



A DENÚNCIA EMERSA DO *FETICHE PELA TÉCNICA* EM THEODOR W. ADORNO AO ESFACELAMENTO DO CARÁTER HUMANIZANTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Priscila Monteiro Chaves – PPGE/FaE/UFPeI

Rogéria Novo da Silva – PPGE/FaE/UFPeI

Gomercindo Ghiggi – PPGE/FaE/UFPeI

Resumo: Ainda que a temática da leitura, bem como a formação de leitores, concirnam mais precisamente às disciplinas de literatura e linguística, no campo filosófico também são encontradas consideráveis reflexões capazes de responder às questões que estas ainda não alcançaram. Partindo desse pressuposto, o presente artigo emerge de uma das conhecidas problemáticas do processo de formação de leitores, que (re)pensa o perverso quadro em que o alfabetizando é tomado como mero espectador do processo de aquisição da lectoescrita. Dessa forma, lança-se mão da perspectiva adorniana que denuncia o *fetiche* pela técnica, aqui abordado como impasse de uma formação emancipada do leitor, reivindicando que essa seja tomada apenas como mais uma dimensão do agir humano, e não como instrumento de dominação do homem, que priva o sujeito de sua capacidade de auto-reflexão crítica. Concluindo que uma formação do leitor *após Auschwitz* deve estar receptiva à relevância essencial das técnicas de codificação e decodificação no mundo contemporâneo. No entanto, não é o sujeito que está a serviço dela e sim a relação contrária.

Palavras-chave: alfabetização; técnica; teoria adorniana.

A partir de estudos acerca da aquisição da escrita impulsionados por Emília Ferreira bem como das discussões em alta acerca do termo *letramento*, principalmente contidas nos escritos de Magda Soares; Leda Tfouni; Ana Teberosky; Délia Lener e da própria Ferreira, é possível pensar a escrita como um conjunto de práticas sociais, que revestem-se de significação política. Da mesma forma, que no contexto social, alfabetizar é também dar voz ao sujeito, e principalmente favorecer meios críticos de participação na sociedade em que vive. Em contrapartida, a aquisição de uma técnica no contexto escolar ainda configura uma conquista indispensável ao educando e sua dimensão instrumental continua sendo quesito obrigatório nas avaliações, atribuindo à competência de codificação a condição de legítimo conhecimento.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora e coordenadora do GEAL, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento da USP, Silvia Gasparian Colello manifesta-se de maneira introdutória ao problema:

Parece indiscutível que as crianças de nossa sociedade devem aprender a ler e a escrever. No entanto, se perguntarmos aos pais e educadores por que e para que alfabetizar, encontraremos, com certeza, respostas vagas, por vezes incompletas e até paradoxais (COLELLO, 2007, p.27).

Fator que faz com que a lectoescrita se coloque a serviço dos mesmos preceitos que limitam a compreensão da complexidade social, fazendo do educando mais um mecanismo de negação da autonomia do sujeito, que nesta sociedade prenhe de ambiguidades, passa a ser guiado pela lógica calcada na produtividade/reprodução, em concordância com os moldes já estipulados pelo sistema dominante. É bastante provável que alguns dos fatores que revigoram esse quadro sejam os que seguem na argumentação de Colello, quando prolonga-se:

as expectativas de ensino da língua escrita são tão imprecisas quanto a própria compreensão do alfabetizar. A despeito de boas intenções, as práticas pedagógicas patinam em concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal assimilados e métodos inadequados (2007, p. 27).

