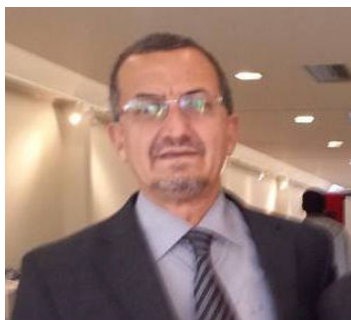


## Entrevista com Prof. Dr. Adail Sobral

Por Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siderlene Muniz-Oliveira\*



Adail Ubirajara Sobral é docente na Universidade Católica de Pelotas, RS, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo-SP, Especializado em Linguística pela Unicamp e Licenciado em Letras pela Universidade Federal da Bahia.

Autor das obras “Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin” e de “Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução”, além de outros artigos, principalmente sobre Bakhtin e o Círculo. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente, sobre os seguintes temas: gênero, discurso, dialogismo, Círculo de Bakhtin, semiótica geral e greimasiana, tradução e interpretação. Além disso, é tradutor profissional de e para português, francês, inglês e espanhol. Entre seus afazeres, concedeu esta entrevista à Siderlene Muniz-Oliveira para a Revista *L@el em (Dis)Curso*, que agradece a sua colaboração.

**Prof<sup>a</sup> Siderlene:** Conte-nos sobre a sua formação acadêmica e sua inserção em estudos do Círculo Bakhtiniano.

**Prof<sup>o</sup> Adail:** Minha formação começa na Universidade Federal da Bahia, com um currículo em que a filologia (que estudei durante dois semestres) e estudos saussurianos e estruturalistas (André Martinet, o teórico da dupla articulação da linguagem, alguns funcionalistas etc.) se combinavam a estudos da teoria gerativa, tendo mais tarde chegado a sociolinguística. Minha graduação foi um curso amplo, generalista, que aliava a preparação para a pesquisa à formação para o magistério. No curso (e só estou falando de linguística e não de estudos literários, que também foram ricos), tomamos conhecimento das mais diversas teorias, incluindo a

---

\* Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Dois Vizinhos. Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Editora da Revista *L@el em (Dis)Curso*.

semiótica/semiologia, passando por teorias do texto e retórica, autores como Eugenio Coseriu (que líamos em espanhol), devendo-se mencionar ainda estudos dialetológicos e o NURC (pesquisa sobre a norma urbana culta do país).

A formação didático-pedagógica também foi ampla, tendo-lhe faltado apenas o que mais tarde seria chamado “didática do ensino de línguas”, mas ainda assim marcou minha identidade docente. Trabalhei diretamente com a teoria de Chomsky, inclusive em pesquisa, pois fui aprovado na monitoria de Linguística. Mais tarde passei a fazer estudos sociolinguísticos que combinavam Labov com Marcellesi e Gardin, seguindo estes últimos uma perspectiva marxista.

Depois da graduação, fui fazer mestrado no IEL<sup>1</sup> da Unicamp, onde conheci algumas análises do discurso em que o marxismo se fazia presente de várias maneiras, algumas diluídas, outras assumindo uma dada perspectiva de esquerda. O Mestrado na Unicamp também era amplo, e foi onde tive um maior contato com a fonética e a fonologia, a semântica formal e a lógica. Quando lá cheguei, em 1978, estávamos no começo da disseminação no Brasil das tendências francesas de análise do discurso, mas faziam-se presentes também estudos de inspiração gerativa. Nessa época, Carlos Faraco e Wanderlei Geraldi trouxeram de Buenos Aires a tradução em espanhol (*El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*) do livro do Voloshinov, traduzido depois aqui como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Conheci a obra através de Maria Stela Gonçalves, nossa colega, e julguei que trazia respostas a algumas interrogações minhas que as outras propostas não traziam. Meu projeto de dissertação foi sobre “lugar social”; nele, eu avaliava esse conceito da análise do discurso à luz das teorias do Círculo, propondo uma outra maneira de vê-lo.

