de formas do que entendemos que pode ser uma personalidade moral.

4 A INICIAÇÃO DO CONHECIMENTO: UM CONTEXTO NA TELESCÓPICA DAS NOSSAS VOZES CULTURAIS

Quando pensamos em analisar situações e caracterizar o pensamento dirigido, na procura de informações e dados, a palavra mais comumente usada para descrever o tipo de situações nas quais o pensamento se orienta e organiza é provavelmente *problema* - como anteriormente mencionamos -. Nos tratados de metodologia de pesquisa tradicionais, a noção de problema serve para justificar o início de uma busca sistemática.

Berlyne, no seu destacado trabalho sobre *O pensamento: sua estrutura e direção* (1973, cap. 2, 10, 11) nos oferece alguns elementos para o entendimento do processo, inicialmente refletindo sobre o problema como elemento gerador do pensamento dirigido :

Quais os critérios por meio dos quais reconhecemos que existe um problema?

— Alguns autores utilizam a palavra *problema* referindo-se

a qualquer situação em que o ser humano possui forte impulso e lhe falta uma resposta alternativa para redução do impulso.

— Outros autores têm recorrido a metáforas tomadas da física: Claparede (1933) se refere a *desequilíbrio*, Piaget também fala de *processos de equilibração das estruturas cognitivas*, já Festinger fala em *dissonância cognitiva* (FESTINGER, 1975), Wertheimer (1945) escreve a respeito de *tensões e pressões* nas estruturas do pensamento, representando a linha *gestáltica*.

— Bartlett (1958) se refere a um tipo de situação em que a informação é dada e, a seguir, mais informação, havendo entre elas uma *lacuna* como ponto de partida inicial de um tipo de pensamento, a saber, a interpolação.

— Koffka (1935) já tinha usado palavras como *lacuna* para caracterizar as condições que iniciam a ação em geral e a impelem a continuar até que se tenha obtido o fechamento - de acordo com a terminologia gestáltica. (A figura da lacuna representa o fato de alguma coisa estar ausente e que, de certa forma, o sujeito estaria em melhor condição se essa coisa estivesse presente).

— Maier (1945) escolhe a *variabilidade do comportamento* como característica de um problema.

— Há também autores que escolhem a *frustração* como o elemento essencial (VAN DER GEER, 1957; SKINNER, 1953).

— Outros ainda se referem explicitamente ao *conflito* ou dificuldade sentida (DEWEY, 1910). Nesta ótica, a análise da situação resulta, fundamentalmente, de uma abordagem de dimensões geradoras de conflitos: prioriza-se, pois, a análise de um *conflito*. Este pode ser o elemento gerador de qualquer atividade.

Pensamos, porém, que é um pouco radical entender que toda ação dirigida deve partir de um suposto conflito ou problema, epistemologicamente considerado, de forma geral. Entendemos que uma dissonância ou entendimento de distância entre algo que existe e pode existir poderia oferecer uma melhor forma de compreensão da origem da informação ou processo de uma tematização ou focalização cognitiva, pragmática e deontica. Podemos dizer que a realidade que incide sobre uma pessoa exercerá pressões na direção do estabelecimento de correspondências entre elementos cognitivos apropriados a essa realidade, sempre

de acordo, naturalmente, com as disposições e disponibilidade de cada indivíduo, em cada situação dada. A teoria da dissonância cognitiva nos ajuda a entender o que ocorre quando isso não ocorre e se configuram as pressões, tensões – *dissonâncias como discrepâncias* - Uma *dissonância* pode ocorrer, de acordo com Festinger (1975, p. 22), a partir de uma inconsistência lógica, de um confronto cultural, moral, político, ou de comparações entre experiências de um mesmo indivíduo ou de vários. O âmbito da *teoria da dissonância* pode percorrer situações referentes a indivíduos isolados ou grupos de indivíduos e movimentos de massa e as suas representações. A existência de *dissonância* é, provavelmente, tão predominante e as várias circunstâncias que lhe dão origem ocorrem com tanta frequência que as provas de dissonância e as manifestações de pressão para reduzi-la são suscetíveis de apresentar-se em quase todo e qualquer contexto que se possa conceber” (FESTINGER, 1975, p. 242).

