

Educação Linguística e Repertórios Culturais da Sociedade Contemporânea

Linguistic Education and Cultural Repertoire in Contemporary Society

Jeni Silva Turazza, Dieli Vesaro Palma**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP)*

Resumo: Este artigo se refere a um recorte temático de uma pesquisa mais ampla que, desenvolvida no campo da Educação Linguística, busca discutir pelo marco histórico da formação da sociedade moderna, o Projeto Pedagógico orientador e ordenador de propostas didáticas a serem planejadas pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, em todo o território nacional brasileiro. Ele está focalizado como um Projeto Global – cuja ancoragem no Continente Europeu está registrada na Carta de Bolonha /1989 e, no Continente Sul-Americano, no Brasil, na LDB/1996. Nesse sentido, o trabalho coloca em foco um conjunto de reflexões que facultam melhor compreender as dificuldades que perpassam a formação de professores para cumprir os objetivos a que tal projeto se propõe a atingir. Busca ainda explicitar não só questões de caráter político, mas também científicas implicadas na formação de professores de língua materna. Dentre elas, apontam-se aquelas referentes às dificuldades de complementação de propostas didáticas, o que inviabiliza a planificação do referido Projeto, por docentes que não sentem sob os seus pés o solo cultivado pela cultura local.

Palavras-chave: Educação linguística. Ensino de língua materna. Formação de professores. Cultura. Ideologia.

Abstract: The article deals with a thematic excerpt from a broader research which, developed in the area of Linguistic Education, strives to discuss by the historical milestone of the modern society formation the guiding Pedagogic Project of didactic proposals to be implanted by the Elementary and High School teachers in the entire Brazilian territory. It is focused as a Global Project – which anchorage in the European Continent is registered on Carta di Bologna/1989 and, in the South American Continent, in Brazil, on LDB/1996. In this way, the essay puts on focus a set of reflections that enable the better understanding of the difficulties that are imposed to the education of teachers to reach the goals said project is proposed to reach. Not only political issues are strived to be explained, but also scientific, implied in the education of mother tongue teachers. Among them, those concerning the difficulty of complementing didactic proposals are highlighted, which renders it impossible the implementation of the referred Project by teachers who do not feel underneath them the grounds cultivated by the local culture.

Keywords: Linguistic education. Education of mother tongue. Education of teachers. Culture. Ideology.

Preliminares

Este artigo, ao tematizar a aprendizagem de repertórios culturais – recursos inerentes a tipos de textos ou de segmentos textuais, de gêneros do discurso, de atos de fala, de registros, de estilos... – delimitados aos processos de aprendizagem de práticas discursivas da língua escrita, coloca em foco questões referentes ao ensino proficiente dessas mesmas práticas. Os objetivos a que se propõem são contribuir com estudos voltados para o campo da Educação Linguística¹ e - além de pôr em foco um conjunto de reflexões que facultam melhor compreender as dificuldades que perpassam a formação de professores, para cumprir os objetivos a que o projeto pedagógico do ensino fundamental e médio se propõe a atingir – busca-se explicitar não só questões de caráter político, mas também científicas implicadas na formação de professores de língua materna.

Tais estudos devem ter por referência a própria concepção de “prática discursiva” que – em sendo sociais, estendem-se a todas as esferas do saber, sejam elas científicas ou não – são concebidas como fundamento e fundação das ações humanas, qualificando-se como inter e multidisciplinares. Compreendidas como rupturas inscritas em permanências, essas práticas fazem remissão a velhos significados: sentidos que, instituídos pela frequência de usos, são socializados de modo a facultarem a identificação de novos-outros sentidos, implicados nos processos de interpretação dos repertórios sócio-culturais; razão pela qual elas respondem pela construção de conhecimentos humanos. As práticas discursivas sempre implicaram e implicam momentos de ressignificações desses conhecimentos sócio-histórico-culturais que, herdados dos nossos antepassados, são continuamente ressemantizados e, se desprovidos desse processo de ressemantização, não possibilitam o reconhecimento de rupturas e de produção de novos sentidos. Por conseguinte, a produção de sentidos tem por ancoragem o uso criativo dos repertórios culturais, aprendidos de modo significativo e continuamente reconstruídos na intermitência das interações que qualificam as relações humanas.

O alicerce dessa ancoragem, em se tratando das práticas de docência, que qualificam a nova proposta de Educação Linguística, é a aprendizagem significativa

¹Concebemos a Educação Linguística tanto como uma forma de compreender o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, como também uma área de pesquisa. No primeiro caso, ela tem por objetivo tornar o estudante “um poliglota na própria língua” (Bechara, 1985). Para tanto, o professor, no papel de mediador, deve propiciar situações didáticas nas quais o aprendente tenha a oportunidade de conhecer um grande número de recursos linguísticos aplicáveis em diferentes situações comunicativas com vistas a desenvolver a sua competência comunicativa e, assim, tornar-se um usuário competente da língua, capaz de adequar seu uso aos mais variados contextos comunicativos. Na segunda perspectiva, visa a construir novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, com base nas pesquisas desenvolvidas pelos professores do Departamento de Português / Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

do idioma português brasileiro: uma arquitetura² que, dentre outras, - como o português angolano, o moçambicano, por exemplo - tem como estrutura o mesmo sistema da Língua Portuguesa, implantado em outros países do mundo por aquele Estado Ibérico. Contudo, reinterpretado ao longo da construção de suas respectivas histórias por repertórios culturais distintos e variados que, herdados do Estado Português, foram reinterpretados e ressemantizados, de sorte a se poder qualificar o português brasileiro como idioma de outro Estado, de outra Nação, de um outro povo. Assim, quando se fala em outras-novas arquiteturas, construídas por estruturas de um sistema, também se faz remissão a permanências nas quais se inscrevem rupturas nos usos desse mesmo sistema, ou seja, aquelas que respondem pela reconstrução de velhas histórias e de significados institucionalizados pela força do uso.