Esta inquietação da autora vem sendo legitimada em virtude da maneira como são impostas novas teorias e métodos de alfabetização, potencializados com o advento do *letramento*, quando um cânone que é cobrado às escolas sem preparação alguma, sem que estes mesmos órgãos governamentais que o impuseram dessem ferramentas concretas para o professor adotar um conjunto de práticas, e fundamentos, inerentes a tal conceito. Sem que este seja capaz de assumir como seus os projetos propostos pela escola (ou pelo governo). A periculosidade deste impasse parece ser ainda maior, uma vez que Moraes (1997) alerta à ilusão de mudança de paradigma educacional apenas pela utilização de outras roupagens nas velhas teorias, visto que o aluno permanece na posição de mero espectador do processo de formação, o plano é enganador, principalmente com o avassalador avanço das tecnologias, em que a maioria pouco fazem para propiciar ao aluno que seja sujeito da atividade de leitura. “A realidade produz a ilusão de desenvolver-se para cima e, no fundo, permanece sendo o que era” (ADORNO, 1995, p.56).

De maneira global, a concepção que se tem a respeito da aquisição da lectoescrita relaciona-se a um molde “linear e positivo de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e docodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto *x* e chegando a um ponto *y*” (TFOUNI, p.21). Se a hipótese da linguista é verossímil, é justificável dizer que o processo de formação do leitor também sofre com os falsos pressupostos pedagógicos responsáveis pela inversão de precedência, ou primazia, dos princípios *saber como* e *saber que*, emersos de uma “sabedoria tradicional da prática

educativa atual que enfatiza que onde quer que o *saber como* seja de importância crucial, o *saber que* é uma perda de tempo”(BERTHOFF, 1990, p.XVI). Dessa forma, a maneira tradicional que se lança mão “para a aquisição de habilidades para ler e escrever, é a atividade motora” (1990, p.XVI). Tomando o ensino como intervenção e o aparato teórico como imposição autoritária, trazendo como consequência a perda da experiência¹ possível por parte do sujeito.

Adorno escreve em meio a uma sociedade capitalista de industrialização avançada e sua persistência na ameaça do fascismo contida em sociedades aparentemente democráticas, seu enfoque no impacto filosófico devastador do Holocausto e seu constante ceticismo no que concerne ao provável aprimoramento dos homens por meio do desenvolvimento técnico são claramente impulsionados pela interpretação do empirismo cético de Donde Hume, além de persuadidos pela aversão aos cétricos da teoria kantiana - uma linhagem de nômades que recusa qualquer fixação sólida ao chão (KANT, 1994) – pois o filósofo duvida do desprezo a um gênero de pesquisa que não pode ser tratado com indiferença pela espécie humana, bem como do *caminho seguro da ciência*, tornando incertas as posições do racionalismo dogmático. Alguns comentadores, como Oswaldo Giacoia Junior (2007) por exemplo, apontam em seus estudos a uma boa leitura de Martin Heidegger, (ainda que entre eles houvesse alguns pontos de divergência), assumida em seus escritos pelo próprio Adorno, no que concerne ao uso desmesurado da técnica. Uma vez que o influente filósofo alemão entendia que esta teria sua razão de ser somente no domínio do desocultamento, isto é, da *verdade*.

Incutido por essas revoluções na teoria do conhecimento humano, Theodor W. Adorno questiona-se quanto ao uso desmedido da *técnica*, que toma o sujeito como mero objeto de dominação, impondo-lhe uma adaptação ao sistema positivo. Plausivelmente alegando “contra isso que, nas esferas espirituais, como na arte e, principalmente, no direito, na política e na antropologia, não se avança com o mesmo vigor que nas forças materiais”(ADORNHO, 1995, p.55), e recorrendo a Auschwitz a fim de compreender as causas que levaram uma nação *civilizada* a tal barbárie e questionar o acalentamento perante o acontecimento. Contudo, vale lembrar que ele apreende os perigos dessa reificação tecnológica das relações

¹ O conceito de *experiência* que circunda este texto refere-se àquele proposto por Walter Benjamin, isto é, um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas. A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um *saber sensível*, que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes como de algo experienciado e vivido. (2009, p.18).

humanas como persistentes muito para além do fracasso da experiência nazista, ainda que se apóie no emblemático acontecimento.

