

O QUE É EDUCAÇÃO LIBERTADORA? ASPECTOS ELEMENTARES À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN LIBERADORA? ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

WHAT IS LIBERATING EDUCATION? FOUNDATIONAL ASPECTS OF LANGUAGE EDUCATION

Rosângela Pedralli^{*}

Carolina Fabricia Narciso^{**}

Eduardo Bugs Gonçalves^{***}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo oferecer uma contribuição a futuros professores ou professores recém-ingressantes na atividade de ensinar e, ainda, a pesquisadores ocupados com objetos afetos à Educação numa perspectiva crítica, sobretudo àqueles que topicalizam o ensino e a aprendizagem de língua ao longo da Educação Básica. Para tal, pela via da revisão de literatura, focaliza-se o termo *educação libertadora*, buscando conceitualizá-lo a partir de aspectos nodais que permitem uma tomada histórica do termo e fundamentada pedagogicamente. Intenta-se, com e a partir desse percurso, delinear potenciais contribuições da educação linguística orientada a essa concepção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Educação libertadora. Fundamentos educacionais. Pedagogias contra-hegemônicas.

ABSTRACT: The present article aims to contribute to beginner readers, particularly future teachers or teachers who have recently entered the teaching profession, as well as researchers concerned with issues related to Education from a critical perspective, especially those who address language teaching and learning throughout Basic Education. To this end, the term liberating education will be examined, seeking to conceptualize it based on key aspects that enable a historical understanding of the term grounded in

^{*} Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora adjunta na mesma instituição. E-mail: rosangelapedralli@hotmail.com.

^{**} Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFSC. E-mail: fnarciso.carolina@gmail.com.

^{***} Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFSC. E-mail: edbugs1976@gmail.com

pedagogical foundations. Through and based on this discussion, the article intends to outline potential contributions of language education guided by this conception.

KEYWORDS: Language Education. Liberating Education. Educational Foundations. Counter-hegemonic Pedagogies.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una contribución a lectores principiantes, especialmente futuros docentes o profesores recién incorporados a la actividad de enseñar, así como a investigadores interesados en objetos relacionados con la Educación desde una perspectiva crítica, particularmente aquellos que abordan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a lo largo de la Educación Básica. Para ello, se centrará la atención en el término educación liberadora, buscando conceptualizarlo a partir de aspectos nodales que permitan una comprensión histórica del término y fundamentada pedagógicamente. Se pretende, mediante y a partir de este recorrido, delinear potenciales contribuciones de la educación lingüística orientada hacia esta concepción.

PALABRAS CLAVE: Educación lingüística. Educación liberadora. Fundamentos educativos. Pedagogías contrahegemónicas.

1 INTRODUÇÃO

A noção de *educação libertadora* vem ganhando, nas últimas décadas, nuance de mantra pedagógico, um certo contorno de senso comum, que, como tal, assume caráter incontestado, afirmando-se (mesmo sem que se assumam) uma conceituação. Nesses termos, a sua tomada passa a servir a projeções educacionais notadamente opostas, do que são exemplos as liberais, as tradicionalistas, as progressistas e as com potência para significar o ideal de liberdade defendido por perspectivas pedagógicas revolucionárias, como as assentadas no pensamento marxiano. Como acontece com todo o termo que recebe adesão no contexto educacional, também esse carece de conceituação precisa e fundamentada, sob pena de estarmos defendendo um projeto formativo que não se coaduna à concepção pedagógica com a qual se estabelece compartilhamentos.

Com esse objetivo em foco, organizamos o presente artigo, assumidamente um texto introdutório. Para isso, o trabalho é desenvolvido em quatro seções, seguidas das considerações finais, quais sejam: (i) relações da educação com a sociedade; (ii) centralidade das pedagogias contra-hegemônicas; (iii) concepção pedagógica libertadora freiriana como proposta contra-hegemônica; e (iv) educação libertadora e sociabilidade capitalista: limites radicais e contribuições da educação linguística. Como ponto de chegada do percurso de elaboração aqui exposto, buscamos, como sinaliza o título da quarta seção, apresentar um conjunto de possíveis diretrizes gerais para os processos educacionais que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua, contemplando desde a alfabetização até o trabalho com leitura e produção textual na esfera acadêmica.