Segundo a legislação vigente – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a Educação Básica, Projetos Pedagógicos Institucionais, Diretrizes Curriculares para Licenciaturas, dentre outros – as práticas sociais que qualificam o campo do ensino e da aprendizagem de quaisquer disciplinas devem estar articuladas àquelas da pesquisa que têm como objeto de investigação os conhecimentos formalizados por conteúdos dessas mesmas disciplinas. Se a Linguística contemporânea tem por objeto de investigação os processos de produção textual-discursiva e se o objeto de ensino e aprendizagem pelo qual devem responder os professores da Disciplina Língua Portuguesa são esses mesmos processos, faz-se necessário focalizar algumas questões que podem apontar perspectivas para melhor articular os dois campos acima mencionados. Para tanto, toma-se por parâmetro os resultados de pesquisas contemporâneas que, desenvolvidas na área dos estudos linguísticos, não podem excluir aqueles que os antecederam. Esses resultados, desde que compreendidos pela aceção de práticas discursivas, não são aqueles obtidos por uma única tese de doutorado, tampouco por um grupo de pesquisa, ou por pesquisadores de uma única instituição, visto ser um trabalho que, em fase de elaboração, sempre exigiu, exige e exigirá o esforço de várias mãos. Assim e à semelhança de Morgado (2006) – respeitado o funcionamento simbólico da linguagem, registrado no texto desse autor, em relação àqueles que se busca aqui expressar – afirma-se que não se tem a pretensão de dizer a nenhum oleiro,

[...] como deve moldar o barro. O que se lhe pede é que fabrique uma peça com determinada finalidade. É precisamente a liberdade de que o oleiro dispõe para materializar a sua criatividade que torna mais singular a sua obra e a distingue de outra(s) produzida(s) para idêntico fim, numa estrutura concebida para a produção em série. O oleiro tem de ter o poder de criar [...] (MORGADO, 2006, p. 110).

² Emprega-se aqui o termo arquitetura tal como o caracteriza Bechara (1999, p.39) “registro da diversidade interna de uma língua histórica, onde coexistem para funções análogas formas distintas e vice-versa, isto é diversidade de línguas funcionais.”

Embora este texto também seja um dos produtos de práticas sociais de investigações, no campo da Educação Linguística, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa de Linguística Funcional (GPELF) IP-PUCSP – Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae*: um dos espaços pedagógicos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –, como outros, ele busca tratar das questões referentes à articulação entre ensino e pesquisa, ou vice-versa.

No espaço de interlocução entre esses dois campos dos estudos da linguagem, em que os membros do GPELF têm buscado situar suas reflexões, é possível afirmar que, embora haja uma propagação bastante satisfatória dos discursos inovadores, produzidos no campo da ciência, essa propagação não se fez, ou ainda não se faz capaz de responder pelos processos de reconstrução das práticas de docência, no espaço da escolarização de crianças e jovens. Há, portanto, um descompasso significativo entre ambos, constatado pelos sistemas de avaliações institucionais (ENEM, ENAD, SAEB/Prova Brasil), divulgados pelos meios de comunicação, em âmbito nacional, por um lado. Por outro, os materiais didáticos distribuídos aos alunos e aos docentes da Rede Estadual e Municipal dos Ensinos Fundamental e Médio, da mesma forma, são submetidos a processos de avaliação e os seus autores também se dedicaram e se dedicam a revisões para encaminhar propostas, consoante o marco teórico e metodológico, pressuposto para o desenvolvimento e domínio de habilidades das práticas de produção textual-discursiva.

Para um melhor desenvolvimento do tema proposto, dividiu-se este trabalho em três seções, além das preliminares e das considerações finais. Topicaliza-se, assim, por uma perspectiva histórica, na primeira seção, como se deu a construção de um projeto pedagógico que, reinterpretado na sociedade contemporânea, leva à produção do projeto pedagógico brasileiro para o ensino fundamental e médio, buscando-se apontar perspectivas para situar os princípios teórico-metodológicos que facultam a interpretação das práticas de docência para a formação de professores, com vistas à planificação do projeto proposto pelo Estado Brasileiro. Na segunda, discute-se o papel do texto na sala de aula de língua materna na sua relação com modelos do marco das formações sócio-histórico- culturais, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e destacando a inadequação dos modelos de formação de professores para atingir esse objetivo. Por fim, na terceira seção, aborda-se a opção por tipos de planos de metas e ações que, na esfera dos conhecimentos científicos, por aproximadamente quatro séculos, optaram pelo desenvolvimento de um modelo de racionalidade de caráter operacional e instrumental. Extensiva a essa abordagem pontuam-se reflexões sobre a questão educacional que se mantém voltada para a institucionalização de um único modo legítimo e verdadeiro de se fazer leituras de mundo, no espaço ocupado pelos processos de escolarização, em que são ensinados e aprendidos o mundo da leitura da civilização da escrita.

1 Ensino tradicional e marco da construção de seu projeto pedagógico

O projeto pedagógico que a sociedade contemporânea busca planificar, segundo Aranha (2006), tem a sua origem na Europa do século XVII e sua autoria é atribuída a João Amós Comenius, que já postulava ser necessário enviar

[...] às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]. Todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens [...]. Imitemos... o sol celeste, que ilumina e aquece e vivifica toda a terra, para que tudo o que possa viver, verdejar, florir e frutificar, viva, verdeje, floresça e frutifique... **Nas escolas se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos de todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo, se trata de um conhecimento exato e profundo)** (ARANHA, 2006, p. 160 – grifo nosso).

Considerado o tempo de vivências e os modelos de contextos situacionais da sociedade do século XVII e a do século XXI, quanto ao uso da linguagem e ao relevo atribuído ao fragmento negritado, pode-se considerar que tanto a Carta de Bolonha quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/1996 carregam consigo orientações para reinterpretar o projeto de Comenius. Esse processo de reinterpretação, contudo, exige de pesquisadores-educadores, ou vice-versa, – sejam eles nacionais, sejam internacionais, de todos os campos das diferentes áreas do saber – uma mudança de posição para criar outra-nova perspectiva cujo traçado seja extensivo à horizontalidade e à verticalidade, sem excluir o grau de espessura e de profundidade referentes às questões para as quais todos se esforçam por encontrar e encaminhar respostas. Ambos os documentos atribuem relevo a um modelo de formação generalista e, em se tratando da LDB/1996, mais especificamente no caso da Formação Inicial de Professores da disciplina Língua Portuguesa, tal modelo de formação, orientado por esse “princípio generalista”, não deve se opor aos “princípios da flexibilidade”³ e tampouco aos da “interdisciplinaridade”. Entende-se, portanto, que todos eles precisam coexistir em relações de complementaridade nesse espaço pedagógico, de sorte a apontar os limites tênues entre o novo modelo de formação e aquele do especialista (cf. Parecer CNE/CES n.º 492, 2001). Ressalta-se

³ A flexibilidade é um conceito presente nas Diretrizes Curriculares as quais direcionam a construção de projetos pedagógicos, sobretudo no Ensino Superior. A *Flexibilidade curricular* propõe uma forma inovadora para a construção do trajeto ou do percurso do estudante em um tipo de formação profissional definida por um currículo, estando prevista nesse processo a liberdade de escolha dos estudantes, com vistas a uma formação mais individualizada.

que a proposta de Educação Continuada, registrada no projeto pedagógico contemporâneo, também impossibilita opor esses dois campos de formação do profissional da linguagem – o referente à formação do pesquisador articulado ao da formação do professor - pois eles devem ser, à semelhança dos outros já mencionados, ser concebidos pelo princípio da complementaridade.