O raciocínio filosófico faz com que Adorno construa pressupostos que desconfiem da relação que se tem entre a visão científica do mundo e os homens, provocando com seu potencial discursivo outras perguntas igualmente inquietantes. Em um primeiro momento: Técnica --- para quê?²

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema favorito para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz (ADORNO, 1995, 133).

O termo *fetichização*, expressa a alienação do trabalhador, em que sua força de trabalho é convertida em mercadoria, em valor de troca. O fetiche, por sua vez, consiste em um plano enganador, o qual quer transformar o que não é natural em natural. Assim, a força do trabalho humano não se originou como mercadoria, converteu-se em tal através das transformações sócio-históricas. Ainda que a citação seja de um dos mais recentes textos, esse conceito é melhor focado por Adorno nos seus estudos sobre a música e a regressão da audição, nos quais ele analisa a técnica em seu conjunto social, dessa forma, o *fetiche* pensado por Adorno ocorre quando, em primazia a uma simples *reação*, a técnica perfeitamente *acabada* substitui a perfeição da sociedade (1999).

Neste caso, a razão mais plausível de questionar a capacidade de juízo político desses estudiosos enquanto estudiosos, que trabalharam em prol de Auschwitz, não é a formação moral, (pela hipotética possibilidade de absterem-se da criação de tais armamentos), nem mesmo sua inocência (pela ignorância quanto a sua aprovação ou não de tal utilização), e sim por habitarem em e contribuírem com um mundo onde as coisas não são discutidas, e a capacidade de pensar perdeu sua importância primeira. Principalmente quando Hannah Arendt sustenta que tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só têm significado, só têm sentido, a partir do momento em que podem ser discutidos (1997), isto é, na medida em que se tornam atos *políticos*³.

² Estrutura da questão construída em alusão a um dos capítulos da obra póstuma de Adorno *Educação e Emancipação: Educação --- para quê?* (1995).

³ O conceito de *política* adotado no texto ancora-se em duas vertentes que se completam, talvez por pertencerem à mesma raiz: a experiência da *polis* grega. A primeira delas é a concepção freiriana, tratando-se de um conceito básico que perpassa toda sua obra, quando emerge de seu discurso o caráter político libertador. Freire pensa o homem como sujeito histórico, articulando o presente com o já vivido, fazendo com que este seja capaz de

Essas questões postas pelo próprio Adorno, ou inferidas através de seu discurso, são sugestivas de algumas outras ainda: Como pode o homem, desde sua iniciação escolar, ser capaz de não pensar, não questionar e não compreender aquilo que, no entanto, é capaz de executar? Se “durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, *escreveram* o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito”(FREIRE, 1990, p.32), é possível deduzir um suposto desacordo entre aquilo que se faz e aquilo que se pensa?

A reflexão acerca dessas demandas se dá no mesmo sentido proposto por Ann E. Berthoff, quando, apoiando-se no que traz a teoria freiriana, faz a distinção entre *saber que* e *saber como*, este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Se de fato há esse desacordo entre esse *saber técnico* (saber como, saber fazer, e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas, todas elas serão servas desse *saber como*? Dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis)?

Categórico como de costume, Adorno argumenta:

na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patológico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (1995, p.132)

Analogamente às questões adornianas, e lembrando do que foi introduzido por Silvia Collelo no que compete à alienação da comunidade escolar acerca da finalidade da alfabetização, emerge a demanda de mais algumas: *Lectoescrita* --- para quê? Para quê se formam leitores?