2 RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A SOCIEDADE

A história da Educação se confunde, em certa medida, com a própria história de disputas pela hegemonia ou combate a ela, num movimento de contra-hegemonia. É nesse sentido que Suchodolski (2002 [1983]) oferece uma contribuição importante, dado seu valor didático, para a compreensão do fundamento filosófico que ancora esses movimentos. Essa compreensão de natureza filosófica é definitiva na possibilidade de tomada das tendências pedagógicas em disputas para além do fenômeno ou, por outra, para além da identificação de projeções pedagógicas aleatoriamente como marca da história do cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, o autor polonês destaca as correntes filosóficas essencialista e existencialista como fundantes do percurso histórico reconhecido na Educação, não apenas nacionalmente, a propósito. Logo nas primeiras páginas da obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*, o autor em causa assevera que “[...] as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelaram sempre numerosos elementos de contato” (Suchodolski, 2002 [1983], p. 11), sendo, justamente por isso, possível tomar o pensamento pedagógico em agrupamento de vários modos, a exemplo de autores, pontos de vista, posições e correntes, sendo essa última a opção feita por ele. Nesse mesmo sentido, o autor afirma que:

Os exercícios – ainda que intelectuais – são válidos, mas o que ao fim e ao cabo importa não é tanto a variedade dos aspectos possíveis do pensamento pedagógico moderno, como a compreensão da sua problemática essencial, que condiciona quer as suas aquisições quer os seus erros (Suchodolski, 2002 [1983], p. 11).

Seria necessária a atenção, portanto, ao fato de que: “As classificações efetuadas a partir de princípios exteriores ao processo histórico de desenvolvimento não servem para alcançar esta finalidade” (Suchodolski, 2002 [1983], p. 11). É por isso, assim, que se torna imperativo “[...] penetrar no aspecto profundo do processo de desenvolvimento pedagógico moderno e evidenciar as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência” (Suchodolski, 2002 [1983], p. 12).

Entre todos os aspectos que poderiam ser priorizados, em razão do carácter introdutório que assumimos neste artigo, destacaremos aquele que é, a um só tempo, o mais elementar e o mais radical: “A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência” (Suchodolski, 2002 [1983], p. 12). Isso porque a relação entre ambas pode ser assim sumariada:

Ela [essência] é a “quididade” ou “natureza” que compreende tudo o que está expresso na definição da coisa; logo, não só a forma, mas também a matéria. P. ex., a E. do homem, definido como “animal racional”, compreende não só a racionalidade (que é forma), mas também a animalidade (que é matéria). Da E. assim entendida distingue-se o ser ou a existência da coisa definida: ser ou existência que é algo diferente da E. porque se pode, p. ex., saber o que (quid) é o homem ou a fênix sem saber se existe homem ou fênix, ou seja, sem saber nada acerca do ser ou da existência da coisa definida (De ente et essentia, 3). Portanto, substâncias como o homem ou a fênix são compostas de E. (matéria e forma) e existência, separáveis entre si; nelas, E. e existência estão entre si assim como potência e ato: a E. é potência em relação à existência; a existência é o ato da essência. Somente em Deus, porém, a E. é a própria existência, porque Deus “não só é a sua E. como também o seu próprio ser”; se assim não fosse, ele existiria por participação, como as coisas finitas, e não seria o ser primeiro e a causa primeira [...] (Abbagnano, 2012, p. 422).

É a partir do reconhecimento dessa distinção entre as duas correntes, mas, sobretudo, pelo ponto comum entre ambas, que Saviani (2008) é capaz de postular, tomando os desdobramentos em teorias pedagógicas dessa retomada realizada pelo autor polonês, que essas teorias se dividiriam em dois grandes grupos, quais sejam: as que procuram orientar a educação para a conservação social, mantendo a ordem existente – da qual fariam parte tanto as fundamentadas no essencialismo quanto no existencialismo –, e as que buscam uma orientação da educação em favor da transformação social, contra a ordem socio-política existente. Dessa divisão, ele produz a seguinte síntese: em nossa sociedade, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia; ao passo que as contra-hegemônicas correspondem aos interesses dos trabalhadores (Saviani, 2008).

Tendo essa divisão em mente e o compromisso com determinados projetos sociais identificados em cada um desses grupos de pedagogias, na seção que segue, serão enfatizadas as pedagogias contra-hegemônicas e a centralidade delas no debate pedagógico.