Nessa acepção, orientando-se pela reforma do sistema escolar da comunidade europeia, Lomas, Osóro e Tussón (1997) chamam a atenção para a necessidade de construção de espaços pedagógicos diferenciados, mas não contrapostos, referentes ao exercício indissociável de papéis sociais de pesquisador-professor e de professor-pesquisador. Embora sejam dois papéis, exercidos pela mesma pessoa e o objeto de investigação e de ensino seja o mesmo – os processos discursivos de produção textual em língua escrita – a posição por meio da qual se constrói a formação do pesquisador não tem equivalência unívoca com aquela por meio da qual se constrói a formação do professor. Assim, não se pode negligenciar o fato de que os conhecimentos científicos são práticas discursivas fundamentais para assegurar a reconstrução de conhecimentos empíricos, embora a relevância atribuída aos primeiros seja inerente à habilidade de se poder fazer distinções significativas. Por conseguinte, a função dos conhecimentos teóricos é assegurar a legitimidade das disciplinas e, assim sendo, quando “não está claro o que uma ciência deve e pode explicar, ela será marginalizada e desaparecerá, a longo prazo, no concerto das disciplinas concorrentes” (ANTOS, 1997, p. 1).

2 O objeto a ser compreendido para ser ensinado

No que se refere ao quadro teórico da linguística de texto, observam-se diferentes abordagens de disciplinas concorrentes – englobadas por uma linguística textual que tem teórica e praticamente um caráter integrativo – cuja fundamentação é assegurada pela dignidade do seu próprio objeto, bem como pela sua relevância para encaminhamento de outras-novas propostas didáticas. Entretanto, ressalta Antos (1997, p.1-2) “esse caráter integrativo está na dependência de como se tem colocado e respondido a questão a respeito do alcance da explicação sobre o que é e como se constrói um texto em língua escrita”. Assim, quando se busca ascender a essas respostas variadas e compreendê-las pela constituição histórica do quadro dessa disciplina, constata-se que “esse conjunto teórico se faz ainda incompleto de tentativas da sua fundamentação teórica [...] cada uma delas realça um aspecto importante dos trabalhos da linguística textual” (cf. ANTOS, 1997, p.2). Porém, se não há uma posição unívoca sobre a concepção de texto, essa unicidade foi garantida em relação à sua função pragmática. Entretanto, a sensatez dos pesquisadores os impede de ignorar que sem a existência de textos escritos, os conhecimentos – que asseguraram a dinâmica da força reconstrutora, ou remodeladora da sociedade contemporânea moderna, na sua multiplicidade cultural, histórica e funcional – seriam impossíveis. Por conseguinte, os textos se qualificam como ponto de partida e de chegada de quaisquer processos de produção de outros-novos conhecimentos de mundos. Focalizados por essa perspectiva, eles são

formas que constituem e organizam conhecimentos complexos; razão pela qual não se pode concebê-los como um subproduto “descoberto” de ações linguístico-comunicativas; pois, o fato de esta posição geralmente ser omitida se deve a interpretações teóricas que ignoraram e ignoraram a própria função constitutiva que a língua exerce para a produção do conhecimento (ANTOS, 1997, p. 2).

No campo do ensino da língua materna, as teorias do texto contribuíram para que ele deixasse de ocupar lugar significativo nas práticas de docência que, se a princípio o abordavam por procedimentos empíricos, posteriormente, passaram a tratá-lo como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Assim, os textos jamais estiveram ausentes da sala de aula e, por essa razão, mesmo de forma empírica, os docentes sabem que os conhecimentos coletivamente válidos e interpretados são, do ponto de vista linguístico, representados pelo exercício proficiente de atividades de fala – tenham essas atividades por suporte material os sinais sonoros da oralidade, ou aqueles da escrita, visto que

[...] Todo conhecimento coletivamente válido é, necessariamente, um conhecimento linguisticamente representado, pois, seja na sociedade ou na cognição, o saber só pode existir, quando formalizado em língua [...] e as próprias formas que organizam os textos também tiveram que se desenvolver no decorrer das mudanças sociais. Então a questão do que é possível (ou permitido) ser representado em quais mídias – gêneros, variedades ou estilos – de que modo (extensão temporal ou espacial, etc.) depende das tradições históricas e sócio-culturais, das necessidades e de outros parâmetros de uma sociedade [...]. Esses conhecimentos a respeito das formas e estratégias de ações linguísticas são sócio-culturalmente habituais (e, por esta razão, são) conhecimentos sobre a constituição de textos. (ANTOS, 1997, p. 3).

Essas estratégias de ação, em sendo sócio-histórico-culturais, por um lado, são designadas, pelos estudiosos da linguagem do campo da Antropologia, por repertórios culturais que, à semelhança de outros campos de investigações, tiveram os seus resultados incorporados às reflexões científicas na área dos estudos linguísticos pelos parâmetros da Retórica, visto que essa disciplina também se ocupava de conhecimentos referentes à constituição sócio-individual dos textos, por um lado. Por outro lado, os modelos de elaboração, diferenciação e estruturação de conhecimentos, também, são considerados, no campo da Retórica, pela perspectiva do controle, da crítica e da mudança, no que se referem ao “como” eles devem ser representados e formalizados para facilitar a distribuição e a recepção desses textos escritos. Por conseguinte, esses processos permanentes de distribuição e de recepção

de conhecimentos também fazem dos textos escritos, meios eficientes que asseguram o acesso e a produção de conhecimentos. Nessa acepção, todo e qualquer conhecimento das sociedades humanas, fundamentalmente, conhecimento linguístico baseado em textos e, no espaço da sociedade contemporânea, esses conhecimentos complexos e coletivos não são apenas reservas do saber de uma cultura, na medida em que as mídias os propagam entre todos os povos e nações. Logo, é preciso compreender que “os textos provam a sua existência como formas socialmente pré-concebidas para a seleção, acumulação, estruturação e reformulação de conhecimentos” (ANTOS, 1997, p.4).