pensar acerca das possibilidades de construção e saídas aos modelos estipulados pelo projeto da modernidade. Para ele, um dos aspectos que faz do homem um sujeito político é a ciência de que esta mobilidade nas estruturas sociais modernas é a possibilidade de recriação (COSTA, 2010), uma sociedade política, na concepção freiriana, é aquela que permite a todos que digam *a sua palavra*, pois assim o homem torna-se partícipe da decisão de transformar o mundo, reinventando a sua sociedade (FREIRE, 1990). Arendt não propõe um conceito distinto, porém, talvez um pouco mais radical, quando na concepção da autora « sur le *modèle* grec et romain, on voit alors Arendt déchiffrer les catégories fondamentales que sont, par exemple, l’action et la parole, la promesse, etc. Ce qui amène à dire que la raison d’être de la politique (sa raison d’être et non un but, qui serait extérieur et plus haut qu’elle) est la liberté, qu’elle repose sur l’égalité et non sur la justice » (AMIÉL, 2007). Tradução livre: “sobre o modelo grego e romano, se percebe Arendt decifrar as categorias fundamentais que são, por exemplo, a ação e a palavra, a promessa, etc. Isto leva a dizer que a razão de ser da política (sua razão de ser e não um objetivo, que seria exterior e mais alto que ela) é a liberdade, que é baseada na igualdade e não na justiça”. Assim, para Arendt, ser político significa viver numa *polis*, ser participante e fazer uso da palavra e da persuasão, que torna o conceito freiriano mais claro, que traz o homem como sujeito de sua história, sujeito capaz de interromper o fluxo inexorável dos acontecimentos.

Segundo Lerner (2002), na escola brasileira, não raro a aquisição da *lectoescrita* aparece sempre de maneira atrelada ao tempo que o estudante está na escola, à vida estudantil. Ler para aprender, ler em voz alta e escrever para legitimar o aprendizado do ciclo, com interrogações heteróclitas (e ao mesmo tempo correntes) advindas da comunidade escolar do tipo: *Professora, que dia será o teste de leitura que aprovará o Joãozinho para o ano seguinte?* tornando essa capacidade bastante artificial e, na maioria das vezes, desprovida de significado, fazendo da técnica “a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”(ADORNO, 1985, p.18).

Se considerado for o que até aqui discorreu-se, esta prática de *aquisição* estaria levando os sujeitos a barbárie semelhante a Auschwitz, uma vez que “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”(ADORNO, 1995, p.129). Esses sujeitos são formados de tal maneira que eles mesmos se igualam a coisas, motivo pelo qual, quando possível se torna, fazem o mesmo com o próximo. “Essa forma de ser, Adorno ilustra com a intraduzível expressão *fertigmachen* (concluir/liquidar); essa expressão define os homens como coisa preparada, manipulada, e coisa danificada” (JUNIOR, 2007, p.131).

A partir do que foi considerado acerca do conceito de política, o leitor somente poderá se formar perante um ato político, só estará preparado para o convívio na *polis* dessa maneira. Entendido que o sentido no contexto de cada leitura é valorizado, tem seu perfazimento, perante os outros objetos do mundo, perante outros leitores, perante tudo quanto o leitor tenha conexão.

Esta construção um tanto quanto imperativa e o abismo que pode ser percebido na distinção entre duas categorias arendtianas neste momento contribuem na compreensão da desunião entre a técnica da *lectoescrita* adquirida por si só, com fim em si mesma, e a leitura como ato social e político, são elas *trabalho* e *ação*. Segundo a autora, esta última consiste em “la seule activité qui exige la pluralité”⁴. Pela *ação* “l’être humain se révèle, se distingue, et s’exposant aux autres, à ses compagnons, montre qui il est, son unicité”⁵ (AMIEL, p.07). Dessa forma, o leitor da *ação* é o leitor da pluralidade, partindo de um dos eixos fundamentais

⁴ Tradução livre: “a única atividade que exige a pluralidade”.

⁵ Tradução livre: “o ser humano se revela, se distingue, e se expõe aos outros, a seus companheiros, mostra quem ele é, sua unicidade”.

da *Condição Humana* arendtiana de que *homens* vivem na Terra e habitam o mundo, e não *Homem* (ARENDR, 1997).

Toda leitura irá pressupor uma interação com uma determinada cultura, agindo constantemente nos moldes do imaginário coletivo que esta possui, isto é, ainda que o sentido ocorra no plano imaginário individual de cada leitor, fatalmente pela função formadora que este ato traz consigo, partilha sentidos com membros de sua sociedade também. Assim sendo, o sentido que se extrai da leitura, irá “immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur”⁶ (JOUVE, p. 12-13).