5 HABILIDADES QUE PODEM SUGERIR A PRESENÇA DE UM PENSAMENTO CRÍTICO

Ao longo deste rápido percurso sobre a caracterização do conhecimento, a dimensão crítica tem sido introduzida e mencionada com insistência. Cabe agora tentar avançar mais um pouco, apresentando alguns elementos de trabalho que permitam operacionalizar e mostrar a presença de um pensamento crítico. Mas como pode desenvolver-se um pensamento crítico? Em que situações podemos entender que existe um comportamento crítico? Como podemos trabalhar e contribuir para uma otimização de um fazer crítico e de um pensamento crítico correspondente? Estas são algumas das perguntas que podem surgir e surgem, às vezes, a propósito desta questão. Evidentemente não há formulas que rigorosamente nos permitam trabalhar e ajudar a desenvolver o denominado *pensamento crítico*, contudo existem estudos que mostram que, quando aparecem certas habilidades, podemos entender que existe um pensar e um fazer crítico.

A seguir, apresentaremos uma lista provisória elaborada a partir de características presentes entre estudantes considerados de senso crítico, segundo alguns estudos realizados por Meehan, na Universidade de Missouri, St. Louis (1973), assim como

alguns tópicos retirados da Retórica aristotélica, que, entre outros, podem sugerir a presença e/ou ausência de habilidades críticas (Retórica-Livro II, cap.23).

VEJAMOS ALGUMAS QUE PODEMOS TOPICALIZAR

Sensibilidade temporal: A tarefa de organizar as percepções implica, necessariamente, num estabelecimento de relações no tempo, do passado, do presente e do futuro. Portanto é comum concordar que a dimensão temporal constitui parte importante para o desenvolvimento do senso crítico. Em particular, devemos estar em condições de entender: a) as pressões que o passado exerce sobre o presente e o futuro; b) os efeitos prováveis das ações do presente sobre o futuro; c) os antecedentes dos acontecimentos presentes na história; e d) os índices de câmbio com o tempo.

A atualização das percepções, como habilidade decorrente da sensibilidade temporal, implica em localizar no presente as abordagens do passado e ver qual pode ser um lugar próprio, se procede e é oportuno o fato de continuar a pensar ou agir do mesmo modo, significa uma tentativa de resgatar valores e projetá-los no futuro.

Descrição: É atividade de expor, enumerar, relacionar, relatar com fidelidade os caracteres que representam as pessoas ou as coisas.

Conceitualização e reconceitualização: Os conceitos com que os problemas se enunciam têm a maior importância. Caracterizando uma situação ou problema de forma inadequada, com conceitos impróprios, podem-se mostrar aspectos insolúveis, enquanto que outras formas podem apontar para soluções e alternativas. A reconceitualização é, com frequência, um pré-requisito essencial para o progresso em todas as áreas. A definição de termos é importante para uma boa conceitualização.

A identificação do uso de critérios, classificações e categorizações utilizadas: Como metaconsciência cognitiva e autoreflexão da própria relação com o objeto de conhecimento.

Relacionamento interno e externo de conceitos, fatos, eventos expostos: Como capacidade de associar partes de um elemento, de reunir e integrar, assim como a de diferenciar dados é momento central de qualquer atividade crítica intelectual.