No campo educacional, a pressuposição de uma concepção dinâmica e processual de textos se faz essencial para a aprendizagem e para o domínio dos processos necessários à produção de conhecimentos e, por essa razão, os textos são o eixo fundador das novas matrizes curriculares que exigem a reconstrução dos espaços pedagógicos para as práticas de docência da língua materna, dentre outras. Contudo, Lomas, Osóro e Tussón (1997, p. 14) ponderam sobre a questão de “[...] que as pedagogias das línguas têm estado – e ainda estão – submetidas a tentações contrapostas: a de fazer psicopedagogia aplicada ou a de fazer linguística aplicada”. Para atribuir a essa afirmação o valor de argumento de autoridade, retomam resultados de estudos desenvolvidos por Bronckart (1985), e, sob a forma de citação, afirmam que a recontextualização das práticas discursivas, no campo da Educação Linguística, precisa romper os limites dos processos da mera adaptação às teorias linguísticas, pois a didática da língua deve se propor a “[...] utilizar o pedagógico em primeiro plano, analisar as finalidades sociais em vigência, tanto no nível dos discursos oficiais como no das práticas verbais da classe e adaptar a essas análises o trabalho de renovação dos programas e dos métodos de ensino” (LOMAS, OSÓRO e TUSSÓN, 1997, p.14)

Para Cassany (2000), e para tantos outros autores, o que se cobra dos pesquisadores da área da linguagem é não só o domínio de conhecimentos, produzidos pelos estudiosos das Universidades e Institutos europeus, asiáticos e estadunidenses, dentre outros, mas também os critérios empregados para selecionar, estruturar e formalizar todas as contribuições recebidas. Esses contributos devem facultar a revisão de metas e de ações inerentes aos processos de planificação do projeto pedagógico para a formação do homem, nesse tempo contemporâneo, em que se propõe uma educação universal pelos parâmetros da língua escrita. Observa o autor que os processos de revisão não podem ter a pretensão de abandonar os repertórios culturais responsáveis pela formação de cada povo, ou nação e, para tanto, não basta compreender e reproduzir as contribuições recebidas, pois elas precisam ser reinterpretadas pelos matizes sócio-histórico-culturais do povo importador. Esse processo de reinterpretação, fundado na reflexão crítica, por um lado, impede a reprodução dos modelos teóricos importados e, por outro lado, assegura a recontextualização de velhas-práticas discursivas que não mais contribuem para orientar procedimentos adequados a outros-novos modelos situacionais, criados pela dinâmica inerente aos movimentos desencadeados por novas práticas sociais.

Nessa acepção, a revisão crítica tem a função de impedir a mera transposição

de conhecimentos que, selecionados e formalizados por modelos de repertórios sócio-culturais, carregam consigo organizações desses mesmos conhecimentos por uma perspectiva que não tem equivalência unívoca com a de outros. O fato de os conhecimentos científicos, assim como outros dados e valores da cultura não material serem bens da humanidade, impede a esse e a outros autores de se posicionarem contra esse processo de importação, mesmo porque é no fluxo dessas interações que tais conhecimentos são renovados e recriados para atender às diferentes e variadas necessidades das sociedades humanas, apontando caminhos para assegurar a sobrevivência e a qualidade de vida da sua própria espécie. Trata-se, segundo o autor, de não renunciar às raízes dos princípios do humanismo, cujas origens foram construídas pelos gregos e cultivadas pelos povos da Europa; logo, de não abandonar os princípios de uma história milenar que, inclusive, responde pela própria construção da Civilização da Escrita do mundo ocidental. Assim, o problema estaria na divulgação desses conhecimentos científicos, quando eles são revestidos por valores que carregam consigo o peso de sentidos retóricos capazes de promoverem não a reflexão crítica, mas o mero encantamento, ou críticas irresponsáveis. Renunciar às próprias raízes, ou seja, à cultura à qual esse autor se integra, é saber que “Deus o abandona, mas aquele que se parece com os seus, Ele honra e merece” (CASSANY, 2000, p. 35). Desse encantamento também resultam, normalmente, registros escritos cujo estilo simplista são mais adequados à produção de textos da indústria do entretenimento, que visam ao simples consumo de informações, e não à produção de saberes.

Respeitadas as diferenças dos conteúdos semânticos da base vocabular dos vocábulos “simples” e “simplicista”, é preciso, ainda, considerar a necessidade de se rever o estilo das práticas discursivas do campo da administração pública estatal contemporânea, em contraposição àquelas típicas de modelos de gestões herdadas de governos autoritários. Essas práticas revelam-se pelo uso de uma seletividade lexical que, inscrita numa sintaxe rebuscada, busca assegurar a permansividade da gramática de um poder em que a posição hierárquica aponta para sentidos cuja função visa a assegurar as distinções entre o discurso dos governados e dos governantes. Os primeiros, por esses discursos, designavam-se “humildes servidores” que “rogavam a consideração dos governantes”, qualificados como “ilustres senhores”, para assegurar “o saber com quem se estava falando”: uma autoridade que acredita no poder de comandar a vida dos governados e que “sempre irá pensar, ou pedir um tempo para solucionar questões sociais de grande monta”. Assim, o próprio modelo de contexto situacional da nova administração pública, bem como das privadas – inclusive as empresas de comunicação e de produção de outros bens materiais – tem consciência do quanto a língua incide de forma decisiva sobre as atividades econômicas e, embora a educação não deva ser concebida como mercadoria, os educadores também detêm esse mesmo conhecimento. Todos entendem que as estruturas e o funcionamento dessas instituições não mais podem se adequar a um ensino centrado em procedimentos didáticos circunscritos a orientações de caráter empírico, ou voltado para a memorização de regras, e são conscientes da necessidade de encontrar caminhos para orientar as práticas de produção de leitura de textos escritos e de escritas dessas leituras. Essas práticas, entretanto, não podem incidir sobre uma concepção de texto cuja compreensão implique qualificá-lo como

subproduto a ser descoberto pelo domínio de conhecimentos dos meios de comunicação, ou das novas tecnologias (cf. ANTOS, 1997). Esses meios respondem pela transmissão de textos-produtos e tais produtos se qualificam como recortes de revisão e de recontextualização de velhos conhecimentos entretecidos por um outro-novo olhar e, ao mesmo tempo, devem projetar a produção de outros textos, quando encontrarem seus leitores. Assim, cada texto-produto sempre fez, se faz e fará referência a dada porção do saber enciclopédico humano que, na intermitência das interações mediadas pela escrita, é continuamente signifeito.

Na complexidade da própria constituição desse saber, postula Morin (2005), não se podem abandonar as relações entre as partes de um todo, visto que aquelas jamais se reduzem a este, ou vice-versa, embora a compreensão de cada parte precise carregar o sentido do todo, ou vice-versa. Se destituída dessa relação dialética, orientada pela reflexão crítica inerente aos procedimentos dialógicos, pode-se perder a própria compreensão dos princípios que devem orientar a aprendizagem da produção textual-discursiva: o da intertextualidade indissociável do da interdisciplinaridade. Não há, portanto, conhecimentos “puros”, destituídos da própria complexidade dos processos de suas produções que sempre pressupõem a interdisciplinaridade e a intertextualidade, desde que compreendidos pela perspectiva, acima enunciada. Assim, a engenharia civil tem por ancoragem conhecimentos da engenharia elétrica, da mecânica e da hidráulica que dependem, por sua vez de conhecimentos do campo da matemática e da química para mistura de cimento, areia e água. A eles é preciso, ainda, agregar, conhecimentos do campo da física que devem assegurar medidas de resistência e de volume, de quantidade implicadas na escolha de materiais para a edificação da estrutura do objeto a ser construído: ferro, fios elétricos, canos de água ou de esgoto, por exemplo. Esses conhecimentos, organizados por seus diferentes campos e formalizados em língua, são expressos pelo exercício de atividades da fala escrita, registradas por inúmeros textos, inclusive aqueles que fazem remissão ao campo da agricultura industrial, da sociedade contemporânea, como é o caso do cultivo e produção de alimentos, ou nutrição animal, por exemplo.