3 CENTRALIDADE DAS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

No que compete ao estofo pedagógico contra-hegemônico, afora todo o movimento que o caracteriza historicamente, é possível fazer três afirmações incontestes: (i) trata-se de um agrupamento de distintas pedagogias com suposta preocupação com os interesses dos trabalhadores; (ii) tal agrupamento se modifica historicamente; e (iii) essa modificação relaciona-se estreitamente ao movimento operário.

Nesse sentido, desde a Primeira República, é possível observar sua presença na formação do ideário pedagógico pelo desenvolvimento de ideias socialistas, anarquistas e comunistas (Saviani, 2008). No que tange às ideias socialistas, cabe destacar que não chegaram a explicitar de forma clara a concepção pedagógica defendida (Saviani, 2008). Já para as ideias anarquistas, “A educação ocupava posição central e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (Saviani, 2008, p. 13). Quanto à

terceira dessas ideias, as comunistas, à sombra do desenvolvimento da experiência soviética, incluindo-se os seus recuos, é que, nacionalmente, assume-se participação na revolução democrático-burguesa como passo rumo à revolução socialista. Esse aspecto pode justificar a falta de formulação clara de uma concepção pedagógica de esquerda pelos comunistas. Essa falta, por sua vez, e o imperativo da revolução democrático-burguesa explicam a projeção do movimento escolanovista¹ como “[...] concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira [...]” (Saviani, 2008, p. 13).

Na Era Vargas, identificam-se movimentos significativos na direção de manter e fortalecer o ideário renovador representado pelo escolanovismo, movimentos que podem ser depreendidos em dois marcos teóricos: as publicações de trabalhos de teor escolanovista de Maria Lacerda de Moura, formada no Curso Normal, professora e que acabou desenvolvendo atividade jornalística junto à imprensa operária e anarquista nacional; e *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, notadamente alinhado às ideias escolanovistas (Saviani, 2008).

Importa registrar, contudo, que esse enlevo da pedagogia renovadora não se deu sem resistências e problematização, sobretudo pela base marxista de então, a qual ponderava, em síntese, acerca da renovação escolar depender da revisão da estrutura econômica societal em voga, a capitalista (Saviani, 2008). Afora essas ponderações, o início do Estado Novo não facultou que propostas pedagógicas de esquerda vigorassem, sendo a redemocratização, representada por ele, marcada pelas disputas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Saviani, 2008):

[...] nesse conflito as forças progressistas se alinharam em torno da posição liberal, não restando clima de defesa de concepções pedagógicas mais avançadas, o que transparece no depoimento de Florestan Fernandes que, sendo socialista, foi forçado a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo (Saviani, 2008, p. 17).

Tendo compreendido, ainda que de forma elementar, o modo como concebem-se as pedagogias contra-hegemônicas e como podem assumir diferentes contornos historicamente, fazendo inclusive enlaces com projetos sociais que claramente se opõem aos interesses da classe trabalhadora, em tese, a focalizada pela contra-hegemonia, passemos à relação dela com a concepção freiriana, mais diretamente associada à noção de libertação no campo educacional.

4 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA LIBERTADORA FREIRIANA COMO PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Na década de 1960, desponta, como proposta contra-hegemônica, a concepção pedagógica libertadora, elaborada e encampada por Paulo Freire. Essa concepção, juntamente àquelas identificadas como crítico-reprodutivistas, foi responsável, em certa medida, pela contraposição à concepção pedagógica produtivista, destacada em meados da década de 1970. Já os anos de 1980 são caracterizados pela busca de alternativas pedagógicas não articuladas à pedagogia oficial, marcada pelo regime ditatorial no país (Saviani, 2008). Segundo sublinha Saviani (2008, p. 18), contudo, “[...] há dois aspectos que operam como fatores limitativos: [...] caráter de transição; [...] heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas”. Na esteira dessas limitações, não é demais asseverar que as ideias associadas à contra-hegemonia eram marcadas pela ambiguidade (Saviani, 2008), a qual reverberava, de certa forma, nos projetos sociais em disputa no momento – em síntese, o progressista-liberal e o revolucionário, que envolvia desde liberais progressistas até radicais anarquistas. Nesses termos, conforme sumariza Saviani (2008, p. 19), a partir da elaboração de Snyders,

[...] se há uma denominação que poderia abranger o conjunto de propostas contra-hegemônicas seria a expressão ‘pedagogia de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’: uma pedagogia ‘de esquerda’, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’.