A partir daí, minha perspectiva foi se moldando cada vez mais pelo pensamento do Círculo. Escrevi minha dissertação de mestrado, mas acabei não a defendendo na Unicamp. Solicitei aproveitamento de créditos e um certificado de Especialização em Linguística, que me foi concedido, e desisti do curso logo depois da qualificação. Cerca de 15 anos mais tarde, defendi a dissertação, com bem poucas alterações, na FFLCH<sup>2</sup> da USP, sob a orientação de Diana Pessoa de Barros, com atualizações bibliográficas, mas sem mudar a perspectiva geral, que é claramente bakhtiniana. Na dissertação, dialogo com vários filósofos e teóricos da linguagem e com o importante linguista Émile Benveniste, do ponto de vista da enunciação e do estatuto da língua/linguagem. Parte da dissertação está num texto que publiquei recentemente (“Lugar social

<sup>1</sup> Instituto de Estudos da Linguagem.

<sup>2</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

e sentido do discurso: um diálogo com M. Pêcheux a partir de F. Flauhault e da concepção dialógica de linguagem”).

Cabe dizer que, durante os cerca de 15 anos em que estive afastado da universidade, continuei a fazer minhas leituras de estudos da linguagem, de diferentes perspectivas, bem como de filosofia, que se iniciaram na graduação. Sempre fui um leitor voraz, de textos literários, técnicos e outros. Além disso, nesses anos fui exclusivamente tradutor, de obras as mais diversas, e de mais de uma língua, o que por certo também me formou.

No doutorado a perspectiva bakhtiniana se consolidou, com a ajuda do grupo de Beth Brait, que foi minha orientadora. O espírito da obra de Bakhtin e Círculo já estava em mim como um outro significativo, mas a letra demorou a começar a fazer sentido. Acho que ainda hoje entendo mais os ecos do que as implicações profundas desse pensamento tão rico que não paro de estudar e que tento integrar à minha prática de professor (o que me levou a pensar em termos dialógicos a atividade docente). Escrevi desde então várias coisas sobre o Círculo, além de abordar outros assuntos sempre com essa perspectiva em mente, a da valoração de todo ato significativo (nada é neutro); da circulação permanente dos signos criando novos sentidos (nada é fixo, exceto no sistema da língua), da ideia de dialogismo como um processo que forma sujeitos, textos, discursos, sentidos; de que, mantendo-se irredutivelmente um eu ímpar, o sujeito é constituído, ontológica e discursivamente, pelo outro, e de que ele também constitui os outros.

Essa é uma perspectiva radical porque implica que, antes mesmo de falar, o falante está respondendo aos ditos e aos ainda-não-ditos, dialogando retrospectiva e prospectivamente com o outro. Não conheço outra teoria que tenha tanta abrangência, ainda que, em sua ênfase anti-formalista, ela não leve propriamente em conta os aspectos inconscientes do agir do sujeito. Tenho tentado pensar isso a partir de Lacan e de Vigotsky, uma vez que meu interesse atual é pela questão da identidade em versão bakhtiniana. Venho escrevendo sobre isso, já fiz algumas comunicações e publiquei recentemente um texto na *Bakhtiniana*<sup>3</sup>.

**Profª Siderlene:** Você pode nos contar brevemente sobre a pesquisa que você está desenvolvendo “O ensino de gêneros: do ensino elementar à universidade: práticas e possibilidades para a formação inicial e continuada de professores de língua materna”.

---

<sup>3</sup> Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso em <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana>>

**Profº Adail:** Essa pesquisa partiu da constatação de que são muitas as pesquisas que mostram as dificuldades práticas do ensino de produção textual em termos de gêneros, hoje exigência nacional no ensino de língua materna, mas poucas aquelas que, partindo das dificuldades de ensino e de experiências específicas de ensino em contextos específicos, busquem articular uma proposta que explore a radicalidade desse conceito em sua formulação pelo Círculo de Bakhtin com vistas às necessidades de alunos dos níveis Elementar, Médio e Superior.