Para Lomas, Osóro e Tussón (1997, p. 14-15), em se tratando do ensino de língua materna, quanto aos seus níveis obrigatórios, há um acordo universal sobre o “para quê aprendê-la” “para poder ensiná-la”, ou seja, é preciso

[...] dotar esse alunado dos recursos de expressão, de compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que permitam uma utilização adequada dos diversos registros linguísticos e não linguísticos disponíveis em situações e contextos variados, com diferentes graus de formalização ou planificações em suas produções orais e escritas.

Logo, no campo da didática do ensino, toda a atenção deve incidir nas capacidades de uso da língua, o que pressupõe tomar como referência primeira, a

competência comunicativa. Essa competência, entretanto, “abarca um conjunto de processos de diferentes campos do conhecimento humano [...] que precisam ser colocados em jogo para se produzir discursos adequados à situação e ao contexto de comunicação e ao grau de formalização requerido [...]” (cf. LOMAS, OSÓRO e TUSSÓN, 1997 p.15).

Mas o que não se pode ignorar é o fato de a concepção de “competência comunicativa transcender a noção de competência linguística [... para pressupor] a competência cultural [...], o domínio dos procedimentos, normas e estratégias [...]” (LOMAS; OSÓRO; TUSSÓN, 1997 p. 15).

Assim, se os paradigmas que têm orientado a formação dos pesquisadores e dos docentes que respondem pela formação inicial dos professores – e consequentemente de seus alunos dos Ensinos Fundamental e Médio – são insuficientes e inadequados para sintonizar diferentes enfoques funcionais no campo da aprendizagem da língua materna, é preciso rastrear o campo de outras disciplinas. Cunha (1985) assume a mesma posição de Cassany (2000), acima mencionada, ao afirmar que, quando se propõe ser necessário reinterpretar os modelos pedagógicos fundadores da educação brasileira, deve-se compreender que o foco precisa incidir sobre a

[...] a criação de uma metodologia adequada para a pesquisa e para o ensino do idioma, não pensamos obviamente em construí-la peça por peça a partir do nada. Apontamos apenas os males de aderirmos sem crítica ao último ismo da ciência, de aplicarmos sem discernimento métodos que nos chegam pré-fabricados de países com situação linguística muito diversa, porque diversas as suas condições sócio-culturais. (CUNHA, 1985, p. 66).

Assim, é preciso melhor compreender o plano de metas e ações estrategicamente elaborado, para implantar o Projeto Pedagógico Educacional que, adequadamente planejado, implicaria a construção de uma formação sócio-cultural capaz de assegurar a ruptura com o plano da formação sócio-cultural da sociedade medieval. E, para tanto, faz-se necessário considerar a extensividade dessas ações estratégicas e os seus limites, em relação aos princípios teóricos que orientaram o planejamento político do Estado Moderno, no campo da educação escolar.

3 Reinterpretações de fundamentos teóricos da escola contemporânea

A planificação de qualquer projeto tipifica-se pela construção de um plano de metas e ações, cuja ordenação estratégica deve assegurar graus de flexibilidade necessários para cancelar, inserir, substituir, ou estender tacitamente outras ações

que, devidamente avaliadas em relação às suas respectivas metas, possibilitam reconhecer impropriedades ou lacunas que impediram o desenvolvimento adequado e, conseqüentemente, a conquista dos objetivos projetados; logo, a não implantação da totalidade do que foi projetado. Destituídos dessa flexibilidade inerente aos processos de suas respectivas planificações, tais projetos se inscrevem nos registros da memória de longo prazo de um povo e são qualificados como possibilidades de um mundo imaginário: aquele que, embora possível de ser vivenciado, ainda não foi planejado de modo adequado. Assim, uma das questões da contemporaneidade da sociedade moderna está na opção por tipos de planos de metas e ações que, na esfera dos conhecimentos científicos, por aproximadamente quatro séculos, optaram pelo desenvolvimento de um modelo de racionalidade de caráter operacional e instrumental. Tal opção, por um lado, possibilitou a modificação do mundo físico e, por outro, a concepção e as próprias condições da vida por inúmeras descobertas na dimensão da biotecnologia, contudo não a questão crucial que se coloca para a humanidade, principalmente, na área das ciências humanas em que se inscreve o campo da educação. Conforme postula Lajolo (1999), a questão educacional se mantém voltada para a institucionalização de um único modo legítimo e verdadeiro de se fazer leituras de mundo, ou leituras do mundo da escrita.

Jantisch (1996) reflete sobre esse reducionismo da linguagem no campo da pesquisa e do ensino da língua materna, focaliza não só o reducionismo acima mencionado, mas também o fato de se haver abandonado o sentido polissêmico das palavras, ou do discurso educacional que deixou de ser compreendido e reinterpretado pelos seus significados da base vocabular: educar é produzir cultura e produzir cultura é educar. A esse não aprendizado, acrescenta-se vasto vocabulário terminológico de todas as áreas, com vistas a designar os fatos científicos ou “novas coisas no mundo” pelo olhar do cientista, ou seja, reduzido a um único ponto de vista, ou a conceitos delimitados por cada área do saber. Segundo esse autor, a redução da palavra a seus aspectos formais, ou a objeto de investigação, implicou, necessariamente, a construção de um ponto de vista por meio do qual a linguagem e o próprio homem foram concebidos apenas pelos princípios da lógica matemática e da física. Jantisch, fundamentando-se em estudos de Pessanha (1993), pondera que a planificação do projeto de modernidade ignorou as reflexões de Bacon que, já no século XVII, advertia sobre os problemas que poderiam advir desse tipo de deslocamento e de seleção, ao afirmar que

[...] a modernidade que seguiu este caminho cientificista e tecnológico esqueceu que [...] quando o objeto de conhecimento for o humano, não é possível tratá-lo como coisa. Não posso pensar que a minha metodologia feita para dominar coisas, seja eficaz e legítima nesse terreno. Mas foi exatamente o que aconteceu a partir do século XVIII, e principalmente no século XIX, quando as chamadas ciências humanas e sociais [...] despontaram como ciências em um contexto filosófico dominado pelo modelo quantitativista, matematizante e fiscalista. (JANTISCHI, 1996, p. 42).