Argumentação indutiva, dedutiva e analógica: Refere-se à habilidade de calcular o desenvolvimento de implicações obrigatórias à aceitação de um conjunto de premissas e de reconhecer falácias que se apresentam nos processos de inferência, identificando conclusões forçadas, de resultados compatíveis com um conjunto de premissas. É a capacidade de partir de pontos de vistas contrários, discordantes ou concordantes, das coisas homólogas, das relações recíprocas, do tempo e da oportunidade, da divisão das partes, das conseqüências, do que é preciso exortar e/ou dissuadir, de partir de coisas que se sucedam segundo uma proporcionalidade, complexidade, alternância etc. É a capacidade de realizar conversões lógicas e saber as regras que ajudam a discriminar conversões válidas e inválidas. Também é tirar conclusões corretas de silogismos válidos e de identificar, pelo exame, inferências inválidas, compreendendo as conexões entre parte-todo e todo-parte. Devem-se trabalhar as diferenças entre razões e explicações, embora ambas usem o termo *porque*, é o entendimento de motivações e causas possíveis, aprendendo a formular relações específicas de causa e efeito, identificando as falácias com expressões lingüísticas de caráter temporal.

Reconhecimento da interdependência e diferença entre objetivos, meios, metas e fins: Como perspectiva de identificação de valores e usos e aplicações possíveis.

Uso da experiência e da perspectiva experimental: Significa ilustrar informações mediante observações diretas ou indiretas, relacioná-las em função de observações e gerar notícias que se ajustem à experiência. A perspectiva experimental evita o dogmatismo e fomenta respostas positivas aos fracassos, à reformulação e verificação dos argumentos, apresentam o princípio de que todos os acontecimentos humanos são, até certo ponto, provisórios.

Hábito de usar a tática de afirmações condicionais e contrárias aos fatos: Qualquer proposição da forma *se X tivesse sido distinto, então Y seria diferente*, denomina-se *condicional contra factual*. Na lógica, a única justificação que se pode oferecer para aceitar tais proposições é uma explicação ou uma teoria sólida. Aprender a utilizar essas proposições e comprová-las adequadamente é parte importante da preparação intelectual, e, portanto, da formação do senso crítico. O hábito de perguntar-se o modo como algo teria sido diferente se não

houvesse produzido algum acontecimento no passado, estimula o desenvolvimento de padrões distintos. É o desenvolvimento de uma flexibilidade intelectual e desenvoltura capaz de fazerem variadas e divergentes leituras de uma mesma questão. Aprender a ver as coisas em várias perspectivas. É a preocupação com a investigação dialógica tentando lidar com as ambigüidades em contextos que permitem diversas interpretações (ambigüidades semânticas ou sintáticas). É o reconhecimento de graus de consistência ou inconsistência e a contradição.

Problematização: Considerada como a habilidade de levantar questões e hipóteses no intuito de atualização, significação ou ressignificação oportuna e necessária dos mesmos.

Orientação para a intervenção: O conceito de *senso crítico* que destacamos aqui requer, no seu significado, *um estar voltado para a resolução de problemas reais*, não somente de uma forma imediata, mas também mediata, a curto, médio ou longo prazo. A nossa pretensão não é de uma perspectiva meramente aplicada, mas de uma orientação teleológica das atividades, ou seja, uma forma de estruturar atividades vinculada e comprometida com a realidade. Sem uma finalidade, não existe modo de desenvolver discursos e nem comprovar instrumentos intelectuais, nem razões para fazê-lo. Se consideramos a atividade de conhecer, vemos que existe um componente intencional, discriminativo, crítico, que permite destacar o que acontece do que não acontece, do que não existe. Ainda nessa consideração fenomenológica, cabe pensar também naquilo que, não existindo, pode, e/ou deve existir. Pode aparecer então a consideração da necessidade, da compreensão do que se torna necessário fazer, noticiar, como aquilo que está faltando em determinado momento. Considerando a diferença percebida - *a dissonância cognitiva* na linguagem de Festinger (1975) - pode surgir a compreensão das diferenças - como comparação - que se constituem em possíveis distâncias a serem percorridas. Poderíamos dizer que surge a atividade possível e necessária gerada por um impulso que tende a preencher lacunas.

Orientação para custos e benefícios de uma ação: É o pensamento voltado para custos, para a determinação de vantagens e desvantagens, é característica de uma sociedade com problemas e necessidades. O jornalista não pode ficar

alheio às contingências, portanto, uma consciência tanto de custos quanto de benefícios de cada alternativa, e uma avaliação habitual dos mesmos deve ser parte importante de uma atitude crítica competente.