A insistência no conceito de gênero de Bakhtin vem do fato de que, ao contrário de várias propostas em circulação, ele abrange de maneira integrada os aspectos textuais, discursivos e genéricos da produção de linguagem, e vincula o texto ao gênero mediante o discurso, o que envolve, mais do que formas textuais, uma relação situada entre interlocutores social, histórica e intersubjetivamente constituídos. Ou seja, gênero é entendido como prática social de produção de sentidos que integra, por meio das relações enunciativas que estabelece, no âmbito de esferas de atividade, o textual ao contextual. O gênero faz isso de modo não isomórfico, ou seja, sem que a um dado texto corresponda necessariamente um dado contexto ou de que um dado contexto gere necessariamente um dado texto. Esse conceito dinâmico equilibra duas ênfases que têm criado problemas: uma que vê as práticas de linguagem em termos sociológicos e praticamente não considera o aspecto discursivo, interativo, e outra que só vê o texto, e deixa de lado as práticas sociais em que se produzem os sentidos.

É preciso considerar ainda que, seja qual for a teoria de que se parte, de modo geral o gênero é entendido como uma forma, quase se identificando com o texto. A escolarização do gênero, ao ser exagerada (já que certo grau de modelização é inevitável nela) acabou por criar uma modelização rígida: ensinam-se gêneros como se ensinavam tipos de texto (narração, descrição, dissertação) e seguindo modelos fixos. Julgo que isso decorre de vários motivos: o fato de a escola entender o que ensina como conteúdo (e o gênero é forma-conteúdo); o fato de a escola ainda pensar o papel do professor como transmissor de conteúdos (e não parceiro mais experiente); a distância entre nossas elegantes teorias universitárias e a realidade do ensino; a falta de formação do professor de línguas do ponto de vista da interação como o lugar em que surgem os sentidos, e não apenas do sistema da língua, da correção etc., que é o espaço da língua e não da linguagem.

Assim, a escola, em vez de desenvolver com o aluno a *consciência do gênero*, ou seja, o entendimento de que ele é resultado da atividade de recorte interessado, valorado, do mundo, um processo que, mediante uma dada discursivização, mobiliza textos com um dado *propósito enunciativo*,

que é o foco, para o qual lança mão dos *meios técnicos* que são a *unidade temática, a forma de composição e o estilo*. Daí que se confundem coisas e se diz, por exemplo, “gênero argumentativo-dissertativo” para falar de algo que não é gênero, mas um *tipo de texto* que pode estar presente em vários gêneros, o que no final equivale a reduzir o conceito de gênero a *forma de texto*, o que é uma contradição. Outra questão envolvida é que em geral a universidade vai pesquisar em escolas levando suas soluções, em vez de praticar uma escuta alteritária, ou seja, de partir da realidade situada do professor para desenvolver *com ele* soluções que unam o *global* da teoria com o local de sua *atuação*, ou seja, a generalização e a particularização. O professor não pode receber teorias e propostas prontas a ser aplicadas; ele deve participar ativamente da transformação do que levam até ele em algo passível de atender às suas necessidades.

Por tudo isso, o projeto pretende desenvolver em conjunto com seus sujeitos de pesquisa, e disseminar, uma metodologia bakhtiniana de trabalho com gêneros a partir de um estudo teórico-prático mas, principalmente, da reflexão conjunta sobre experiências práticas de professores concretos (não de um simulacro pensado a partir de teorizações acadêmicas que desconhecem a realidade de que falam). Assim, o projeto visa contribuir não só para os estudos de linguagem em geral, do ponto de vista do gênero como o *locus* de aprendizagem dos usos linguísticos, mas também, em termos específicos, para a formação, inicial e/ou continuada, de professores de língua materna, em todos os níveis, mediante práticas e técnicas pedagógicas que incorporem a riqueza da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos.