Todavia, ressaltam esses pesquisadores ser necessário considerar que a questão problemática não está nos conhecimentos produzidos por esses e outros autores do século XVII, mas na transposição e no uso que deles foram feitos por aqueles que buscavam planificar projetos capazes de assegurar um novo modelo de formação sócio-cultural, tendo por parâmetro princípios do Antropocentrismo, ou seja, o homem como força propulsora e ordenadora do universo. À semelhança do modelo de formação sócio-cultural medieval que, ao situar Deus como origem dessa mesma força, reordenou e reconstruiu o espaço da vida social de uma sociedade decadente herdada do Império Romano, os renascentistas também se encontravam diante de uma sociedade em crise que deles exigia mudanças significativas de suas estruturas. Tais mudanças decorriam do funcionamento das estruturas da sociedade medieval que não mais assegurava o exercício de novas práticas sociais - desenvolvidas no campo da economia, das finanças, do comércio, da política, das artes e dos conhecimentos ou ideias, em geral, construídas por um outro ponto de vista pelos humanos. Geradas nas entranhas da própria sociedade medieval, os sentidos dessas práticas - inscritas nos registros de diferentes e variados discursos, formalizados por textos escritos de diferentes áreas do saber -, apontavam diferentes perspectivas para solucionar os conflitos inerentes aos dramas vivenciados pelos homens daquele tempo moderno.

Por conseguinte, não se pode ignorar que os dramas sociais sempre implicam um estado de indecisão causado pela dúvida entre duas possibilidades que se apresentam para a solução de problemas e, assim sendo, o drama do presente sempre resulta de escolhas feitas no passado. Entretanto, se a racionalidade humana foi reduzida à lógica da razão pura para solucionar os problemas da época moderna, tal opção se deveu aos próprios pressupostos de Descartes. Segundo este estudioso, não bastava atribuir valor de verdade irrefutável aos conhecimentos científicos, pois a permansividade de conhecimentos qualificados como verdadeiros depende de provas capazes de afirmá-los. Contudo, não basta colocá-los em dúvida, pois é preciso submetê-los a análises orientadas por outros princípios que não aqueles que lhes deram origem -no caso os princípios da lógica matemática- a fim de comprovar o grau de não veracidade de tais conhecimentos e, ainda, reformulá-los, recontextualizá-los.

A dúvida, e não a certeza, foi concebida por Descartes como ponto de partida para a produção de conhecimentos e, assim sendo, cancelou-se, no campo do ensino, a dúvida para se colocar em questionamento “os conhecimentos do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo, conteúdos das afirmações concebidas como irrefutáveis” (ARANHA, 2006, p. 154). Entre esse ponto de partida (a dúvida) e aquele da chegada (novos conhecimentos), tem-se o encontro do homem com os processos de produção de outros - novos saberes, capazes de desconstruir aqueles herdados pela tradição como verdades inquestionáveis; contudo, tais respostas exigem reflexões orientadas por um ponto de vista do pensamento lógico. É nesse sentido que, por um lado, se a ciência avançou, por outro, a escola estagnou e essa estagnação também se

deve ao reducionismo com que foram interpretados os estudos de John Locke, no campo do ensino, segundo Aranha (2006).

Essa autora pondera que o filósofo inglês e principal representante do Empirismo britânico, assim como Francis Bacon, não discordava das questões do método cartesiano; contudo, contestava a existência de um pensamento puro e da eficácia do método dedutivo como capaz de ordenar e dirigir a construção de conhecimentos fundadores da consciência (com + ciência), enfatizando o papel da experiência sensível como fonte criadora e ordenadora do pensamento. A teoria das ideias inatas, pressuposta por Descartes, é questionada por ambos, mas não negada, pois esses pensadores apenas privilegiavam a experiência sensível como um primeiro movimento da produção de conhecimentos, entrelaçados a um segundo movimento do pensamento humano: aquele de caráter analítico que facultava a construção de outros-novos pontos de vista para focalizar e encaminhar soluções para questões problemáticas. Nessa acepção, a escola deixou de flexibilizar os procedimentos metodológicos dos empiristas e interpretou o método indutivo pelo princípio da oposição e não pelo princípio da complementaridade em relação ao método dedutivo, conforme proposto nos textos de seus autores. Assim procedendo, focalizou os conteúdos das diferentes disciplinas como produtos que, concebidos em si e por si – e não como conhecimentos produzidos pelos processos desencadeados por ações sócio-interativo-cognitivos inerentes à ação da linguagem – seriam aprendidos pelas crianças e pelos jovens, de sorte que a educação passou a se voltar para a compreensão das coisas em si e por si e não mais para a compreensão das palavras que, em uso, sempre carregam consigo os modelos de construção – desconstrução – reconstrução dos conhecimentos de mundo.

Destituído das palavras e da carga de conhecimentos a que elas fazem remissão, e apoiando-se em Locke para quem o conhecimento científico tem a sua origem nas experiências sensíveis, vivenciadas, a pedagogia privilegiou a criança como se fosse uma tábula rasa, ignorando seus conhecimentos sensíveis (prévios). Os docentes responderiam pela construção de seus conhecimentos de mundo de caráter científico, por procedimentos indutivos, ou dedutivos. Reitera a autora que, embora Locke não fosse defensor de uma educação universal, propunha uma formação escolar voltada para o desenvolvimento físico, moral e intelectual do homem-gentil, na condição de representante da sociedade emergente e, para tanto, concebia a escola como um espaço de aprendizagem ativa, de modo a responder: a) pela aprendizagem de um ofício para fortalecimento do corpo, para o aumento da resistência e para o desenvolvimento do autodomínio; b) pela formação de uma criança de espírito dócil e obediente, sem recorrer a castigos; c) para valorização dos conhecimentos da área da contabilidade e de escrituração comercial, bem como os de história, de geografia, de geometria e de ciências naturais. A finalidade da educação, para esse empirista, deveria estar voltada muito mais para a formação do caráter da criança do que para o seu desenvolvimento intelectual; razão pela qual o infante deveria estar sempre bem acompanhado e ser vigiado pelos educadores em seus menores passos; não se recomendava a ida dos pequenos à escola, mas a escolha cuidadosa de um preceptor pela família. O fato de não ser adepto de um modelo de educação escolar democrático e universal – ensinar tudo a todos – levou Locke a

recomendar uma formação diferenciada para aqueles que seriam/serão governadores daquela ministrada aos que seriam/serão governados (cf. ARANHA, 2006).