Pensamos que estas sugestões acima podem, talvez, começar uma discussão sobre o perfil almejado do professor, contribuindo também para selecionar algumas atividades que o ajudem no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, assumindo-se um tipo de atividades docentes ativas, críticas, criativas, responsáveis e comprometidas com uma ideologia de desenvolvimento e transformação da sociedade atual.

A hipótese básica que norteia esta comunicação é a de que formas de moralidade podem ser construídas, desenvolvidas e modificadas no cotidiano de práticas coletivas, que ocorrem nos processos de comunicação. Em outras palavras, acreditamos que os espaços de comunicação podem servir como um lugar emergente de interação e construção de práticas semânticas, de discussão de valores e de estabelecimento de limites (deveres e direitos), permitindo assim evidenciar manifestações e ações decorrentes sobre o que pode e ou deve ser - estruturas deonticas - na convivência com o coletivo.

Nossas experiências anteriores, enquanto pesquisadores da temática de leitura e dos processos comunicativos, enquanto participantes de processos educativos escolares, nos levaram a perceber, em relações do cotidiano de sala de aula, situações que favorecem e podem contribuir significativamente na constituição de sujeitos mais autônomos e criativos. Estes indivíduos, por sua vez, formam parte de uma comunidade ou grupo de outros indivíduos, que também estão a tecer as suas compreensões e interpretações, assim como, ações decorrentes destas articulações de significação e limites.

Nesta comunicação, temos o propósito de subsidiar uma reflexão sobre as práticas de leitura e os processos de formação de comunicadores - professores, bem como trazer contribuições sobre o papel social e político do professor como mediador de espaços intersubjetivos de construção de atitudes éticas e de constituição de identidade, através de atividades partilhadas de leitura e de comunicação, para desenvolver uma meta-consciência reflexiva sobre atividades de leitura e compreensão de textos compartilhados, para atingir **níveis de reflexividade**

através das dimensões: a) metalingüística, b) meta-discursiva, c) meta-pragmática e d) meta-textual sobre os limites do pensar, do agir e do dever (dimensões cognitivas, pragmáticas e deônticas).

No nosso estudo, buscamos focalizar a questão da moralidade, compreendendo-a como um conjunto de significados que podem ser construídos e compartilhados no interior de grupos humanos, com vistas ao desenvolvimento de formas de sociabilidade e convívio social. ***Esses significados mantém uma relação intrínseca com as dimensões pragmáticas (agir), deônticas (dever) e cognitiva (pensar) dos sujeitos participantes de um grupo sociocultural.*** Esse movimento interativo encontra-se implicado não apenas na relação direta sujeito – objeto do conhecimento, mas também na relação sujeito-sujeito-objeto. Em outras palavras, a elaboração cognitiva do sujeito se funda nas relações de alteridade com o(s) outro(s). Isto significa dizer que a constituição do sujeito, com os seus conhecimentos e **modos de agir**, pode ser compreendida na sua relação com outros, no lugar da intersubjetividade (SMOLKA, 1993; GÓES, 1933).

Dessa forma, entendemos que atividades partilhadas de comunicação desenvolvidas em contextos intersubjetivos configuram-se como experiências geradoras de práticas de compreensão e assimilação de significados e, por conseguinte, de noções de limites de comportamento, podendo culminar em acordos coletivos sobre o que é e não é viável para o grupo.

Compreendendo esta natureza social e simbólica da ação humana, podemos visualizar que

Um comportamento moral não é e nem pode ser considerado com o algo próprio de uma virtude que indivíduo isolado tem, mas como algo que se configura e desenvolve dentro de um meio sócio-cultural que, podemos dizer, não é apenas um contexto, um marco, mas é o próprio elemento constitutivo. (BORDAS, 2000, p. 14)

Destarte, notamos que um comportamento moral se desenvolve processualmente no contexto de interação dos sujeitos. Esse contexto, ou meio sócio-cultural estrutura os modos de pensar e agir dos indivíduos, ao passo que também é estruturado pelos mesmos.