Diferentemente do leitor do *trabalho* que, ainda de acordo com a mesma teoria em questão, seria aquele que produz um mundo artificial de coisas, vive do outro lado de uma fronteira individualmente e necessita de uma produção, criativa *ou não*, para justificar sua existência humana e possuindo a *mundaneidade* como sua *condição humana*. O que é insuficiente para uma vida humana digna de fato, com a participação política de cada um, como vislumbra as reflexões arendtianas. Percebe-se nesta espécie de leitor a carência de posicionamento crítico, em virtude de seu caráter alienado de participar, ou não participar, da *vida activa*, uma vez que sua participação social se dá “de façon cyclique, répétitive e anonyme”⁷ (AMIEL, p.85)(grifos meus).

Apoiando-se em ambas categorias e principalmente na teoria adorniana, é possível dizer que a leitura é apreendida como uma natureza, como um *ser-assim*, como um dado estipulado e imutável. Convertendo a relação humana que há na leitura em *coisa* e privando o sujeito de uma experiência heterônoma, autêntica e formativa.

Em seus escritos, o pensador frankfurtiano menciona o conceito de *consciência coisificada*, ou *coisificação*⁸, “uma consciência que se defende de qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”(1995, p.132). Um dado inalterável, e não como algo que veio a ser. Uma relação cega com a competência leitora, uma vez que não é questionado o *como-ficou-assim*:

⁶ Tradução livre: “imediatamente tomar espaço no contexto cultural, onde evolui cada leitor”.

⁷ Tradução livre: “de forma cíclica, repetitiva e anônima”.

⁸ Na tradução de Wolfgang Leo Maar há uma nota explicativa a respeito da opção por ele feita, uma vez que o termo original alemão é *Verdinglichung*, ou *Verdinglichtes Bewusstsein* (consciência coisificada) e o mesmo advoga ter optado por esta tradução em virtude de uma suposta trivialidade mais fluente e direta daquilo que Adorno queria atrelar à *coisa*. Há outros comentadores/ tradutores que optam pelo termo *reificação*, o que na literatura inglesa é bastante utilizado, no entanto, ambos mantêm as mesmas características do fenômeno introduzido por Lukács em *História e consciência de classe*, o de tratar os sujeitos como *coisas*.

A consciência coisificada, que entende mal a si mesma como se fosse natureza, é ingênua: toma a si mesma – algo que veio a ser e que é completamente mediado em si – como se fosse, conforme expressão de Husserl, *a esfera do ser das origens absolutas*, e aquilo que ela arma diante dela como sendo a coisa tão ansiada (ADORNO, 1995, p.192-193)

Seguido dessas palavras, Adorno se utiliza da expressão latina *caput mortuum* para alegar que, com esse anseio à objetividade [*Salchlichkeit*], o sujeito retém a *cabeça sem vida* do conhecimento e nada mais. E o mais contraditório é que ao mesmo tempo que essa espécie de *louvor*, de *culto que se presta* a uma técnica que não tem como objetivo primeiro formar participantes autônomos da cultura escrita, ela possui uma valorização pública dada àqueles que desta comunidade partilha as habilidades demandantes, uma relação estreita entre o sucesso escolar e aquilo que é *material*. Uma espécie de veneração do que é autofabricado, o qual, em virtude do seu valor de troca, se aliena do homem. Isso é o que conta para a prosaica objetividade do pensar orientado pelo lucro: tudo menos a coisa mesma. “Esta se perde naquilo que ela rende para alguém”(p.193).

Se agora equacionada for a conexão entre o estudo da consciência coisificada e uma análise da atual relação com a técnica da lectoescrita, extrai-se como consequência que essa espécie de caráter manipulatório que se mantém constitui “exatamente o tipo de energia psíquica requisitado pela civilização predominantemente tecnológica, isto é, o homem tecnológico, ou tecno(buro)crata”(JUNIOR, 2007, p. 133).