Considerações Finais

Busca-se a construção de uma síntese desses estudos cujos sentidos apontam para uma história de exclusão inerente ao próprio processo de seleção, seja no campo científico, seja no da educação, dentre outros que orientaram a planificação de um projeto de construção do Estado Moderno. A voz desse Estado moderno, no que se refere à educação escolar, quando confrontada com a de Comenius, segundo Aranha (2006), é aquela inscrita nos registros do texto do Cardeal Richelieu (1585-1642: Primeiro Ministro do Estado Francês) para quem o ensino das letras é essencial para qualquer país; contudo, elas não devem ser extensivas a todos os homens de uma nação, pois, à semelhança

[...] de um corpo que tivesse olhos por todos os lados seria monstruoso, da mesma forma seria o Estado se todos os seus cidadãos fossem eruditos: menos obediência seria encontrada, e orgulho e presunção seriam mais comuns. O intercâmbio de letras humanas baniria completamente o comércio, arruinaria a agricultura, a verdadeira mãe adotiva dos povos, e destruiria em pouco tempo a criação de soldados que surgem mais frequentemente em meio à ignorância e rudeza do que numa atmosfera de cultura polida; finalmente encheria a França de charlatães mais capazes de arruinar famílias particulares e perturbar a paz pública do que assegurar qualquer vantagem para o país. Se as letras fossem profanadas para todos os tipos de espíritos ver-se-iam mais pessoas prontas a levantar dúvidas do que a resolvê-las e muitas estariam mais prontas a opor-se à verdade do que a defendê-las (ARANHA, 2006, p. 159).

Essa relação conflituosa entre o (já planejado) o feito e o por fazer, ou seja, por planificar, tem resultado em propostas designadas “educação inclusiva, educação para a cidadania, etc.”, com vistas à inserção e à participação efetiva de todos os homens no espaço ocupado pela formação sócio – cultural da civilização da escrita – o que implicaria a descoberta da “palavra mágica”: aquela capaz de revelar as causas dos conflitos e da miséria humana, sempre ocultada pela “palavra retórica” dos sofistas, segundo estudos historiográficos desenvolvidos no campo da Antropologia. Melo (1986) que a finalidade da educação não se reduz a adequar o homem ao meio social, tampouco a criar o grande profissional, a figura brilhante, o herói da inteligência nacional e, hoje, formar para o mercado de trabalho, ou para o mundo globalizado, mas fazer com que ele se transforme pela cultura letrada. Desprovida dessa ancoragem torna-se inviável o propósito de modificar o próprio modelo de formação sócio-cultural herdada de nossos antepassados e que qualifica o sistema

educacional do tempo presente, onde poucos vivem e muitos sobrevivem. Essa responsabilidade não se reduz apenas ao trabalho dos cientistas, mas de todos aqueles que pela reflexão-crítica, embora situados em lugares distintos do planeta, compreendem, como Comenius já compreendia, que cada

[...] ciência se alarga tão amplamente e tão sutilmente (pense-se, por exemplo, nas ciências física e matemática, na geometria e na astronomia, etc. e ainda na agricultura e na silvicultura, etc.) que pode preencher toda a vida mesmo de inteligências grandemente dotadas que acaso queiram dedicar-se à teoria e à prática, como aconteceu com Pitágoras, na matemática, com Arquimedes, na mecânica, com Agricola, na mineralogia, com Longólio, na retórica[...]. Pretendemos apenas que se ensine a todos os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que nos façamos de expectadores, mas também de atores (ARANHA, 2006, p. 160).

Nesse sentido, é preciso considerar que a Educação a ser proposta tem a função de transformar esta sociedade do espetáculo, de sorte que a nova proposta não se reduz a projeto(s) de salvação de políticas econômico-social(is) que sempre deixou(aram) de incorporar a salvação de grande parte de crianças e de jovens, pelas quais todos os adultos somos responsáveis, sem incluir aqueles que não mais têm forças para poder ser incluídos no sistema de produção de bens materiais. A função social da escola não é a de salvar o capitalismo neoliberal, quando se compreende que a prática do educador é com a cultura: razão por que o professor educador “precisa sentir sob os pés o terreno sólido da cultura que lhe serve de contexto” (cf. MELO, 1986, p. 26). Esse estudioso chama a atenção de seus leitores para a chamada “crise educacional” e busca responder à questão que se coloca para os educadores: qual a função social da Escola? Pondera que, quando a escola deixa de assumir compromisso com a cultura científica de todas as áreas do saber, de todos os tempos, com as questões éticas e estéticas da vida em sociedade, ela deixa de ser reconhecida como lugar onde, à semelhança de uma ponte, deve responder pela travessia entre o espaço privado e o público, entre o presente e o passado. Logo, ela perde a sua função social.

Afirma Melo (1986) que a educação cultural de um povo, isto é, atividade de colocar os conhecimentos a serviço da sociedade e não de alguns de seus grupos, sempre resultou na revisão crítica da sua própria história e na reconstrução das estruturas institucionais que funcionam como alicerce para o exercício do próprio poder estatal. Por conseguinte, a cobrança que incide sobre todos os homens da moderna sociedade contemporânea – e de forma mais específica sobre os educadores – equivale àquela exigida dos tradutores qualificados, cujas atividades não mais podem estar circunscritas a processos de compreensão literal de um texto. Este tipo de profissional não glosa intencionalmente os textos que fundamentam seu trabalho,

ou seja, jamais cancela intencionalmente os sentidos implícitos, inscritos entre os espaços em branco que se desdobram em “palavras não ditas”, mas que se inscrevem nas formas léxico-gramaticais do vocabulário das obras que traduz. Para tanto, esforça-se em resgatar os sentidos implícitos por aqueles explicitados pelo produtor-autor dos textos que traduz, desencadeando movimentos de reinterpretação, orientando-se pela reflexão crítica. Trata-se de movimentos que rompem os limites dos chamados sentidos literais que não se reduzem à cópia, ou seja, a um trabalho de reprodução, mas que abarcam os movimentos da mimese: reconstrução de velhos modelos herdados pela tradição. Por conseguinte, esse trabalho, orientado pela reflexão responsável que qualifica e diferencia a cópia da mimese é indissociável de uma concepção de escrita como força propulsora de intervenção social e de poder pessoal, ou grupal. Por ele se diferencia o escriba do mundo antigo, ou o copista medieval dos escritores que fundaram a sociedade moderna. Entre essas funções diferenciadas que implicam o exercício de papéis sociais distintos, adequados a cada modelo de formação sócio-cultural, o escritor é o senhor das palavras que, em sendo de todos, aprende a usá-las para dizer a seus leitores quem ele é, quando com eles se encontra pelo ato da leitura: tem voz própria, por ter tido acesso aos bens culturais da civilização da escrita. O escriba e o copista são representantes da política de exclusão social que, necessariamente, seleciona aqueles que poderão ascender no campo financeiro-econômico para partilhar bens não materiais, conforme resultados de investigações dos estudiosos da Análise Crítica do Discurso.