**Profª Siderlene:** Os PCNs<sup>4</sup> estabelecem, em 1988, os gêneros discursivos como proposta para o ensino de línguas materna e estrangeiras. Desde então, houve uma grande expansão de pesquisas sobre gêneros (textuais e discursivos). Minha experiência como professora e pesquisadora mostra que professores da educação básica têm dificuldades para trabalharem nesta abordagem. O seu projeto de pesquisa mostra algum resultado nesse sentido?

**Profº Adail:** Por enquanto, estamos numa fase em que os professores do elementar e médio estão respondendo a questões sobre gêneros e suas práticas pedagógicas com gêneros. Eles

---

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, que se trata de um documento brasileiro com orientações oficiais para o Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

revelam desconhecer o conceito, mesmo trabalhando com ele. Reclamam que há teorias demais, o que os confunde, e apontam as inúmeras dificuldades de trabalho com isso, inclusive por razões institucionais, como separar português (entendido como gramática) de redação e de literatura. Temos a impressão de que o veem como forma ou mesmo como mera ilustração, ou seja, usam textos como exemplos de gêneros, mas não exploram a ideia de gênero como forma de realizar projetos enunciativos. É como se os gêneros fossem tipos de texto, na verdade. Mas pelo que vimos gostariam de trabalhar melhor com gêneros.

Verificamos até o momento que boa parte dos professores participantes tem plena consciência das dificuldades, e demonstra interesse em prosseguir até propor em conjunto de propostas “não modelizantes” nem rígidas ou demasiado formais que os ajudem a trabalhar com os alunos para que estes tenham consciência dos gêneros, ou seja, para que entendam quem produz os gêneros, em que contextos, dirigindo-se a quem, onde e como os gêneros circulam, em vez de ser moldados a seguir fórmulas textuais, uma vez que gênero e texto não se confundem.

Outra coisa que se percebe é que o problema não está na existência de muitas teorias de gênero (o que é verdade), mas ao modo como chegam à escola. Creio que podemos resumir as causas especialmente em três aspectos: (1) sua mistura indevida (por exemplo, nos PCNs, convivem 3 distintas teorias de gênero, num amálgama altamente prejudicial), em vez de sua articulação; (2) o excesso de materiais preparados para formar o professor, cada um partindo de uma perspectiva distinta; e (3) a perspectiva excessivamente generalizante de algumas propostas, que querem abarcar um país continente apagando a diversidade e impondo uma perspectiva regional como brasileira.

**Profª Siderlene:** Mudando para outro assunto, sei que tem se interessado, mais recentemente, pelos estudos de Paulo Freire. Que relações de convergência você estabeleceria entre esse autor brasileiro e Bakhtin? Tendo em mente tais convergências, como você vê a importância desses dois autores para o ensino de línguas?

**Profº Adail:** Na realidade, por razões políticas, leio Paulo Freire desde os anos 1970, ao lado de Gramsci, Marx, Freud e outros. O que me levou “de volta à escola” foi justamente o problema do gênero, que me fez perceber que, sem mudança na perspectiva de ensino, não há

como mudar o ensino. Novas técnicas, por melhores que sejam, não podem ser combinadas com objetivos antigos; misturas não podem funcionar.

Percebi em meus contatos, formais e informais, com professores de língua materna, alguns problemas: o gênero entrou na escola como mais um conteúdo; a docência ainda é entendida como transmissão de conteúdos; a didatização de modo geral enrijece porque vai além da modelização legítima, ou seja, aquela que organiza o material de acordo com as necessidades pedagógicas, o que envolve a série, a faixa etária e o contexto escolar específico, além de desconsiderar as possibilidades enunciativas dos alunos.

Aos poucos conheci propostas que combinam Bakhtin e Freire (e, por vezes outros), bem como grupos do campo da Educação que se dedicam a pesquisas, intervenções e outras formas de colaboração Universidade-Escola, como o GEPEC<sup>5</sup>, da Unicamp, e o LEDUC<sup>6</sup>, da UFRJ.