Adorno se utiliza das ideias marxistas para criticar o caráter fetichista da mercadoria, defendendo que ela devolve aos homens, como um espelho, os caracteres sociais do seu próprio trabalho como propriedades naturais e sociais dessas coisas. Para o autor, a situação agrava-se quando o homem não é capaz de se reconhecer naquilo que ele mesmo foi e é capaz de *coisificar* (1999, p.77-78). Uma forma de relação social com o próprio trabalho, porém externa.

Dentro de uma maneira coisificada de se apoderar de uma técnica, bem como de reproduzi-la, seria viável um espaço suficiente dentro de uma alfabetização emancipadora que possibilitasse que os educandos tomassem parte de seus próprios discursos e, simultaneamente, avançassem para além deles, de modo a desenvolver competência e desenvoltura para lidar com os demais discursos, inclusive este que lhe é externo (FREIRE, 1990)?

A réplica é negativa, uma vez que a imediatidade com que o sujeito concebe e reproduz o que recebe, sem o crivo da reflexão, reverte-se num cotidiano de universo tão

limitado que inviabiliza assim qualquer dimensão utópica em contraposição às condições sociais de exploração a que está submetido (FABIANO, 2001, p.137).

A imutabilidade [*Immergleichheit*] do todo, a dependência das pessoas em relação às necessidades vitais, das condições materiais de sua autoconservação, como que se esconde por trás da própria dinâmica, do incremento da presumida riqueza social; isto favorece a ideologia (ADORNO, 1995, p.56)

Nesse sentido que a aquisição de uma escrita não deveria ser diferente de uma proposta de alfabetização em que “o conhecimento, no entanto, deveria ser guiado pelo que não é mutilado pelas trocas ou – pois não há nada mais que não esteja mutilado – pelo que se oculta por trás das operações de troca”(ADORNO, 1995, p.193). Uma concepção de alfabetização mediada pela relação de comprometimento com a utilização de uma técnica, que somente começasse a ser pensada e compreendida na medida que possuísse um significado no mundo imediato de cada um, partindo de suas necessidades. Esse princípio de formação institucionalizada do leitor seria, então, essencialmente ética na medida que originaria um novo espírito e posicionamento perante a técnica e nos tempos atuais perante a voracidade tecnológica.

Uma maneira de aquisição da lectoescrita que não dicotomizasse o *produzir* e o *conhecer*, não permitindo que a escola se constituísse-se como mais um espaço correspondente à ideologia capitalista (FREIRE, 1986, p.19). Contrariando “os programas de alfabetização em geral (que) oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada”(FREIRE, 1990, p.37).

A partir de tais caminhos é possível pensar-se em uma formação do leitor à luz da teoria freiriana. Não tomando o termo *teoria* em seu sentido acadêmico - como um conjunto de proposições logicamente encadeadas, querendo ser abrangentes e amplas, com a pretensão de unificar as mais diversas visões de mundo bem como maneiras de operar nele -, mas a formação do leitor sugerida por uma *teorização freiriana*, como prevenção de uma espécie de conduta que tem sido corrente no contexto acadêmico educacional. Teorização, por falar de um autor que não pensou métodos, nem ideias, e sim *existências*.