Essas propostas poderiam ser agrupadas em dois grandes blocos, que acompanham os mencionados projetos sociais em disputa: uma proposta pedagógica centrada no saber do povo e outra valorizadora do acesso às camadas populares do conhecimento

1 Para compreensão das bases e das principais críticas direcionadas à tendência pedagógica escolanovista, conferir Saviani (2012 [1983]).

sistematizado, na forma de centralização na educação escolar, que se queria autônoma. A primeira das propostas, voltando ao enfoque da seção em causa, toma, majoritariamente, as ideias freirianas como estofo e, a partir delas, desenvolve a ideia e a defesa por uma ‘educação popular’, a qual demandaria “[...] organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo [...]” (Saviani, 2008, p. 20). Nas palavras do próprio autor em menção, eis o ponto de partida de sua concepção pedagógica:

A educação das massas se faz [...] algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 2011 [1965], p. 52).

Com a brevidade possível a uma discussão no âmbito deste artigo e sem incorrerem no erro de afastarmos-nos de nosso objeto, vale destacar dois aspectos que consideramos fundamentais na tomada do pensamento freiriano nesse momento histórico, quais sejam: (i) a vinculação teórico-epistemológica depreensível na obra do autor; e (ii) a datação histórica da perspectiva metodológica defendida por ele.

Acerca do primeiro aspecto, Freire (2011 [1965], p. 55) demarca sua fundamentação ao afirmar que “Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”, do que se identifica uma prevalência da realidade sobre o sujeito, numa certa inscrição epistemológica contra-hegemônica, na medida em que tensiona com a tradição moderna de ciência, que situa o sujeito no centro do problema do conhecimento (Löwy, 2015 [1985], 1987; Tonet, 2013). Contudo, na continuidade da exposição, o autor, na mesma obra, deixa ver a vacilação epistemológica, que irá se converter numa marca de suas ideias (Narciso, 2022): acaba por recair, em certa medida, numa posição pré-científica, ao gosto do padrão greco-medieval de conhecimento (Tonet, 2013), quando recorre a uma dimensão metafísica para apoiar a posição do indivíduo ante a realidade. Nesse sentido, ele afirma que a condição humana é “[...] ‘naturalmente crítica’ [...]”, que “[...] é o homem, e somente ele, capaz de transcender”, “A transcendência [...] não é um dado apenas de sua qualidade ‘espírita’ [...]”, “A transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. [...] Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador”, sendo a libertação “[...] ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à fonte, que o liberta” (Freire, 2011 [1965], p. 56).

Quanto ao segundo aspecto, importa o registro de nossa compreensão de que a atualidade das ideias freirianas, nesse momento histórico, está situada na aposta contra-hegemônica que consideramos inquestionável na sua elaboração. Isso porque, afora a vacilação epistemológica que acabamos de destacar, o autor parece ser inflexível quanto ao seu compromisso com a formação da classe trabalhadora, não para atendimento às demandas do mercado, mas para a identificação crítica de sua condição de exploração (Pedralli; Narciso, 2021). No que compete às indicações metodológicas para o ensino, entretanto, elas parecem mais precisas, no que diz respeito à alfabetização de adultos, e precisam ser situadas em seu tempo histórico, momento em que a discussão circundava em torno da questão ‘qual o melhor método?’, não tendo avançado o campo ainda ao momento atual em que a priorização de uma regularidade sistêmica em detrimento das demais já é orientação superada² (Pedralli; Emerick de Maria, 2021).

Fundamentados no pensamento freiriano, assim, assumem como nodal a categoria ‘povo’ em lugar da categoria ‘classe’, defendendo a autonomia popular “[...] de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (Saviani, 2008, p. 20). Naquele momento histórico, portanto, a concepção pedagógica libertadora de Paulo Freire aproximou-se de projeto social progressista com acento liberal, o assumido no Brasil pós-ditadura. Contemporaneamente, essas mesmas ideias são francamente absorvidas por (i) perspectivas políticas neoliberais e pelo multiculturalismo, além de (ii) servirem a arranjos que defendam haver convergências insustentáveis epistemologicamente, como aquelas promovidas com a Escola de Vigotski e com o Materialismo Histórico-Dialético de modo geral e, nunca é demais pontuar, (iii) justamente aquelas utilizadas como bandeiras político-partidárias por conservadores, como foi o caso do ocorrido no governo de Jair Bolsonaro.