A complexidade desses processos aponta para a necessidade de se considerar, no campo da Educação Linguística, a reconstrução de uma pedagogia capaz de atribuir relevo a práticas plurais para a aprendizagem da escrita. Segundo Dionísio (2006), a mutação vivenciada pela contemporaneidade, inscrita nos registros conflituosos de suas práticas sociais, não pode mais *esgrimir* propostas pedagógicas que carregam consigo perspectivas de reinterpretação de um velho projeto pedagógico que se perdeu no tempo, devido a escolhas centradas em políticas de exclusão. Por conseguinte, torna-se bastante complexo exigir da escola – em nome da sobrevalorização de um conhecimento meramente instrumental e tecnicista e de um mercado de trabalho de contornos cada vez menos nítidos – a formação de sujeitos rápidos e eficientes no uso e consumo da palavra escrita (cf. DIONÍSIO, 2006). Observa a autora que, assim procedendo, ignora-se o fato segundo o qual o desafio que se coloca aos professores não passará por descobertas e/ou implementações de métodos, tampouco pelo desenvolvimento de repertórios flexíveis, ajustados à especificidade de textos, de contextos e a desempenhos linguísticos e sociais por parte dos professores. Da aquisição e do uso adequado desses repertórios depende a reinterpretação da escola, do papel social de seus professores, bem como a inclusão de seus alunos no universo da vida que, mesmo nessa sociedade moderna, não pode ser reduzido ao mundo do trabalho. Para Morin (2005), trata-se de compreender que a História da Educação, à semelhança de outras, sempre avança, não de frente como um rio majestoso, mas por desvios que suscitam acontecimentos que ultrapassam os limites de suas margens. É um curso necessariamente perturbado, modificado e contrariado.

Por essa razão, para Cunha (1985, p. 11), é preciso aprender a ultrapassar

[...] preconceitos mal adormecidos ainda hoje da longa vassalagem colonial e do agressivo nacionalismo que sobreveio à Independência (quando), as nações americanas amanheceram na liberdade política, sem haverem construído uma pátria cultural, com as elites dirigentes de olhos fixos nos padrões europeus, concebidos até então como únicos exemplares de modelos de civilização e de cultura.

Para se concretizar esse deslocamento, segundo Burke (1997), é preciso aprender a compreender duas grandes fraquezas da História convencional que, herdadas dos renascentistas, foram propagadas pelas instituições educacionais da sociedade moderna, a saber:

a) considerar serem os italianos o único povo ativo e criativo entre todos os outros do Continente Europeu, qualificados como “passivos, meros recipientes de “influências”, um termo, originalmente astrológico que, com frequência tem sido empregado de forma bastante acrítica pelos historiadores intelectuais” (BURKE, 1997, p. 13). Essa propagação de um único centro irradiador de cultura apagou histórias de contatos entre pintores dos países baixos, bem como de pensadores e escritores com os quais os mestres italianos estiveram em contato e, nas obras construídas por esses pintores, os italianos descobriram outros focos, outras perspectivas que lhes possibilitaram construir um outro-novo olhar para reinterpretar a cultura medieval italiana por um ponto de vista universal: humanístico;

b) identificar os significados da cultura herdada dos nossos antepassados com aqueles recebidos pelas gerações que os precedem.

Assim, atribui-se à base vocabular do termo “idêntico” o mesmo significado de “igual”, como se os homens criassem um mesmo vocábulo para designar uma mesma ideia, ou coisa no mundo. Esse mesmo procedimento se faz extensivo ao termo “tradição” que passa a ter equivalência unívoca com o significado de “legar”, de modo a negar que os conhecimentos, transmitidos não só entre interlocutores de gerações distanciadas entre si no longo tempo, ou no curto tempo, não fossem recontextualizados e ressignificados pelas práticas sociais humanas.

Esse quadro dialógico de considerações teóricas impossibilita pressupor que a Educação Linguística, projetada pelos quadros teóricos da ciência contemporânea, possa ser desconsiderada como um outro-novo campo de investigações e de propostas para revisar – à semelhança do paradigma científico que serviu de ancoragem para a escola tradicional – as práticas de docência da Disciplina Língua Portuguesa que, dentre todas as outras, precisa deslocar os conhecimentos linguísticos como meio, como recursos que favorecem o ensino-aprendizagem da leitura de textos escritos e de escritas de leituras. Não se trata de excluir os estudos gramaticais da sala de aula, mas de aprender a não cancelar aqueles referentes ao universo lexical, pois desde os tempos mais remotos, sabe-se que as palavras são

formalizadas pela gramática, na mesma proporção em que as gramáticas são produzidas por palavras. Contudo, nos tempos modernos, ainda se confunde morfologia – ponto de vista gramatical proposto para descrever a palavra pelos princípios da lógica filosófica (gramática tradicional) ou da razão pura (gramática científica), com lexicologia: disciplina que estuda a palavra na sua relação com os conhecimentos de mundo, de sorte a diferenciar vocabulário de palavra. São elas que ordenadas pela sintaxe, possibilitam tratar de representações (cf. TURAZZA, 2005). Entende-se, assim, que o suporte de práticas de docência que visam ao ensino e a aprendizagem dos processos de produção textual-discursiva, em língua materna, precisam ter por ancoragem conhecimentos capazes de fundarem uma pedagogia léxico-gramatical. O não domínio de conhecimentos de mundos lexicalmente nomeados e formalizados pelo vocabulário dos textos impossibilita a compreensão dos mesmos; logo, a sua ausência na sala de aula, como recurso para a aprendizagem da língua materna, coloca e colocará o texto em segundo plano. Trata-se, portanto, de um trabalho difícil que só poderá ser realizado a várias mãos.

Referências

- ANTOS, Gerd. Os textos como formas constitutivas do saber. In: TUBINGIN, Niemeyer. *O futuro da linguística de texto: tradições, transformações, tendências*. Trad. de Weiser Hans. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1997. Mimeo.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Letras. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *As ciências da linguagem: um desafio para o ensino?* Paris: UNESCO, 1985.
- BURKE, Peter. *As fortunas d'O cortesão: a recepção europeia a O cortesão de Castiglione*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- CASSANY, Daniel. *La Cocina de la escritura*. Barcelona: Graó, 2000.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Prefácio. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Asa, 2006. p. 7-9.

JANTISCHI, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa*. São Paulo: Plexus. 1996. p. 37-55.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOMAS, Carlos; OSÓRO, Andrés; TUSSON, Amparo. *Ciências del lenguaje, competencia y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1997.

MELO, Mário Viera de. *O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORGADO, José Carlos. Autonomia Curricular: dos discursos utópicos à realidade das práticas. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Portugal: Porto, 2006. p. 110-117.

MORIN, Edgar. *O método: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *Caderno da ANPED*. Porto Alegre: UFRGS, n. 4, 1993.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e Criatividade*. 2. ed. São Paulo: Annablume. 2005.

Recebido em 14 de novembro de 2010.

Aceito em 15 de março de 2011.

JENI SILVA TURAZZA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: turazza@uol.com.br.

DIELI VESARO PALMA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP). E-mail: dieli@uol.com.br.