Freire acreditava que as pessoas ditas comuns, quando interpretam suas próprias experiências manifestam a complexidade que vão compreendendo, através de figuras de linguagem que atrelam seus pensamentos a situações concretas. Por isso, aponta que a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe (FREIRE, 1990). Os dominantes de ambas sintaxes

poderão se sentir desafiados pelas mesmas inquietações. Logo, torna-se de extrema relevância refletir como “as pessoas comuns, através de suas formas de expressão peculiares e profundamente éticas, são capazes de tornar explícitos os problemas do mundo”(FREIRE, 1986, p.180). Essa ponderação é capacitada também pela maneira como Freire pensa a relação entre *significante* e *significado* - ainda que ele não utilize tal nomenclatura, em virtude de sua linguagem acessível, no entanto as influências do estruturalista suíço são notórias - proposta na *dicotomia saussuriana*: compreendida como ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, pensando esta como ato fundamental da mente, ou oportunidade de *reconhecimento* nos *Círculos de Cultura*, fazendo com que os participantes alcançassem uma distância em relação ao próprio mundo, *estranhando-o*, e conseqüentemente, reconhecendo-o.

Uma concepção de alfabetização que não tomava como objetivo primeira e propriamente a elucidação de conceitos atrelados à noção de cultura e trabalho, a motivação teórica não teria significado algum para os alfabetizandos. O que interessava era que esses educandos particulares e concretos reconhecessem a si mesmos, no transcurso do debate também como criadores de cultura. Portanto,

uma concepção de alfabetização que transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação (SOARES, 2008, p. 119).

No entanto, não se quer dizer com estas palavras que o educando não deve apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de maneira que não seja capaz de transcender a seu meio ambiente. Admite-se que há uma mecanicidade necessária à utilização da língua escrita, neste contexto entendida como a técnica da capacidade leitora, no entanto, ela não deve se constituir em uma razão de ser. Ambas teorias em evidência não negam o nem social, que neste instante quer-se que seja compreendido como objeto de conhecimento comum; nem a acentuação apenas do desenvolvimento da consciência individual. “Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera”(1986, p.29).

Admite-se que até mesmo a ideia de alfabetização emancipadora considera as duas dimensões da alfabetização, quando por um lado os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias e necessidades, a experiências e à cultura de seu mundo imediato; e por outro devem partilhar um código social comum a todos sem sufocar nenhuma das duas dimensões (MACEDO, 1990, p.29).

Logo, não tem-se a pretensão de defender que a técnica não deve ser adquirida e tão pouco menorizada. Uma formação do leitor *após Auschwitz* deve certamente estar receptiva à relevância essencial da técnica no mundo contemporâneo. No entanto, não é o sujeito que está a serviço dela e sim a relação contrária. O que somente poderá ser compreendido, como sugere ambos autores em questão, através da auto-reflexão crítica, que poderá fazer com que o sujeito leitor apreenda a técnica como mais uma dimensão do agir humano. Como potente braço prolongado do *operari* humano, pensada como acontecimento paradigmático na história do ser (JUNIOR, 2007).

Dessa forma, uma das preocupações é que a escola tome-a como ferramenta e não como dominante no processo de formação do leitor, e que pense as possibilidades de ingresso em uma relação humana e saudável com técnica. O que é possível, uma vez que “as instituições esclerosadas, as relações de produção não são pura e simplesmente um ser, mas sim, embora como onipotentes, algo feito por pessoas, revogável” (ADORNO, 1995, p.55). A fim de que seja compreendido que ela (a técnica) é somente um meio para o fim, que é uma vida humana digna (ADORNO, 1995).

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. O fetichismo na música e a Regressão da Audição. In: **Textos Escolhidos**. SP: Abril Cultural, 1999. Coleção: Os pensadores.
- _____. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.
- AMIEL, Anne. **Le vocabulaire de Hannah Arendt**. Ellipses, Paris, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.
- BERTHOFF, Ann E. Prefácio In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo - **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- COLELLO, Sílvia M, Gasparin. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. Bufonices culturais e degradação da ética: Adorno na contramão da alegria. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Orgs.) **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas SP, Editora UNIMEP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da Palavra Leitura do Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- JOUBE, Vincent. **La lecture**. Hachette Livre, Paris, 1993.

JUNIOR, Oswaldo Giacoia. *Ética, Técnica e Educação*. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. (Orgs.) **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas SP, Alínea, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão; Introdução e Notas de Alexandre Fradique Morujão. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gul- benkian, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.