² Não podemos deixar de mencionar, contudo, o recente retrocesso identificado no contexto nacional, nesse sentido, representado pela defesa do método fônico. Para compreensão dessa defesa e da crítica a ela, conferir Pedralli e Chraim (2023).

Tais associações merecem atenção, na medida em que servem a projetos sociais distintos, também quando pensamos a especificidade da Educação Linguística. É, pois, essa especificidade o enfoque da seção que segue, tomando-se, para isso, uma concepção de educação libertadora que compreendemos coerente com a função social da escola para a classe trabalhadora e seus filhos.

5 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E SOCIABILIDADE CAPITALISTA: LIMITES RADICAIS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Perseguindo o objetivo de produzirmos uma elaboração de caráter introdutório, evitaremos recuos muito extensos aos elementos teórico-conceituais que amparam as ideias a serem defendidas nesta seção, notadamente de fundamentação marxista. Entretanto, alguns conceitos derivados dessa fundamentação, por serem nodais à discussão proposta, precisam ser destacados, quais sejam: (i) a concepção omnilateral de formação humana que entendemos em projeção quando da defesa de uma educação libertadora; da qual deriva (ii) a limitação radical da humanização e da liberdade humana, bem como o eixo orientador de projetos educativos com essa finalidade, envolvendo também a educação linguística. Trata-se de questões a serem desenvolvidas nas subseções que seguem.

5.1 FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA?

O senso comum – que por ser apoiado e reificado no modo de sociabilidade vigente, o capitalista – é aquele que repercute a visão social de mundo liberal, do liberalismo econômico, posiciona, em síntese, os seres humanos como livres para permutar o seu trabalho como bem entenderem (e, sobretudo, conseguirem), sem quaisquer preocupações que não sejam as individuais. Acerca dessa concepção de liberdade, vale destacar a ressalva aguda presente na base marxista:

A liberdade não pode nascer da simples relação objetiva com a natureza. Aquilo que em determinados momentos históricos se apresenta como ‘impersonalidade’ ou ‘objetividade’ da praxis, e é apresentado por uma falsa consciência a mais própria praticidade da praxis, é apenas a praxis como manipulação e preocupação [...]. A praxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana (Kosik, 1976 [1963], p. 204-205, grifos no original).

Na lógica do trabalho alienado, forma de trabalho própria do capitalismo e que dissocia radicalmente as necessidades humanas das atividades realizadas pelos seres humanos, contudo, “Quanto mais eles querem ganhar, tanto mais têm de sacrificar o seu tempo e executar trabalho de escravos, desfazendo-se [...] de toda a liberdade [...]” (Marx, 2010 [1844], p. 26).

A relação com o trabalho, com a atividade humana, assim, superando a perspectiva prevalecente no capitalismo, dá-se numa dimensão praxiológica; ou seja,

[...] compreende, além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com o sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (Kosik, 1976 [1963], p. 204-205, grifos no original).

Nessa direção, a formação humana precisa superar a mera unilateralidade, que ratifica a alienação e não confirma em nós a humanidade, a liberdade humana, voltando-se à omnilateralidade (Manacorda, 2017 [1966]). Esse conceito tem relação direta com o modo como os indivíduos são capazes de se reconhecer nas atividades, ou por outra, “O homem [...] possui todas as condições objetivas e subjetivas para atuar com vontade própria e conscientemente, pois é esse caráter voluntário e universal da atividade humana que se contrapõe ao domínio da naturalidade e da casualidade” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 642).

O modo de produção capitalista, no entanto, aliena o ser humano “[...] da sua capacidade de agir conscientemente; e, por conseguinte, esse mesmo homem passa a não mais dominar as relações sociais necessárias ao seu desenvolvimento material e espiritual, mas a ser dominado [...]” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 642). Ante a essa dominação, “[...] não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera, e vive, numa palavra, no reino da necessidade, e não no da liberdade.” (Ferreira Junior Jr.; Bittar, 2008, p. 642). Eis, assim, o significado radical de omnilateralidade: a formação do indivíduo em sua totalidade de modo a que possa desenvolver consciência, sempre de classe.

5.2 PROJETO EDUCATIVO LIBERTADOR/HUMANIZADOR E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES

Reconhecer o ideal formativo defendido pelo fundamento marxista implica, na mesma medida, entender que, assim como asseveram os próprios intelectuais associados a ele, que “[...] apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo o empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral” (Manacorda, 2017 [1966], p. 361). Isso significa admitir que uma educação verdadeiramente omnilateral e, conseqüentemente, libertadora/humanizadora seria possível apenas em outro modo de organização social que não o capitalista.