Podemos considerar que o espaço da comunicação se estabelece como um contexto de interações entre comunicador e receptor, podendo servir, portanto, como um lugar emergente onde modos de sociabilidade podem ser construídos, desenvolvidos e modificados no cotidiano de suas práticas coletivas.

Acreditamos que a constituição coletiva de modos de sociabilidade ou acordos de convivência possibilita o desenvolvimento no sujeito do sentimento de pertinência ao coletivo e da atitude de responsabilidade pessoal pela vida comunitária.

O que desejamos enfocar é a possibilidade das atividades dos processos de comunicação servirem como espaços de negociação de sentidos e, ao mesmo tempo, se estabelecerem como uma experiência propulsora de reflexões sobre os limites de comportamento (direitos e deveres) a serem definidos pelo coletivo de um determinado grupo de sujeitos, no âmbito de uma comunicação.

O conceito de mediação torna-se, portanto, fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. A mediação é por nós entendida como “um operador simbólico de movimentos de significação, desde que circula como registros, descrições do agir, do falar e do pensar, permitindo a articulação do sentido.” (BORDAS, 1999, p. 93).

COURSES AND INTRIGUES OF THINKING AND OF THE CRITICAL THOUGHT: SOME INITIAL CONSIDERATIONS OF AN OLD CONCERN

ABSTRACT — *This text presents a number of questions about ways of thinking and skills as forms of development in educational processes, highlighting some skills criticisms.*

KEY WORDS: *Critical thinking. Learning. Educational processes.*

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Livro II**. Madrid, Aguilar, 1967.

BAKHTIN, M. Tema e significação na língua In. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. p.128-136.

BARTLETT, E.C. **Thinking** . London: Methuen, 1958.

BARROS, D. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: FIORIN, J. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999. p.1-9. (Ensaio de Cultura 7).

BERLYNE, D.E. **O pensamento**: sua estrutura e direção. São Paulo: E.P.U., 1973.

BORDAS, M.A. **La educación en la crítica: unas consideraciones pedagógicas**. Aula Inaugural do Centro Universitário da UNED. Tortosa: Monllao, 1975.

_____. **“Senso crítico: conciliação entre universidade e realidade”**. Comunicação apresentada no Simpósio sobre UNIVERSIDADE E REALIDADE: O papel do senso crítico. na 33 REUNIAO ANUAL DA SBPC. Salvador-BA, 1981, publicada em EDUCAÇÃO EM DEBATE, Revista da UFC, Fortaleza. n.1, v. 4. 1982.

BORDAS, M. O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. **Ágere: Revista de Educação e Cultura**. Salvador, 1999, v. 1, p. 85-105.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e diálogo inconcluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 11-27. (Cultura7).

CLAPAREDE, E. **La genèse de L'hypothese**. Geneve: Archi. Psychol. 1933, 24, 1-54.

DANIELS, H (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 121-150.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heath, 1990.

FESTINGER, L. **Teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.91-108, jan./jun. 2007

GÓES, M.; SMOLKA, A (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 9-13.

GREIMAS, A.J. **Sémantique Strtuturale**. Paris: Larousse, 1966.

HANSON, R.N. Observação e Interpretação. In: MORGENBESSER, Sydney (Org.). **FILOSOFIA DA CIENCIA**. São Paulo: Cultrix, 1975.

KOFFKA, K. **Principles of Gestalt Psychology**. New York: Harcourt Brace, 1935.

LOPES, E. **Discurso, texto e significado: uma teoria do interpretante**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MEEHAN, E. J. **Introducción al pensamiento crítico**. México: Trillas, 1975.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia de la Percepción**. Barcelona: Península, 1975.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva-Estudos, 1992.

ORLANDI, E. A produção da leitura e suas condições. In: **A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996, p. 193-203.

POPPER, K. **Conhecimento Objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia E.P.U., 1975.