Freire é uma inspiração porque, a meu ver, embora restrinja sua concepção de diálogo ao diálogo concreto professor-aluno (mesmo porque não era seu objetivo fazer outra coisa), traz elementos teóricos e práticos compatíveis com a concepção dialógica de linguagem, uma vez que seu foco é o outro, bem como a mudança da realidade do aluno (e da sociedade), algo que pode dar às propostas dialógicas uma concretude que elas em si, por razões históricas, não poderiam ter.

A teoria de Freire permite, combinada com princípios dialógicos, por exemplo, que o GEPEC proponha a ideia de “escuta alteritária”, que define como:

Na escuta alteritária [...], a palavra é dita e vai para o ouvido. "Pode entrar por um ouvido e sair pelo outro." Ou pode provocar uma resposta. Esta que provoca resposta é a escuta alteritária. E a resposta também deve ser uma resposta alteritária. Não é fácil a gente ter certeza... É um exercício de vigilância constante...

[...]

A escuta alteritária "vê" o outro como um ser igualmente singular e único por quem se tem interesse desinteressado [no sentido de não interesseiro]. Não me importa que toda a classe se saia bem, mas que cada aluno encontre o seu caminho explicativo. A escuta alteritária é a escuta responsivamente ativa<sup>7</sup>.

Inspirado por essas palavras, propus minha versão, estando uma e outra no mesmo texto:

<sup>5</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

<sup>6</sup> Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação.

<sup>7</sup> Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2014.

Uma escuta alteritária vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro<sup>8</sup>.

O que tenho escrito e falado sobre ensino atualmente tem muito dessa junção, a que se unem minhas leituras de Vygotski. Acho que a junção que tenho utilizado permanece superficial, uma vez que nunca teorizei sobre ela, mas a base, pode-se dizer, é esse conceito ou noção de “escuta alteritária”. Observe-se que ela não é unilateral; ela traz o que Andrade (2011), do LEDUC (UFRJ), denomina em seu projeto de pesquisa “*exotopias interconstitutivas*”: temos de manter a distância necessária ao nosso contato de um modo que nos permita constituir um ao outro: nem perto demais para ser invasivo, nem longe demais ao ponto da ruptura.

Para dar uma ideia das possibilidades de junção Bakhtin-Freire, basta comparar os trechos a seguir, trechos que negam que o interesse de Freire era só educação e que a Bakhtin só interessava a filosofia e a linguagem:

FREIRE

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança” nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. (FREIRE, 2012, p. 31).

BAKHTIN

Quanto mais o homem compreende que é determinado (reificado), mais perto está de compreender também, e de realizar, a sua verdadeira liberdade (BAKHTIN, 1997, p. 380).

Essas semelhanças me levaram a considerar que hoje se fala de práticas “situadas”, mas dificilmente essas práticas são mais do que novos conteúdos incorporados à escola, pois não se alteram os modos de inserção da escola na realidade de que é parte. Práticas situadas são *práticas* e não conteúdos. São definidas de duas maneiras: práticas sociais das quais os alunos participam diretamente, em vez de ouvir ou ler sobre elas na escola, e práticas escolares que levam em conta

<sup>8</sup> Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2014.



as vivências dos alunos e, assim, unem o sistemático da escola com o espontâneo da vida dos alunos fora da escola.

Deve haver uma concepção dinâmica de educação, uma educação que parta da realidade dos alunos, das culturas do país, da cultura local, educação em que a teoria só é legítima porque está fundada na prática, por não ir para a estratosfera, e em que a prática não se afasta da teoria, uma vez que esta pode ser um ganho, pode mostrar o que não se vê diretamente por se estar demasiado próximo das coisas na vida cotidiana.

Qual o novo papel dos professores? O de criadores de situações de aprendizagem, algo já defendido no Brasil por Paulo Freire. Partir das realidades dos alunos para promover sua entrada em novas realidades. O professor, hoje, tem de ser, como diz Mark Prensky (cf. GUIMARÃES, 2010), um profissional humilde e capaz que orienta e guia; cria metas e questiona; projeta o processo de aprendizagem; descreve o contexto; estabelece critérios de rigor; garante a qualidade.