Tal admissão leva-nos a uma questão – nodal, sobretudo a quem trabalha com projetos educativos ou com a pesquisa sobre eles –: qual é, portanto, a função social da educação numa perspectiva libertadora/humanizadora na sociedade capitalista? A diretriz elementar da educação, nesses termos, seria a potência transformadora da sociedade pela ação humana organizada coletivamente, o que demandaria das instituições educativas, a exemplo da escola e da universidade, ação orientada para a (trans)formação humana no sentido da promoção da consciência sobre a não naturalização da realidade; “[...] a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (Saviani, 2012 [1983], p. 66), como buscamos evidenciar desde a primeira seção deste artigo quando apresentou-se e discutiu-se o embate entre as correntes essencialistas e existencialistas.

É numa direção superadora desse embate que a função social da educação se posiciona:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais [baseados no essencialismo] e novos [no existencialismo], superando por incorporação as contribuições de uns e de outros [...] sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (Saviani, 2012 [1983], p. 69).

Também compartilhando, em certa medida, da perspectiva marxista, Britto (2012), numa reflexão sobre a especificidade da educação linguística, destaca dois pressupostos básicos dela. Para a definição do primeiro deles, a propósito, apoia-se nas ideias de Saviani (2012 [1983]): “[...] a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (Britto, 2012, p. 83). O segundo dos pressupostos toca mais diretamente o que é próprio do ensino de língua, envolvendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior:

A educação linguística implica ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade (Britto, 2012, p. 84).

A partir desses pressupostos e acompanhando a aposta da pedagogia fundamentada no marxismo em sua defesa em relação ao trabalho com conhecimento historicamente sistematizado, consideramos como uma outra importante diretriz do trabalho educativo, especialmente no âmbito das instituições formais de ensino, a prioridade da escrita, ante às demais formas de simbolização, dada sua centralidade nas práticas humanas na forma de leitura e de produção textual, sobretudo escrita. Essa defesa, antes de ser uma posição elitista e com acento pró-hegemonico, é um movimento alinhado à contra-hegemonia na medida em que:

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas (Britto, 2012, p. 88).

Segundo essa compreensão, “[...] parece ponto inquestionável que as práticas sociais e o papel dos usos sociais da escrita nelas devam ser objeto prioritário do trabalho com o ensino de língua portuguesa na educação escolar [...]” (Pedralli; Narciso, 2021, p. 51). Isso, entretanto, não significa que o uso em práticas sociais seja a finalidade em si da educação linguística, dada sua natureza formativa (Britto, 2012) e não meramente adaptativa, funcional. Os usos nas práticas, outrossim,

[...] devem ser explorados de modo a permitir a um só tempo sua apropriação autônoma, como resultado de um processo – longo, por certo –, e a apreensão deles e por eles de elementos teórico-conceituais (ideias, posições, visões sociais de mundo prevalentes neles, dentre outros) que facultem uma compreensão paulatinamente mais crítica da realidade social, e por consequência, do lugar/papel do indivíduo como sujeito histórico (Pedralli; Narciso, 2021, p. 51).

Essas duas frentes devem ser tomadas em dialética desde o planejamento até a consecução e avaliação do trabalho educativo, uma vez que são “[...] fundamentais para a libertação dos trabalhadores” (Pedralli; Narciso, 2021, p. 51), o que os torna fundamentais, portanto, não é a sua natureza funcional, para resolução de problemas cotidianos e melhora da performance nos postos de trabalho ou mesmo na concorrência por eles, mas, sim, pela possibilidade de descoberta de sua condição de explorado, como trabalhador que é, e, com isso, desenvolvimento da consciência de classe.