Professores na verdade não ensinam; eles expõem o saber aos alunos e estes dele de apropriam, ou não, à sua própria maneira, descobrindo seu próprio caminho.

***Profª Siderlene:* Para finalizar, em um artigo de sua autoria “Universidade, sociedade e ciência: sobre o saber e a ética” (SOBRAL, 2013) em que você examina o tripé que hoje define as universidades – ensino, pesquisa e extensão - você menciona uma concepção de universidade como espaço de promoção da ciência e da cidadania em benefício da sociedade de que é parte. Qual seria o papel da universidade no que se refere ao ensino de línguas (materna ou estrangeiras) para a promoção da cidadania?**

***Profº Adail:*** Em princípio, o ensino de língua é mais complexo do que o ensino em geral, não só porque a língua está presente a todo o ensino e porque ensinamos línguas usando línguas, mas especialmente porque língua envolve identidade. Ensinar línguas é tarefa delicada, porque é preciso aprender a respeitar as diferenças linguísticas, que se vinculam com a identidade e, portanto, com a cidadania: o exercício da cidadania requer o conhecimento da língua materna, e mesmo de outras línguas.

Digo no texto em questão que o ensino é tanto mais ineficiente quanto mais se restringe a questões imediatas, ignorando as descobertas de pesquisas, e/ou quando julga que a pesquisa só serve se tiver fins pragmáticos estritos, sem se dar conta que é a partir da amplitude dos princípios

descobertos que se pode adaptar o conhecimento gerado a situações específicas. Nesse sentido, a universidade, ao formar professores de língua, deve criar condições para que os alunos aprendam a respeitar o geral e o particular e promover a reflexão sobre a língua do ponto de vista da linguagem, ou seja, da língua em uso, lócus do sentido, em vez de restringir-se a fornecer um treinamento técnico de língua, que é necessário mas não cobre todo o espectro de possibilidades expressivas.

Como eu também dizia no texto, a universidade deve empenhar-se em dar uma *modesta* – mas engajada – contribuição para que os seres humanos em sociedade melhor se compreendam a si mesmos a partir do entendimento de sua realidade e de suas necessidades. Como o vínculo por excelência entre as pessoas é a língua, a universidade deve formar professores de língua capazes de refletir sobre seus próprios usos da língua, em vez de apenas aprender sobre a estrutura da língua.

Professores de língua reflexivos são professores capazes de ser críticos e autocríticos, hábeis em combinar o geral e o particular, em respeitar as diferenças e reconhecer as necessidades de seus alunos, capazes de praticar a “escuta alteritária”. Só pode formar professores reflexivos uma universidade reflexiva, capaz de ser crítica e autocrítica, hábil em combinar o geral e o particular, em respeitar as diferenças e reconhecer as necessidades de seus alunos, capaz de praticar a “escuta alteritária”.

Parafraseando Freire, o ideal é que o professor tente ao máximo compatibilizar o que diz e o que faz até que já não haja diferença. E, parafraseando Bakhtin, só quando entendemos o que nos prende começamos a nos libertar. E esse é também o papel da universidade.

## Referências

ANDRADE, L. T. A montagem de uma pesquisa: a formação de professores alfabetizadores e suas exotopias constitutivas. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 311-331. Disponível: <[www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/ludmila-thome-de-andrade.pdf](http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/ludmila-thome-de-andrade.pdf)> Acessado: 20/mai/2014.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Saraiva de Bolso), 2012.

GUIMARÃES, Camila. MARC PRENSKY - O aluno virou especialista. Entrevista. Disponível: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00->

MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html> Acessado:  
01/jun/2010.

SOBRAL, A. Universidade, sociedade e ciência: sobre o saber e a ética. Texto de Palestra Proferida em março/2013. Universidade Federal do Pampa, Disponível em:  
<<http://www.slideshare.net/junipampa/saber-e-tica-1>> Acessado: 10/nov/2013.