Para isso, ainda que compreendamos o relevo que Saviani (2012 [1983]) dá à questão dos métodos de ensino ao se contrapor às abordagens pedagógicas tradicionais e inovadoras, entendemos que o desafio de professores responsáveis pelo ensino de língua, da Educação Básica ao Ensino Superior, é de descoberta de formas cada vez mais elaboradas de ensinar (Saviani, 2015). Nesse ínterim, esses profissionais assumiriam a natureza política desde a origem de sua atividade principal, a de ensinar, que se deixa ver a todo instante, dos quais consideramos conveniente destacar dois deles, que são também terceira e quarta diretrizes que avançam e aprofundam as duas apresentadas até aqui:

(i) a escolha dos artefatos/objetos culturais que serão priorizados em cada momento, o que envolve, dentre outras questões, a pergunta a si mesmos: em que esse texto poderá contribuir para a formação desses sujeitos trabalhadores?; a resposta, defendemos, deveria envolver, ao menos, dois aspectos relacionados – o enriquecimento da formação desses sujeitos e a possibilidade de compreensão mais crítica da realidade social que os envolve; e (ii) a exploração dos artefatos/objetos culturais de modo a envolver apropriação da linguagem escrita com autonomia, a aproximação deles a outras produções humanas (sejam elas textos escritos ou não – música, cinema, arte visual, por ex.) e a correlação desses artefatos com a realidade social, explicitando-se as visões de mundo subjacentes a eles (Pedralli; Narciso, 2021, p. 52-53).

Essas diretrizes que emergem e são pontuadas nesta subseção podem ser tomadas também como eixos didático-metodológicos para o planejamento, a organização, a condução e a avaliação do trabalho em educação linguística, aspectos tão delicados de dar tratamento nesse campo, dado o risco de cristalizarmos aquilo que é próprio do objeto com o qual trabalhamos, o movimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a libertação humana, de certa forma, passou a figurar como mantra pedagógico que compõe tanto marcos legais para a educação brasileira, seja no âmbito da Educação Básica, seja na formação inicial e na continuada de professores. Esse caráter se mantém e se sustenta como verdade incontestável, mas que, dada sua assepsia da fundamentação filosófico-pedagógica, passa a poder orientar projetos educacionais e práticas pedagógicas bastante diversas e, inclusive, opostas.

Dar clareza a tal fundamentação e buscar recobrir minimamente posições distintas parece ser esforço necessário e que se articula à defesa de que a formação de professores, como direito que é, seja consequente e coerente com a verdadeira libertação/humanização dos indivíduos. Para isso, o investimento precisa permitir que, antes de apontar caminhos para replicação de fórmulas prontas de ensino e transposição para o espaço escolar daquilo que compõe o currículo de sua formação em nível superior, esses profissionais possam identificar e compreender aprofundadamente fundamentações filosófico-epistemológicas e teóricas e encaminhamentos didático-pedagógicos de modo a que possam, redietalizar, aspectos inalienáveis de sua atividade principal: mobilização de elementos teórico-conceituais próprios do objeto do conhecimento que ensina, reconhecimento de formas cada vez mais elaboradas de ensinar e ampliação de seu repertório cultural (Chraim; Pedralli, 2023).

É nesse sentido que buscamos produzir contribuição para as reflexões sobre educação linguística pelo debate e verticalização do termo 'educação libertadora'. Disso depende, a nosso ver, a sua (re)tomada de forma a superar a condição de mantra e assumir espectro de conhecimento, consciente portanto.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Verbete 'Essência e Existência'. In: ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p. 421-423.
- CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. A oralidade no processo de alfabetização: o debate (sempre e de novo) sobre como fazer convergir prática pedagógica e projeto formativo humanizador. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 2, p. 01-25, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/53656>. Acesso em: 26 set. 2026.
- BRITTO, L. P. L. Educação Linguística, Formação e Emancipação. In: BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 83-98.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/>. Acesso em: 26 set. 2026.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1965].
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1969].
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017 [1966].
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].
- NARCISO, C. F. *O conceito de liberdade em Paulo Freire: implicações filosófico-pedagógicas para o trabalho escolar em educação linguística*. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243626>. Acesso em: 26 set. 2026.

PEDRALLI, R.; CHRAIM, A. M. Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280029, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280029>.

PEDRALLI, R.; EMERICK DE MARIA, M. S. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. In: CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. S. (org.). *Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021. p. 143-168.

PEDRALLI, R.; NARCISO, C. F. O conceito de libertação e implicações para o processo de Alfabetização e para o ensino de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, A. B.; SANTOS-MARQUES, I.; LEURQUIN, E. (org.). *O humanismo ético de Paulo freire: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 37-58.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 25 set. 2026.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2. sem. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 25 set. 2026.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002 [1983].

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



Recebido em 05/05/2024. Aceito em 03/03/2026.

Publicado em 15/10/2026.